ISSN-2007-1930

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 56, enero-marzo de 2025

Procesos de innovación

Microaprendizaje como estrategia educativa innovadora

Hábitos y habilidades digitales en la educación multimodal: Factores determinantes y desigualdades en estudiantes universitarios

Inteligencia artificial: formación para el desarrollo de competencias docentes

Apuntes acerca del desarrollo institucional del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, Jalisco

Colaboran

María del Rosario Castañeda Reyes • Jorge Leonel Chacón Zacarías • Alfonso Durán Hernández • Blanca Estela Galicia Rosales • Armando Gómez Villalpando • Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo • Jesús Antonio Jiménez Aviña • Martha Georgina Ley Fuentes • Rubén Madrigal Segura • Carlos Roberto Moya Jiménez • Miguel Ángel Pérez Reynoso • Eduardo Gerardo Rosas González •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Investigadora independiente Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 14, núm. 56, enero-marzo de 2025, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: http:/revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04–2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de diciembre de 2024. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no nesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

• La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
• En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
• La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
• La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.
Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
• La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Procesos de innovación	
Microaprendizaje como estrategia educativa innovadora. Armando Gómez Villalpando y Miguel Ángel Pérez Reynoso	11
Hábitos y habilidades digitales en la educación multimodal: Factores determinantes y desigualdades en estudiantes universitarios. Jesús Antonio Jiménez Aviña	29
Inteligencia artificial: formación para el desarrollo de competencias docentes. Jorge Leonel Chacón Zacarías, Martha Georgina Ley Fuentes, Carlos Roberto Moya Jiménez y Eduardo Gerardo Rosas González	55
¿Relaciones escuela-comunidad? Notas para problematizar esta noción. María del Rosario Castañeda Reyes, Blanca Estela Galicia Rosales y Rubén Madrigal Segura	71
El método de la sistematización de la experiencia. Avances en la experiencia de la gestión educativa en redes socio-culturales. Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo	93

Apuntes acerca del desarrollo institucional del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, Jalisco. 115
Alfonso Durán Hernández

Reseñas 139

Normas para publicar 141

Editorial

Terminamos 2024 y en el recuento educativo de Jalisco las cosas no están claras, ya que seguimos a la espera de la evaluación que sustente el éxito que tanto presumió el gobernador saliente. Lo cierto es que hubo mucha más labia, escaparates y eventos faraónicos que realidades que vayan a modificar para bien y de manera significativa los procesos educativos y la infraestructura de las más de 14 mil escuelas de educación básica, las 11 escuelas Normales, las 4 unidades de UPN, los 3 CAM y 3 posgrados.

Pasan los sexenios y las cosas cambian poco; lo que nunca falta es la llegada de expertos, magos y pitonisas que presumen un futuro inmejorable. El discurso sufre innovaciones, acompañado de conceptos rimbombantes y términos de poco uso; al final del sexenio desaparecen los documentos sustentantes y pasan al archivo muerto.

El sexenio que recién terminó no tendrá la excusa de que porque llega otro gobierno las cosas en educación serán distintas, ya que, en el caso de Jalisco, MC no dejó el poder, incluso el secretario de Educación continúa en el cargo y con él todo su equipo de trabajo; incluso le quitaron de la estructura a un subsecretario de Formación y Actualización del Magisterio que nunca supo entender las políticas de la SEJ, ya que se lo impusieron desde la oficina del gobernador y, gracias a ello, esas áreas de la Secretaría son las que sufrieron los mayores atrasos, y no solo en los procesos educativos, sino en los presupuestales y las condiciones laborales paupérrimas para realizar el trabajo cotidiano.

Pero, realmente, ¿qué esperamos de la SEJ para 2025 y lo que resta del sexenio? De entrada, que se piense en los procesos educativos a profundidad, en tanto que el dato cuantitativo y los Récord

Guinness no nublen la realidad como lo fue Recrea Academy con todas esas personalidades que desfilaron por la alfombra roja y que se llevaron buena parte del presupuesto educativo de la manera más irresponsable.

También esperamos que quienes dirigen a la SEJ sean más autocríticos, que reconozcan cuando se equivocan y corrijan a tiempo, cosa que no sucedió porque el secretario Flores Miramontes y todo su equipo cercano se han rodeado de aplaudidores a modo, cuyo interés de estos sujetos es personal y con sus lecturas de la realidad miope lo único que buscan es un espacio directivo en la estructura o facilidades para comisionarse como expertos pensantes y constructores de proyectos para el mundo de nunca jamás.

Además de ello, también esperamos que el Estilo Jalisco no traspase las paredes de las aulas y se quede afuera porque el término y la idea solo buscan algo que no existe; es como si se pretendiera imponer una pedagogía jalisciense sin una base teórica que le dé fortaleza de algo inexistente. Imponer un estilo no tiene sentido ni siquiera en el deporte porque lo importante es el resultado. Por ejemplo, ¿qué le ha modificado de la realidad futbolística a un equipo como Chivas (al que quiere hacer campeón en su sexenio Pablo Lemus) un estilo ofensivo o defensivo, si el entrenador es mexicano o extranjero, cuando el tema no es de estilo, sino de cultura y para ello se requiere de muchos años de trabajo? Pero en fin…

Esperamos, pues, para no ser muy derrotistas, que 2025 sea menos peor para la educación que 2024 y eso es mucho esperar y decir.

Presentación

Iniciamos 2025 con un México distinto, se miran al futuro situaciones complejas tanto en lo local como en lo internacional, ello nos presenta una educación con diversas exigencias, la Nueva Escuela Mexicana deberá por fin aterrizar y lograr los propósitos que se plantearon desde un inicio y tendrá que responderle a la ciudadanía.

Abrimos el debate centrado en la innovación con un texto de Armando Gómez Villalpando y Miguel Ángel Pérez Reynoso, quienes apuntan que la adopción del microaprendizaje y su vinculación con sistemas de microcredenciales ofrecen una vía prometedora para la profesionalización docente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere profundizar en la investigación de sus efectos a largo plazo, así como en el desarrollo de metodologías de evaluación que acompañen de manera adecuada la naturaleza flexible e incremental de estas prácticas formativas.

Jesús Antonio Jiménez Aviña al hablar de habilidades digitales, concluye que los estudiantes de modalidad en línea demostraron el nivel más alto de competencias digitales. Su exposición constante a herramientas tecnológicas antes de la pandemia les dio una ventaja considerable, reduciendo los desafíos asociados con la transición. Estos estudiantes mostraron un capital cultural incorporado más robusto, lo que les permitió manejar la tecnología con mayor autonomía y adaptarse fácilmente a las exigencias académicas digitales.

Jorge Leonel Chacón Zacarías, Martha Georgina Ley Fuentes, Carlos Roberto Moya Jiménez y Eduardo Gerardo Rosas González, afirman que diversos estudios han analizado el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior, señalando tanto sus ventajas

como riesgos. Sin embargo, estos análisis suelen centrarse en contextos específicos, por lo que es necesario estudiarlos en cada institución.

María del Rosario Castañeda Reyes, Blanca Estela Galicia Rosales y Rubén Madrigal Segura hacen una revisión de la escuela comunidad y concluyen que las relaciones de la escuela con lo que en algún momento se ha entendido como comunidad, también han sido problemáticas. Hay algunas experiencias de docentes que, en algunos periodos de su profesión, han luchado por realizar actos que beneficien a su prójimo, su próximo. Y quizá son poco visibilizadas tales experiencias. Pese a ello, es importante estar advertidos que el sujeto, en este caso sujeto docente, toma posiciones en la estructura, que ésta tiene fallas y ellas son la posibilidad de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo, al centrarse en el método de la sistematización de la experiencia, propone que como método posee el potencial y la fuerza transformadora para quienes profundizan la mirada en el horizonte de las desigualdades, exclusiones, despojos y agresiones que sufren las grandes mayorías oprimidos por sistemas hegemónicos poderosos que buscan desterritorializar y apropiarse de los recursos tanto humanos como materiales que poseen las comunidades.

Cerramos el dossier con un texto de Alfonso Durán Hernández, que da cuenta del Centro de Actualización del Magisterio que cumple 80 años de fundación, hace un recorrido histórico, desde su origen como Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944 y el papel que ha tenido en la formación y actualización de docentes a lo largo de 8 décadas. Cierra el texto sugiriendo que debemos hacer énfasis en que no se trata simplemente de que los diferentes proyectos educativos comparten un área física común, sino que desde una acción integral los diferentes elementos de la formación y desarrollo profesional docente se potencien con la participación conjunta de académicos y alumnos en el desarrollo de las áreas sustantivas.

Microaprendizaje como estrategia educativa innovadora

Armando Gómez Villalpando* y Miguel Ángel Pérez Reynoso**

*Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Unidad UPN 111 Guanajuato. agvillalpando@upn111gto.edu.mx https://orcid.org/0000-0002-9568-3080
**Doctor Educación. Profesor–investigador de la UPN Unidad 141. safimel04@gmail.com

Recibido: 15 de noviembre 2024.
Aceptado: 15 de diciembre 2024.

Resumen

El presente artículo analiza el microaprendizaje como una estrategia educativa innovadora que responde a los retos actuales de fragmentación del conocimiento, sobrecarga cognitiva y rápida transformación tecnológica. A partir de una revisión teórica y de experiencias empíricas, se describen los fundamentos del microaprendizaje, su relación con la teoría de la carga cognitiva y las implicaciones didácticas de su implementación. Asimismo, se presentan pautas para diseñar experiencias de microaprendizaje, evidenciando las competencias y conocimientos que el docente debe poseer para lograr un enfoque pedagógico efectivo. Por último, se discuten las posibilidades de combinar

microaprendizaje con microcredenciales como vía para certificar de manera ágil y flexible las competencias adquiridas en cada unidad formativa.

Palabras clave**:** Microaprendizaje. Innovación educativa. Formación docente.

Abstract

This article analyzes microlearning as an innovative educational strategy that addresses current challenges such as knowledge fragmentation, cognitive overload, and rapid technological change. Drawing on theoretical foundations and empirical experiences, the paper describes the principles of microlearning, its link to cognitive load theory, and the pedagogical implications of its implementation. Guidelines for designing microlearning experiences are also presented, highlighting the competencies and knowledge that educators must develop to apply this pedagogical approach effectively. Finally, the potential of combining microlearning with microcredentials is discussed as a way to certify newly acquired skills in each learning unit agile and flexibly.

Keywords**:** Microlearning. Educational innovation. Teacher training.

Introducción

El objetivo principal de este texto es evidenciar el potencial de la formación en microformatos para contrarrestar la saturación cognitiva, optimizar la adquisición de contenidos y fortalecer las competencias de los estudiantes. Entre las razones por las cuales las microcredenciales son una estrategia educativa innovadora se cuentan su flexibilidad, la rapidez en la certificación de habilidades concretas y la posibilidad de adaptación a entornos virtuales y presenciales. Estas características responden a las necesidades formativas de una sociedad en continua transformación, que demanda un aprendizaje más ágil, personalizado y acreditable.

Presentaremos, de manera progresiva, los fundamentos teóricos y prácticos del microaprendizaje y su relevancia en la formación docente, contextualizando el microaprendizaje en las demandas actuales de la educación y plantearemos las razones de su pertinencia como estrategia innovadora, especialmente al articularse con microcredenciales. Posteriormente, se describen los estudios y experiencias que respaldan esta práctica educativa. Dentro de este bloque se incluyen aspectos teóricos clave, particularmente la teoría de la carga cognitiva y el microaprendizaje, que fundamenta la fragmentación de contenidos y la presentación de la información en unidades breves.

Más adelante, se aborda cómo diseñar experiencias de microaprendizaje, enfatizando las competencias pedagógicas y tecnológicas que los docentes deben desarrollar para implementar este enfoque de manera exitosa. Se ofrece, además, un ejemplo de diseño de microaprendizaje, que ilustra de forma práctica la elaboración de secuencias formativas breves y efectivas, y se destaca la posibilidad de asociar estas unidades de aprendizaje a microcredenciales, las cuales permiten certificar al estudiantado en competencias específicas, generando así un valor agregado en su trayectoria formativa y una motivación adicional para comprometerse con el aprendizaje.

Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se reflexiona acerca de las ventajas del microaprendizaje, se subraya su pertinencia como estrategia de formación continua y se recomienda que los docentes lo integren en sus planes didácticos, apoyándose en la emisión de microcredenciales. Con ello, se pretende mostrar cómo la certificación modularizada puede contribuir al desarrollo profesional y a la educación a lo largo de la vida.

Revisión selectiva de la literatura

Hug (2007) presenta una introducción completa y articulada al campo emergente del microaprendizaje. Apunta que, en las instituciones públicas, en las pequeñas y medianas empresas y en contextos informales todos nos enfrentamos a requisitos de aprendizaje cada vez más complejos, conocimientos más fragmentados, demandas de mayor flexibilidad cultu-

ral y rápidos cambios tecnológicos. Como resultado, se requieren nuevos enfoques, centrados en microcontenidos y espacios de aprendizaje.

Por su parte, Betancur Chicué y García-Valcárcel (2023) señalan que el microaprendizaje como estrategia de formación ha sido utilizado en diferentes ámbitos por el formato que ofrece basado en contenidos de corta duración dispuestos en una ruta de aprendizaje adaptable a necesidad particular. Concluyen que entre las principales ventajas del microaprendizaje se encuentra el proporcionar una estrategia ágil para la formación profesional, útil en el desarrollo de temáticas introductorias o básicas y capaz de reducir la carga cognitiva. Como principal desventaja destacan su limitado aporte al desarrollo de temáticas o habilidades de mayor complejidad, y la carencia de estrategias de interacción entre pares.

Sala-Díaz y González-Bello (2023) afirman que el microaprendizaje está orientado al aprendizaje breve, conciso y versátil entre medios, formatos y pedagogías, y es asociado frecuentemente con tecnología digital, y sostienen que el microaprendizaje es viable para innovar los procesos de enseñanza utilizando los recursos disponibles.

Con relación a cómo es percibido, Gutiérrez, Espinoza y Ortiz (2025) describen las percepciones del microaprendizaje en contextos educativos de educación superior. Su hallazgo principal fue que, en la práctica educativa, esta técnica es aceptada positivamente por el estudiantado a través del desarrollo de cuatro elementos: fragmentación del contenido, tecnología, tiempos y forma de salida en módulos de aprendizaje breves en el ámbito educativo.

A contrapelo de la idea de que el microaprendizaje, entendido como la fragmentación de los contenidos a aprender, es algo reciente, el trabajo de Rodríguez (2023) fundamenta el hecho de que el microaprendizaje tiene sus raíces en las prácticas educativas tradicionales. Históricamente, asevera, siempre ha habido cursos cortos o formas concentradas de estudio.

Trabaldo, Mendizábal y González Rozada (2017) resaltan que los materiales de microaprendizaje poseen características y ventajas específicas. El desafío consiste en considerarlas a la hora de diseñar este tipo de recursos para posibilitar el aprendizaje.

En cuanto a la aplicación del microaprendizaje, Ruiz, Gómez y Hernández (2024) diseñaron un curso orientado a docentes y familias de educación infantil de una comunidad, cuya aplicación recibió una valoración positiva.

En otra modalidad de aplicación del microaprendizaje, la digital, Hueso Romero, García Blazquez y Gil Quintana (2024) trabajaron pequeñas píldoras formativas como propuesta formativa para personas en riesgo de exclusión en México, lo cual resultó en un mayor compromiso y un grado significativo de satisfacción por el aprendizaje adquirido en quienes participaron de esta experiencia de didáctica de microaprendizaje.

Cívico-Ariza, Colomo-Magaña, Guillén-Gámez y Rubio-Gragera (2024) aseguran que las píldoras formativas para los estudiantes, por su formato y duración, se convierten en un recurso relevante para el aprendizaje, además de favorecer la mejora de su competencia digital si las crean ellos mismos, concluyendo que es necesario favorecer el uso y generación de microaprendizajes entre el alumnado para mejorar su proceso formativo.

Para el caso de promover en los estudiantes la creación de cápsulas de aprendizaje se presentan los siguientes pasos propuestos por Acuña (2018) que de forma sencilla presentan los elementos esenciales: 1. Identificar qué aprender, es decir la necesidad de aprendizaje. 2. Plantear un objetivo por aprendizaje. 3. Lecciones cortas y en pasos, la estructura de contenido. 4. Apoyo en las TIC. 5. Práctica, cómo aplicar el contenido. 6. Verificar el aprendizaje.

En su trabajo, Salinas y Marín (2015) pronosticaron que con el auge de los dispositivos móviles y el fenómeno del aprendizaje móvil (mlearning), el enfoque del microaprendizaje recobrará una gran relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y, muy especialmente, para el aprendizaje que requiere ser aplicado al momento (just-in-time).

Fialho, Neves y do Nascimento (2024) efectuaron una búsqueda bibliométrica exploratoria-descriptiva utilizando los descriptores microlearning y education, que arrojó el dato de 99 artículos publicados en su mayoría a partir de 2019, procedentes de 37 países, es-

pecialmente Estados Unidos, y que se agrupaban en seis categorías temáticas: innovaciones educativas formales a través del microaprendizaje; microaprendizaje en la educación continua de profesionales de la salud; microaprendizaje en la educación informal; potencialidades del microaprendizaje; microaprendizaje móvil digital; metodologías para implementar y evaluar el microaprendizaje. Concluyeron que el microaprendizaje es transdisciplinario y se fortalece con el uso de metodologías activas, buen diseño, tiempos cortos de actividad y la asociación responsable de la inteligencia artificial, y que es necesario fomentar los estudios en los países del sur global, cuya producción es aún escasa.

Desarrollo

Teoría de la carga cognitiva y microaprendizaje

La teoría de la carga cognitiva, propuesta por John Sweller (1994), se basa en la idea de que la memoria de trabajo humana es limitada y que el proceso de aprendizaje se ve afectado por la cantidad de información que se presenta en un momento dado. A continuación, se detalla su explicación, ejemplos y cómo sus argumentos respaldan el microaprendizaje.

Resumen Detallado de la Teoría de la Carga Cognitiva

1. Memoria de Trabajo Limitada:
La teoría sostiene que la memoria de trabajo solo puede manejar una cantidad finita de información a la vez. Cuando se sobrecarga, el aprendizaje se vuelve menos efectivo.

2. Tipos de Carga Cognitiva:

Carga Intrínseca: Relacionada con la complejidad inherente del material que se está aprendiendo. Por ejemplo, un tema matemático complejo naturalmente requiere mayor esfuerzo cognitivo.

Carga Extrínseca (o Externa): Proviene de la forma en que se presenta la información. Materiales mal organizados o distracciones aumentan esta carga sin aportar valor al aprendizaje.
Carga Germana: Se refiere al esfuerzo mental dedicado a la construcción y automatización de esquemas, es decir, la formación de conexiones significativas y duraderas en la memoria a largo plazo.

3. Implicaciones para el Diseño Instruccional:

La meta es **reducir la carga extrínseca**, optimizar la carga intrínseca y fomentar la carga germana. Esto se logra mediante:

- Presentación de la información en fragmentos manejables.
- Uso de ejemplos y explicaciones claras.
- Eliminación de elementos distractores o irrelevantes.

Ejemplos para Ilustrar la Teoría

Ejemplo de Matemáticas:
Al enseñar un concepto complejo como el cálculo diferencial, en lugar de presentar una lección extensa y densa, el instructor puede dividir la lección en varios módulos breves. Cada módulo aborda un subtema (por ejemplo, derivadas de funciones simples, reglas de derivación, etcétera). De esta manera, se reduce la carga intrínseca al permitir que el estudiante se concentre en un aspecto a la vez y se minimiza la carga extrínseca al evitar información innecesaria.

Ejemplo en el Uso de Multimedia:
En un video educativo sobre procesos químicos, se puede utilizar animaciones cortas y segmentadas que expliquen cada paso del proceso. Si se incluye una narración clara y gráficos simples, se reduce la carga extrínseca. Al fragmentar el contenido, se facilita la asimilación de la información, promoviendo la formación de esquemas (carga germana).

Argumentos Fundamentales de la Teoría que Respalda el Microaprendizaje

Fragmentación del Contenido:
Dividir el contenido en unidades cortas y específicas reduce la cantidad de información que el alumno debe procesar en cada momento, aliviando la sobrecarga de la memoria de trabajo.

Enfoque en la Relevancia y Claridad:
Al presentar únicamente la información esencial en cada unidad, se elimina la carga extrínseca innecesaria y se favorece una comprensión más profunda de los conceptos clave.

Optimización del Esfuerzo Cognitivo:
El microaprendizaje permite a los estudiantes dedicar esfuerzos concentrados a procesar y asimilar cada fragmento de información, lo que potencia la construcción de esquemas significativos (carga germana).

Feedback Inmediato y Personalizado:
Las sesiones breves facilitan la incorporación de evaluaciones rápidas y retroalimentación inmediata, lo cual ayuda a ajustar el nivel de dificultad y refuerza la comprensión, contribuyendo a la consolidación del aprendizaje.

Flexibilidad y Adaptación al Ritmo del Aprendiz:
La posibilidad de revisar unidades pequeñas de contenido permite a cada estudiante avanzar a su propio ritmo, optimizando el aprendizaje individual y reduciendo la frustración que puede surgir de un exceso de información de una sola vez.

En resumen, la teoría de la carga cognitiva respalda el microaprendizaje al demostrar que la fragmentación del contenido y la reducción de la información irrelevante facilitan una experiencia de aprendizaje más efectiva y profunda. Esta metodología se alinea perfectamente con los principios de diseño instruccional que buscan maximizar la retención y aplicación del conocimiento.

Cómo diseñar experiencias de microaprendizaje

Para diseñar experiencias de microaprendizaje, un maestro debe integrar una combinación de conocimientos teóricos, competencias pedagógicas y habilidades tecnológicas, que le permita transformar contenidos complejos en unidades breves, significativas e interactivas. A continuación, se describen detalladamente estos aspectos:

Conocimientos fundamentales

1. Pedagogía y Didáctica del Aprendizaje:

• Principios del aprendizaje significativo: comprender teorías como la de Ausubel, la construcción de esquemas y el aprendizaje activo, que permiten estructurar el contenido de manera que se facilita la asimilación y retención del conocimiento.

• Teoría de la carga cognitiva: conocer cómo fragmentar la información para evitar sobrecargar la memoria de trabajo y favorecer la construcción progresiva de nuevos conocimientos.

• Microaprendizaje y modelos de enseñanza contemporáneos: Familiarizarse con estudios y enfoques que avalen la eficacia de unidades de aprendizaje breves, interactivas y orientadas a objetivos específicos.

2. Neurociencia y Psicología Cognitiva:

• Procesos de atención y memoria: entender cómo funciona la atención en el cerebro y cuáles son los límites de la memoria de trabajo para adaptar el ritmo y la longitud de las sesiones.

• Motivación y emociones en el aprendizaje: saber cómo las microactividades pueden activar procesos emocionales positivos que facilitan la consolidación de la información.

3. Tecnología Educativa y Herramientas Digitales:

• Plataformas y aplicaciones de microaprendizaje: conocer diversas herramientas digitales que permiten crear, distribuir y evaluar contenidos cortos, como aplicaciones educativas, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) y recursos multimedia interactivos.

• Diseño y edición de contenidos digitales: manejar software para la creación de videos, infografías, podcasts y simulaciones interactivas, que permita una presentación atractiva y dinámica de los conceptos.

4. Evaluación y retroalimentación:
• Sistemas de evaluación formativa: implementar técnicas de retroalimentación inmediata, cuestionarios y ejercicios prácticos que permitan ajustar el proceso de aprendizaje en tiempo real.
• Microcredenciales y certificaciones: comprender cómo integrar sistemas de evaluación basados en competencias y la emisión de microcertificados que reconozcan los logros en cada unidad.

Habilidades Prácticas y Competencias

1. Capacidad de Síntesis y Fragmentación del Contenido:
• Identificación de los conceptos clave: ser capaz de desglosar temas complejos en partes esenciales y autónomas, facilitando el aprendizaje modular.
• Estrategia de "chunking": organizar la información en bloques coherentes y accesibles, asegurando que cada fragmento tenga un propósito específico y contribuya al objetivo general.

2. Diseño Instructivo Innovador:
• Metodologías activas: utilizar enfoques como el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y la gamificación para fomentar la interactividad y el compromiso del estudiante.
• Planificación y secuenciación didáctica: diseñar itinerarios de aprendizaje que permitan la progresión natural y acumulativa del conocimiento, adaptándose a los distintos ritmos de los alumnos.

3. Competencia Digital y Manejo de Herramientas Tecnológicas:
• Uso de plataformas y redes sociales educativas: saber integrar diversos medios digitales para potenciar la comunicación, colaboración y el acceso a recursos de aprendizaje.

• Adaptación a la innovación: estar al tanto de las tendencias tecnológicas y educativas, explorando nuevas herramientas que potencian la interactividad y personalización del microaprendizaje.

4. Habilidades Comunicativas y de Facilitación:
• Comunicación clara y concisa: ser capaz de transmitir ideas de manera directa y simplificada, evitando el exceso de información que pueda generar sobrecarga cognitiva.
• Escucha activa y empatía: detectar las necesidades y dificultades de los estudiantes para ajustar dinámicas y estrategias pedagógicas en función de su retroalimentación.

5. Gestión y Evaluación Continua:
• Monitoreo del aprendizaje: implementar métodos para evaluar el impacto de cada unidad y ajustar el contenido y la metodología de acuerdo a los resultados obtenidos.
• Flexibilidad y adaptabilidad: capacidad para modificar el diseño de las actividades en función del contexto, el avance de los alumnos y las innovaciones en el campo educativo.

En síntesis, un maestro que aspira a diseñar experiencias de microaprendizaje debe combinar una sólida formación en teorías del aprendizaje y neurociencia, habilidades técnicas para el manejo de herramientas digitales y una actitud innovadora para adaptar metodologías activas y evaluativas. Este enfoque interdisciplinario no solo facilita la asimilación de la información en fragmentos manejables, sino que también potencia la participación activa y el compromiso del aprendiz, creando un entorno educativo ágil y profundamente efectivo.

Ejemplo de diseño de microaprendizaje de un tema

A continuación, presentaremos un ejemplo detallado de cómo desglosar y organizar los conceptos clave del tema de la asertividad en bloques coherentes y accesibles. Cada bloque se estructura para cumplir un propósito específico que, en conjunto, contribuye al objetivo de desarrollar la asertividad:

Bloque 1: Introducción y Definición de la Asertividad

Propósito: Establecer una base común de entendimiento del concepto, sus características y la importancia de la asertividad en la comunicación interpersonal.

Contenido:

Definición:
La asertividad se define como la habilidad para expresar opiniones, necesidades y sentimientos de manera directa, honesta y respetuosa, sin infringir los derechos propios ni los de los demás.

Objetivos:

• Mejorar la comunicación.
• Incrementar la autoconfianza.
• Fomentar relaciones interpersonales saludables.

Ejemplo Práctico:

Ilustrar con una situación cotidiana donde una persona defiende su punto de vista en una discusión sin agredir ni ceder de manera excesiva.

Bloque 2: Autoconciencia y Autoevaluación

Propósito: Fomentar el conocimiento de uno mismo como primer paso para desarrollar la asertividad, identificando emociones, creencias y patrones de comportamiento.

Contenido:

Reconocimiento de Emociones:

• Identificar emociones propias en situaciones de conflicto.
• Ejercicio de diario emocional: registrar emociones durante situaciones tensas.

Autoevaluación:
• Reflexionar sobre cómo se reacciona ante críticas o demandas.
• Herramientas de autoevaluación (por ejemplo, cuestionarios de asertividad).

Ejemplo Práctico:
Un ejercicio breve donde el alumno reflexiona sobre una experiencia reciente y analiza qué emociones surgieron y cómo reaccionó.
Bloque 3: Comunicación Efectiva y Expresión Clara

Propósito: Desarrollar habilidades para expresar ideas, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa.

Contenido:

Técnicas de comunicación:
• Uso de "yo" en lugar de "tú" para evitar acusaciones (ejemplo: "yo siento", "yo necesito").
• Métodos para estructurar el mensaje: qué, cuándo y cómo comunicar.

Ejercicios de práctica:
• Juego de roles: simular conversaciones en las que se debe expresar una necesidad personal.
• Análisis de casos prácticos para identificar elementos de una comunicación asertiva.

Ejemplo Práctico:
Un diálogo simulado donde se modela la expresión de una opinión en un ambiente laboral, resaltando la claridad y respeto en el mensaje.

Bloque 4: Manejo de Emociones y Autocontrol

Propósito: Aprender a reconocer, gestionar y canalizar las emociones para mantener la calma y responder de manera constructiva en situaciones de estrés o conflicto.

Contenido:

Técnicas de Regulación Emocional:
• Estrategias de respiración y mindfulness para calmar la respuesta emocional.
• Identificación de disparadores emocionales y desarrollo de respuestas alternativas.

Ejemplo Práctico:
Ejercicios cortos de respiración y meditación aplicadas antes de participar en una conversación difícil.

Bloque 5: Establecimiento de Límites y Respeto Mutuo

Propósito: Enseñar la importancia de definir y mantener límites personales sin generar conflictos, respetando tanto las necesidades propias como las de los demás.

Contenido:

Definición de límites:
• Cómo identificar y expresar límites de forma clara.
• Diferenciación entre límites saludables y excesivamente restrictivos.

Ejercicios de reflexión:

Identificar situaciones en las que se han cruzado límites y proponer estrategias para evitarlo.

Ejemplo Práctico:
Un caso en el que una persona comunica a un compañero de trabajo la necesidad de un espacio personal en proyectos colaborativos.

Bloque 6: Técnicas de Retroalimentación y Resolución de Conflictos

Propósito:
Capacitar al aprendiz para dar y recibir retroalimentación constructiva y manejar conflictos mediante técnicas asertivas.

Contenido:

Métodos de retroalimentación:
• Estructurar comentarios constructivos.
• Técnicas para recibir críticas sin generar reacciones defensivas.

Estrategias para la Resolución de Conflictos:
• Métodos de negociación y mediación.
• Técnicas de escucha activa para comprender el punto de vista del otro.

Ejemplo Práctico:
Simulación de una reunión donde se intercambian críticas constructivas y se busca llegar a un consenso, demostrando habilidades asertivas en la resolución de desacuerdos.

Bloque 7: Integración y Aplicación Práctica

Propósito: Consolidar los conocimientos y habilidades aprendidas mediante la aplicación en situaciones reales o simuladas, promoviendo la práctica continua de la asertividad.

Contenido:

Ejercicios Integradores:
• Talleres y role playing que simulan entornos laborales, familiares o sociales donde se requiera la aplicación de la asertividad.
• Reflexiones y debates sobre experiencias personales y lecciones aprendidas.

Plan de Acción Personal:
• Elaborar un plan de mejora personal en el que se identifiquen áreas específicas a trabajar y se definan objetivos concretos para incrementar la asertividad.

Ejemplo Práctico:
Desarrollo de un proyecto personal donde el aprendiz se compromete a aplicar técnicas asertivas en situaciones de la vida diaria, con seguimiento y evaluación periódica.
Cada bloque se puede presentar en módulos de microaprendizaje, permitiendo al maestro ofrecer contenido breve y focalizado que se integra progresivamente para construir una comprensión profunda y práctica de la asertividad. Este enfoque facilita el aprendizaje sin sobrecargar la memoria de trabajo y permite una retroalimentación constante y adaptativa.

Conclusiones

Los diversos estudios y experiencias aquí recogidos permiten concluir que el microaprendizaje es una herramienta didáctica que responde a las necesidades educativas contemporáneas, caracterizadas por una mayor complejidad de conocimientos y la necesidad de flexibilidad en la adquisición de competencias. La teoría de la carga cognitiva sostiene que la información presentada de manera segmentada facilita la asimilación de conocimientos y la retención de lo aprendido, contribuyendo a un proceso de formación más sólido.

En este contexto, se recomienda a los docentes probar el microaprendizaje como un recurso que no solo mejora la motivación y la participación del estudiantado, sino que también posibilita la innovación en la gestión de contenidos. Al articular la implementación de microaprendizaje con la emisión de microcredenciales, se crea una oportunidad para reconocer de manera ágil las competencias adquiridas, lo cual fortalece la trayectoria formativa de los estudiantes. Este enfoque, orientado a la certificación progresiva, cobra especial relevancia en la era digital, donde la actualización constante y la adaptabilidad resultan indispensables.

En suma, la adopción del microaprendizaje y su vinculación con sistemas de microcredenciales ofrece una vía prometedora para la profesionalización docente y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere profundizar en la investigación de sus efectos a largo plazo, así como en el desarrollo de metodologías

de evaluación que acompañen de manera adecuada la naturaleza flexible e incremental de estas prácticas formativas.

Referencias

Acuña, M. (2018). *Microlearning: Metodología para crear cápsulas de contenido digital*. Fecha de consulta 20 de febrero 2021. Recuperado de https://www.evirtualplus.com/microlearning/

Betancur Chicué, V. & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Características del diseño de estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 26(1), 201-222.

Cívico-Ariza, A., Colomo-Magaña, E., Guillén-Gámez, F. D. & Rubio-Gragera, M. (2024). Píldoras formativas y competencia digital: un recurso para la formación de futuros docentes. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 77–92. https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3079

Fialho, L. M. F., Neves, V. N. S. & do Nascimento, K. A. S. (2024). The use of microlearning in the educational field: an overview of worldwide scientific production. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 7-23.

Hueso Romero, J. J., García Blazquez, E. & Gil Quintana, J. (2024). *El Microaprendizaje servicio a través de los sNOOC: propuesta formativa para personas en riesgo de exclusión en México*.

Hug, T. (2007). *Didactics of microlearning*. Waxmann Verlag.

Rodríguez, E. D. (2023). Microaprendizaje: recorrido histórico del aprendizaje en fragmentos. *HETS Online Journal*, *14*(1), 33-49.

Ruiz, C. J. G., Gómez, S. M. & Hernández, D. J. C. (2024). Microlearning en la formación de docentes y familias de Educación Infantil: una propuesta de aprendizaje híbrido. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 120-138.

Sala-Díaz, F. & González-Bello, E. O. (2023). Preferencia por el microaprendizaje en estudiantes universitarios de México. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *16*, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m16.pmeu

Salinas, J. & Marín, V. I. (2015). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus virtuales*, *3*(2), 46-61.

Sweller, J. (1994). *Cognitive Load Theory, Learning Difficulty, and Instructional Design. Learning and Instruction*, 4 (4), 295-312.

Trabaldo, S., Mendizábal, V. & González Rozada, M. (2017). Microlearning: experiencias reales de aprendizaje personalizado, rápido y ubicuo. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017)*.

Hábitos y habilidades digitales en la educación multimodal: Factores determinantes y desigualdades en estudiantes universitarios

Jesús Antonio Jiménez Aviña

Estudiante del Doctorado en Ambientes y Sistemas Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos. Colaborador de la Universidad Pedagógica Nacional. antoniojamx@gmail.com

Recibido: 2 de diciembre 2024.
Aceptado: 22 de diciembre 2024.

Resumen

La investigación se centra en analizar los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *campus* Ajusco, y cómo factores internos y externos influyen en su desarrollo dentro de la educación multimodal. Siguiendo la teoría de Pierre Bourdieu, se retoman conceptos como *habitus*, campo y capital para entender las desigualdades tecnológicas que enfrentan.

A través de una metodología mixta que combina cuestionarios cuantitativos con entrevistas cualitativas se encontraron diferencias importantes entre los estudiantes. Por un lado, factores internos como la motivación y la autoeficacia tienen un impacto directo en la disposi-

ción de los alumnos hacia el uso de tecnología. Por otro lado, factores externos, como la conectividad limitada, el acceso a dispositivos o incluso las condiciones de estos, son barreras serias, sobre todo para estudiantes de comunidades rurales o contextos más desfavorecidos.

Los resultados evidencian que los estudiantes que toman clases en línea suelen estar más familiarizados con el uso de plataformas digitales, lo que les ayuda a adaptarse mejor al entorno virtual. En cambio, los estudiantes de modalidad presencial enfrentaron más retos durante el cambio hacia la educación en línea, dejando ver una preparación tecnológica más limitada.

Palabras clave: Competencias digitales, Brecha digital, Acceso a la tecnología, Educación multimodal, Equidad educativa.

Abstract

The research focuses on analyzing the digital habits and skills of students at the Universidad Pedagogica Nacional (UPN), Ajusco *campus*, and how internal and external factors influence their development within multimodal education. Drawing on Pierre Bourdieu's theory, concepts such as *habitus*, field, and capital are used to understand the technological inequalities they face.

Using a mixed methodology that combines quantitative questionnaires with qualitative interviews, significant differences among students were identified. On the one hand, internal factors such as motivation and self-efficacy have a direct impact on students' willingness to use technology. On the other hand, external factors such as limited connectivity, access to devices, or even the condition of these devices, represent serious barriers, especially for students from rural communities or underprivileged contexts.

The results show that students taking online classes are generally more familiar with digital platforms, which helps them adapt better to virtual environments. In contrast, students in face-to-face modalities faced more challenges during the transition to online education, revealing more limited technological preparedness.

Keywords: Digital competencies, Digital divide, Access to technology, Multimodal education, Educational equity.

Introducción

La investigación analiza los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), *campus* Ajusco, centrándose en los factores internos y externos que influyen en su desarrollo. Se pone especial atención en cómo el acceso desigual a la tecnología y los recursos digitales ha creado una brecha educativa significativa, sobre todo en comunidades rurales y de bajos ingresos. Como señalan Albuja, Alvear y Sarango, estas desigualdades tecnológicas limitan la participación educativa y agravan las desigualdades ya presentes en los sistemas escolares (Albuja *et al.*, 2023) , una problemática que también se refleja en los resultados de este trabajo.

La llegada de la pandemia de COVID-19 transformó drásticamente los modelos educativos, empujando a estudiantes y profesores a adaptarse rápidamente a las herramientas digitales. Según Fabius, Kohli, Timelin y Moulvad Veranen, esta transición no solo modificó los métodos de enseñanza, sino que también alteró los hábitos digitales, subrayando la importancia de las competencias tecnológicas en un mundo cada vez más conectado (Kohli *et al.*, 2020). En este contexto, los hábitos digitales, definidos como las prácticas cotidianas relacionadas con plataformas educativas, organización de archivos o el uso de herramientas de productividad, se han vuelto una parte esencial del aprendizaje (Medranda & Sánchez, 2022).

Aunque se suele pensar que la tecnología democratiza la educación, aún persisten desigualdades importantes en su acceso y uso. Según Suárez-Guerrero, Rivera-Vargas y Raffaghelli, las brechas en infraestructura tecnológica y en competencias digitales continúan reproduciendo desigualdades (Suárez-Guerrero *et al.*, 2023).

Las habilidades digitales, por su parte, incluyen una combinación de competencias técnicas, cognitivas y socioemocionales que permiten a los estudiantes utilizar de manera crítica y eficiente las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Estas habilidades

abarcan desde el manejo de software básico hasta la búsqueda y análisis de información, competencias que son fundamentales tanto para el ámbito académico como profesional (García-Zabaleta *et al.*, 2021).

En el panorama educativo actual, el dominio de estas habilidades y hábitos digitales es indispensable, especialmente en la educación multimodal, donde se combinan modalidades presenciales, en línea e híbridas. La pandemia de COVID-19 puso en evidencia la necesidad urgente de fortalecer estas competencias para garantizar una participación equitativa en el aprendizaje a distancia. Esta situación representó un reto no solo para los estudiantes, sino también para las instituciones educativas, que tuvieron que implementar medidas rápidas para cerrar la brecha digital (Medranda & Sánchez, 2022) (Kohli *et al.*, 2020).

Además, la pandemia dejó al descubierto desigualdades estructurales en el acceso a la tecnología. Mientras que estudiantes de comunidades urbanas generalmente tuvieron un mejor acceso a dispositivos digitales y redes de apoyo, aquellos en zonas rurales o marginadas enfrentaron carencias significativas, como la falta de conexión a internet o dispositivos funcionales. Esto limitó seriamente su capacidad para participar en clases virtuales y cumplir con tareas académicas (García-Zabaleta *et al.*, 2021).

En el año 2020, durante los meses más críticos de la pandemia, la transición hacia la educación multimodal no fue homogénea. Los estudiantes de modalidad presencial encontraron más complicaciones para adaptarse al uso de plataformas como Moodle, Google Classroom o Microsoft Teams, principalmente porque carecían de conocimientos previos en estas herramientas. En cambio, los estudiantes de modalidades en línea o mixtas mostraron una mayor facilidad para adaptarse debido a su familiaridad previa con estas tecnologías (Suárez-Guerrero *et al.*, 2023).

El objetivo general de esta investigación es analizar los factores internos y externos que afectan los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de educación superior en la UPN. Esto busca comprender cómo elementos como el acceso, la apropiación y el uso de la tecnología son condicionados por su contexto. Para ello, se plan-

tearon objetivos específicos como identificar los factores internos que promueven o dificultan la adquisición de estas competencias, analizar los factores externos que influyen en su desarrollo y explorar la relación entre los hábitos y las habilidades digitales.

El marco teórico se basa en la teoría de Pierre Bourdieu, que ofrece una visión amplia para entender cómo los estudiantes adquieren y consolidan sus competencias digitales. Conceptos como *habitus*, campo, capital cultural, económico y social son esenciales para explicar las interacciones entre factores internos y externos que determinan estos procesos.

Se utilizó una metodología mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos para brindar una perspectiva completa sobre el tema. En el enfoque cuantitativo, se aplicaron encuestas digitales a estudiantes de diferentes modalidades (presencial y en línea) para recopilar datos sobre el acceso a la tecnología y su uso en actividades educativas. En el enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas con estudiantes, para explorar más a fondo las percepciones, experiencias y retos relacionados con los hábitos y habilidades digitales.

Marco conceptual

Los hábitos y habilidades digitales han ganado mucha relevancia en la educación superior, sobre todo ahora que la transformación digital ha cambiado por completo la forma de enseñar y aprender (Pecourt-Gracia & Rius-Ulldemolins, 2018). Antes de la pandemia de COVID-19, los recursos digitales eran vistos más como un complemento, pero la llegada de la educación presencial, educación en línea y educación híbrida los volvió algo indispensable para que los estudiantes pudieran participar de forma activa. Este cambio puso en evidencia una brecha digital que ya existía entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos (Medranda & Sánchez, 2022).

La pandemia forzó a las escuelas a cambiar rápidamente hacia la educación en línea, lo que dejó al descubierto desigualdades en términos de acceso a dispositivos, conexión a internet y habilidades digitales. Los estudiantes de zonas rurales o con menos recursos tuvieron

que enfrentar desafíos más grandes, lo que resaltó la necesidad de aplicar políticas educativas más justas, incluyendo programas de alfabetización digital como parte de la formación integral de los alumnos (García-Zabaleta *et al.*, 2021). Gutiérrez lo analiza desde la perspectiva de cómo el capital cultural y económico influye en el acceso y uso de la tecnología en distintos grupos sociales (Gutiérrez, 2005).

Estudios previos han señalado que la brecha digital está marcada por factores internos y externos. Entre los internos están la motivación, la autoeficacia y el capital cultural (Bourdieu, 1986, 2000, 2007), mientras que los externos se relacionan con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y el apoyo institucional (Pecourt-Gracia & Rius-Ulldemolins, 2018). Estos factores afectan directamente la capacidad de los estudiantes para adquirir habilidades digitales avanzadas y participar activamente en la educación multimodal.

La revisión de literatura se enfoca en conceptos como hábitos digitales, habilidades digitales, factores de influencia y la brecha digital. Este análisis utiliza un enfoque metodológico mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más completa del tema estudiado (Creswell & Creswell, 2022).

Los hábitos digitales son comportamientos rutinarios que los estudiantes desarrollan al interactuar con la tecnología. Incluyen actividades como navegar en plataformas educativas, participar en foros o manejar archivos digitales (Suárez-Guerrero *et al.*, 2023). Estos hábitos no solo influyen en el desempeño académico, sino que también están vinculados a la capacidad de autorregular el aprendizaje, ya que quienes tienen mejores hábitos suelen organizar mejor su tiempo y sus tareas.

Las habilidades digitales, por su parte, son competencias técnicas, cognitivas y socioemocionales que permiten a los estudiantes interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de forma crítica, segura y efectiva. Estas habilidades se dividen en dos tipos: las habilidades básicas, que incluyen competencias elementales como la navegación por internet, el uso de procesadores de texto, la creación de cuentas de usuario y la edición de documentos digitales; y las habilidades avanzadas, que involucran competencias más comple-

jas como la creación de contenido digital, la alfabetización mediática, la resolución de problemas técnicos y la gestión de la ciberseguridad (Kohli *et al.*, 2020).

El proceso de adquirir hábitos y habilidades digitales está influido por varios factores internos y externos que interactúan de manera dinámica en el contexto de la educación multimodal. Entre los factores internos, destacan la motivación, la autoeficacia, el *habitus* digital y el capital cultural. La motivación intrínseca es clave para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje digital, mientras que la autoeficacia está vinculada a la confianza en sus propias capacidades para usar la tecnología de forma efectiva. Los estudiantes con una autoeficacia alta suelen mostrar una actitud más positiva hacia la tecnología, mientras que quienes tienen una autoeficacia baja tienden a evitar el uso de nuevas herramientas digitales (Bourdieu, 2000).

Por otro lado, el *habitus* digital, concepto propuesto por Pierre Bourdieu, se forma a partir de las experiencias previas con la tecnología. Según Gutiérrez, este concepto, entendido como una disposición adquirida en el marco de las prácticas sociales, explica por qué los estudiantes que han tenido contacto con dispositivos digitales desde temprana edad tienen una mayor facilidad para adaptarse a la educación en línea (Gutiérrez, 2005). En cambio, quienes no cuentan con estas experiencias enfrentan barreras más significativas para participar activamente en la educación en línea (Bourdieu, 1986).

El capital cultural también es un factor esencial, ya que está relacionado con la formación previa y el acceso a conocimientos sobre el uso de plataformas digitales. Los estudiantes con mayor capital cultural tienen una mayor cantidad de habilidades digitales, mientras que aquellos con menor capital enfrentan retos importantes para adaptarse a los entornos educativos digitales (Bourdieu, 2000).

Los factores externos, por su parte, también tienen un peso importante en este proceso. Uno de los más determinantes es el acceso a la tecnología, especialmente para los estudiantes de zonas rurales o con ingresos bajos. La carencia de dispositivos electrónicos, como computadoras o teléfonos inteligentes, junto con una

infraestructura tecnológica limitada, genera desigualdades que afectan la participación activa en la educación en línea (García-Zabaleta *et al.*, 2021).

Además, la calidad de la conectividad a internet juega un papel fundamental. Una conexión inestable o de baja velocidad puede interrumpir las actividades académicas de los estudiantes, afectando su continuidad educativa y, por ende, su desempeño académico. Estas circunstancias externas crean un entorno desigual que requiere que las instituciones educativas intervengan para reducir la brecha digital.

El apoyo institucional se ha convertido en un elemento clave para mitigar esta brecha y mejorar las habilidades digitales de los estudiantes. Las universidades y otras instituciones educativas han comenzado a proporcionar dispositivos tecnológicos, conectividad y capacitaciones específicas. La entrega de computadoras portátiles, tabletas o puntos de acceso a internet ha permitido que estudiantes con menos recursos puedan participar de manera activa en la educación multimodal.

Asimismo, la formación en habilidades digitales resulta indispensable para garantizar la alfabetización digital, especialmente en estudiantes que no cuentan con un *habitus* digital consolidado. Según Pecourt-Gracia y Rius-Ulldemolins, las intervenciones institucionales enfocadas en la provisión de recursos y la capacitación de estudiantes y profesores han demostrado ser efectivas para disminuir la brecha digital, sobre todo en contextos vulnerables (Pecourt-Gracia & Rius-Ulldemolins, 2018). Estas estrategias promueven la equidad educativa, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje, sin importar su situación socioeconómica.

La brecha digital, entendida como la diferencia en el acceso, uso y aprovechamiento de la tecnología entre distintos grupos o individuos, tiene un impacto significativo en los estudiantes de zonas rurales, de bajos ingresos (sin importar si es de una zona hurbana o rural) o sin experiencia previa con plataformas digitales. Quienes no tienen acceso a dispositivos, internet o recursos tecnológicos enfrentan ba-

rreras adicionales que dificultan el desarrollo de habilidades digitales avanzadas, afectando su equidad educativa. Esto se traduce en un retraso académico, especialmente en la educación multimodal, donde el acceso a la tecnología es un requisito básico para la participación activa de los estudiantes (García-Zabaleta *et al.*, 2021).

La pandemia de COVID-19 amplificó esta problemática, obligando a muchos estudiantes a adaptarse a la educación en línea sin contar con las herramientas necesarias. La falta de dispositivos y conectividad agravó las desigualdades entre estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos. Ante esta situación, algunas instituciones educativas implementaron medidas como la entrega de dispositivos electrónicos, puntos de acceso Wi-Fi y programas de capacitación en habilidades digitales. Aunque estas medidas ayudaron a que algunos estudiantes volvieran a integrarse al sistema educativo, no resolvieron del todo la desigualdad en el acceso a la tecnología (García-Zabaleta *et al.*, 2021).

El enfoque teórico de Pierre Bourdieu es útil para analizar cómo influyen los factores internos y externos en la adquisición de hábitos y habilidades digitales. Desde esta perspectiva, el *habitus* se refiere a las disposiciones que los estudiantes desarrollan a partir de sus experiencias previas con la tecnología. Aquellos con un *habitus* digital desarrollado logran adaptarse mejor a la educación en línea, mientras que quienes carecen de esta disposición enfrentan mayores dificultades.

En este marco, el campo educativo se presenta como un espacio de competencia por dispositivos, conectividad y otros recursos tecnológicos. Además, el capital cultural, social y económico desempeña un papel crucial. El capital cultural está vinculado con los conocimientos previos sobre tecnología, el capital social con las redes de apoyo familiar e institucional, y el capital económico con la posibilidad de acceder a dispositivos y conectividad. Este enfoque permite identificar las desigualdades existentes en la educación multimodal y diseñar políticas para reducir la brecha digital, promoviendo una mayor equidad educativa (Bourdieu, 1986).

Metodología

La presente investigación sigue un enfoque mixto que combina elementos cuantitativos y cualitativos para brindar una comprensión más amplia y detallada del fenómeno estudiado. Este enfoque es necesario para abordar tanto las dimensiones objetivas como las subjetivas de los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes. Dado que el problema de investigación es complejo, se utilizaron diversas técnicas para recolectar y analizar datos, con el fin de entender cómo interactúan los factores internos y externos en la adquisición de estas competencias (Creswell & Creswell, 2022).

El diseño de esta investigación se basa en un modelo concurrente, lo que implica que la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se lleva a cabo al mismo tiempo. Esto permite una triangulación de información que ayuda a obtener una visión más integral del fenómeno (Creswell & Creswell, 2022). La triangulación es clave porque refuerza los hallazgos y ofrece una perspectiva más completa sobre los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes.

El enfoque mixto resulta particularmente valioso al combinar métodos cuantitativos y cualitativos. Este enfoque permite generar evidencia empírica basada en datos medibles, pero también da espacio para interpretar las experiencias y actitudes de los estudiantes. En el campo de la educación, donde las realidades objetivas y subjetivas juegan un papel crucial, esta combinación es esencial para entender el fenómeno en su totalidad (Miles & Huberman, 1994).

Para la recolección de datos, se diseñó un cuestionario digital que incluyó preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas facilitaron la obtención de datos cuantitativos que podían ser comparados y analizados estadísticamente, lo cual ayudó a identificar patrones generales en los hábitos y habilidades digitales de los participantes. Por otro lado, las preguntas abiertas ofrecieron información cualitativa más detallada, capturando las opiniones, experiencias y percepciones de los estudiantes sobre el uso de la tecnología en su aprendizaje. Esta metodología permitió un análisis equilibrado del fenómeno.

Los participantes del estudio fueron estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), seleccionados de dos programas educativos: la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. En el caso de la Licenciatura en Pedagogía, participaron estudiantes de modalidad presencial, con edades entre 18 y 25 años. Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica tenían entre 18 y 50 años y provenían de diferentes contextos geográficos. Estos estudiantes cursaban un modelo educativo en línea, lo que permitió incluir una amplia diversidad de experiencias y trayectorias educativas.

La selección de los participantes se basó en la modalidad educativa que cursaban, dividiendo entre estudiantes de modalidades presencial y en línea. Esto permitió comparar las diferencias en los hábitos y habilidades digitales entre ambas modalidades. De un universo de aproximadamente 7,000 estudiantes de licenciatura, se seleccionó una muestra representativa de 330 participantes.

Los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía, que representan a jóvenes en las primeras etapas de su formación profesional, tienen un rango de edad de 18 a 25 años. Este grupo está en pleno desarrollo de sus hábitos y habilidades digitales, y su dominio de herramientas tecnológicas varía considerablemente dependiendo del acceso previo que hayan tenido a dispositivos y conectividad. Al pertenecer mayormente a la modalidad presencial, estos estudiantes experimentaron un aumento en su exposición a entornos digitales durante la pandemia de COVID-19, lo que puso en evidencia desigualdades significativas en términos de acceso y competencias tecnológicas.

En cuanto a su origen, la mayoría de los estudiantes provienen de zonas urbanas, donde el acceso a recursos tecnológicos suele ser más amplio. Sin embargo, el estudio también incluye a participantes de zonas rurales, quienes enfrentan barreras más grandes para acceder a dispositivos digitales y a una conexión estable. Estas diferencias dejan ver una brecha digital que limita la capacidad de algunos estudiantes para adaptarse por completo a los entornos de educación multimodal.

La modalidad educativa en la que participan tiene un impacto directo en el uso de plataformas digitales como herramientas comple-

mentarias a la enseñanza presencial. Aunque algunos estudiantes se sienten seguros al manejar aplicaciones básicas como procesadores de texto o plataformas para videollamadas, otros enfrentan dificultades relacionadas con la falta de experiencia o la ausencia de dispositivos adecuados que les permitan participar plenamente en estas actividades académicas.

Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica conforman un grupo más variado, tanto por la diversidad de edades como por sus trayectorias educativas. Este grupo incluye a participantes de entre 18 y 50 años, lo que combina tanto a jóvenes estudiantes como a adultos con experiencias laborales previas en el ámbito educativo. Esta diversidad resulta en diferentes niveles de experiencia con tecnologías digitales, desde quienes tienen conocimientos muy básicos hasta quienes poseen habilidades avanzadas.

En cuanto a la modalidad educativa, los estudiantes de esta licenciatura cursan en línea, lo que implica una mayor dependencia de herramientas tecnológicas para gestionar sus actividades académicas. Este contacto constante con entornos digitales les ha permitido desarrollar habilidades específicas en el uso de plataformas educativas, herramientas colaborativas y recursos tecnológicos avanzados. Sin embargo, algunos estudiantes, especialmente los de mayor edad o quienes viven en zonas rurales, se enfrentan a problemas adicionales, como la brecha generacional en el uso de tecnología y la falta de acceso estable a dispositivos o conectividad.

Un factor común entre ambos grupos es la variabilidad en el acceso a la tecnología, condicionada por factores económicos, geográficos y sociales. Los estudiantes de zonas rurales enfrentan barreras más significativas en cuanto a la disponibilidad de dispositivos y conectividad, lo que dificulta su capacidad para participar plenamente en la educación multimodal. En contraste, los estudiantes de zonas urbanas suelen tener un acceso más amplio a estos recursos, aunque eso no necesariamente asegura que desarrollen habilidades digitales avanzadas.

Esta estrategia de selección permitió capturar un panorama diverso y representativo de las experiencias de los estudiantes, tanto

en su interacción con la tecnología como en las desigualdades que afectan su acceso y uso. Este enfoque asegura que los resultados de la investigación reflejen no solo tendencias generales, sino también las particularidades y retos específicos que enfrentan estudiantes de diferentes entornos y modalidades educativas.

La integración de datos cuantitativos y cualitativos en el diseño concurrente permitió que ambos enfoques se complementaran entre sí. Los datos cuantitativos se usaron para medir variables concretas, como el nivel de acceso a la tecnología, la frecuencia con que se utilizan plataformas digitales y el grado de habilidades digitales entre los participantes. Por su parte, los datos cualitativos permitieron profundizar en las experiencias, percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de herramientas tecnológicas. Esta combinación metodológica garantiza un análisis más completo y detallado de los factores que influyen en la adquisición de competencias digitales.

Este modelo de diseño parte de la idea de que integrar métodos cuantitativos y cualitativos produce una comprensión más sólida y contextualizada del fenómeno en estudio. Por ejemplo, mientras los datos cuantitativos permiten identificar tendencias y comportamientos generales en la población, los datos cualitativos ofrecen una perspectiva más rica sobre los significados y las motivaciones detrás de esos comportamientos (Creswell & Creswell, 2022).

El modelo de diseño concurrente es una estrategia metodológica efectiva para analizar los hábitos y habilidades digitales en estudiantes de educación superior. Su capacidad para combinar mediciones objetivas con interpretaciones subjetivas lo hace una herramienta clave para entender las relaciones entre el acceso, el uso y el aprovechamiento de la tecnología, así como las desigualdades que limitan la participación de los estudiantes en la educación multimodal. Este enfoque garantiza que los resultados sean representativos y significativos, aplicándose a diversos contextos educativos.

El procedimiento de investigación se llevó a cabo en varias fases secuenciales que aseguraron la calidad y validez de los datos recopilados. Primero, se diseñó un cuestionario digital con preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas permitieron medir indicadores

clave como acceso y uso de la tecnología, mientras que las preguntas abiertas captaron las experiencias y percepciones de los estudiantes. Antes de aplicarlo, el cuestionario pasó por un proceso de validación y un estudio piloto para mejorar su claridad y relevancia. En esta etapa piloto participaron 40 estudiantes, divididos equitativamente entre las modalidades presencial y en línea, pero solo 6 completaron la encuesta. Esto permitió realizar ajustes para incrementar la tasa de respuesta en la fase definitiva.

Tras su validación, el cuestionario se distribuyó a una muestra más amplia de 3,300 estudiantes mediante un enlace enviado por correo electrónico. Esta estrategia buscó garantizar tanto el anonimato como la participación voluntaria, permitiendo a los estudiantes completar la encuesta en el momento que les resultara más adecuado. La distribución se gestionó a través del correo institucional de los estudiantes.

A pesar de los esfuerzos para incentivar la participación, solo alrededor del 10% de los estudiantes respondió la encuesta. Aunque esta tasa fue baja, generó un conjunto de datos significativo para los análisis estadísticos y cualitativos. Además, el uso de herramientas digitales para la recolección permitió centralizar y organizar la información de manera eficiente, garantizando la confidencialidad de las respuestas de los participantes.

El procedimiento permitió recopilar información valiosa para entender los retos y dinámicas en el desarrollo de hábitos y habilidades digitales. Aunque la tasa de respuesta fue limitada, el diseño minucioso del cuestionario y su distribución estratégica aseguraron que los datos fueran representativos y relevantes para los objetivos de la investigación. Este proceso fundamentó el análisis integral sobre cómo los factores internos y externos impactan la adquisición de competencias digitales.

Los datos obtenidos se dividieron en dos categorías principales datos cuantitativos los cuales fueron analizados con PowerBI, que facilitó la visualización de los resultados mediante gráficos y la identificación de patrones y tendencias. Y los datos cualitativos los cuales fueron procesados con Atlas.ti, un software que permitió crear redes

semánticas para visualizar relaciones entre conceptos y categorías emergentes.

Ambos tipos de datos fueron analizados mediante técnicas de estadística y análisis de contenido. El análisis cuantitativo permitió explorar correlaciones entre variables como habilidades digitales, generación digital y *habitus*. Por su parte, el análisis cualitativo ayudó a comprender a fondo las experiencias de los participantes, utilizando herramientas como nubes de palabras para destacar los conceptos más relevantes.

Los resultados cuantitativos y cualitativos se integraron en un análisis conjunto que permitió identificar patrones comunes y diferencias entre ambas metodologías. Este enfoque ofreció una interpretación más completa del fenómeno estudiado.

La investigación se realizó cumpliendo estrictamente con los principios éticos en la investigación educativa, asegurando la privacidad, confidencialidad y autonomía de los participantes en cada etapa. Antes de responder el cuestionario, se solicitó a los participantes que firmaran un consentimiento informado, donde se explicaron los objetivos del estudio, los métodos de recolección de datos y los derechos de los participantes, incluyendo la opción de retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Este documento garantizó que la participación era voluntaria y que la privacidad de los estudiantes sería protegida.

Para reforzar la confidencialidad, todos los datos se anonimizados antes del análisis, evitando que las respuestas individuales se asociaran con nombres, correos electrónicos u otros identificadores personales. Estas medidas cumplieron con regulaciones internacionales sobre investigación educativa y fomentaron la confianza de los participantes, asegurando que los resultados fueran objetivos y respetuosos de la información proporcionada.

Hallazgos y/o resultados

Los resultados obtenidos ofrecen un panorama variado sobre los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Peda-

gógica Nacional, *campus* Ajusco. A continuación, se destacan algunos hallazgos relevantes relacionados con los hábitos digitales de los participantes en esta investigación.

En general, los estudiantes han desarrollado hábitos digitales enfocados en el uso de plataformas educativas, la navegación en internet y la interacción en redes sociales. La tecnología es utilizada principalmente para tareas académicas, como acceder a materiales de lectura en formato digital, entregar trabajos a través de plataformas educativas y comunicarse con docentes mediante aplicaciones de mensajería o correos electrónicos. Estos hábitos se vieron fortalecidos durante la pandemia, cuando la educación en línea se volvió el modelo predominante, requiriendo una mayor interacción con herramientas tecnológicas.

Sin embargo, los estudiantes enfrentan dificultades cuando realizan tareas más complejas, como configurar redes o analizar dispositivos en busca de amenazas. A pesar de estos desafíos, se reporta un uso frecuente de la tecnología, especialmente para fines académicos. Entre los hábitos más comunes, los estudiantes mencionaron la búsqueda de información en línea, empleando estrategias como el uso de palabras clave y la selección de fuentes confiables.

En cuanto a las habilidades digitales, una de las actividades con mayor éxito fue la captura de pantallas. El 87.5% de los estudiantes señaló que puede realizar esta acción sin ningún tipo de ayuda, lo que refleja una alta familiaridad con herramientas básicas. De igual forma, el mismo porcentaje afirmó saber cómo identificar sitios seguros mediante el protocolo HTTPS, lo que evidencia un manejo adecuado de medidas de seguridad básicas en internet. Estas cifras indican que los estudiantes tienen un dominio sólido en competencias digitales esenciales relacionadas con su interacción diaria con la tecnología.

Por otro lado, actividades como configurar servicios para compartir imágenes y archivos o solicitar información en línea también reflejan un desempeño positivo. Un 62.5% y un 50% de los estudiantes, respectivamente, indicaron poder realizarlas de forma autónoma y explicarlas a otros. No obstante, cabe destacar que un número significativo de participantes admitió necesitar ayuda para completar estas ta-

reas (12.5% en ambos casos). Esto señala que, aunque existe una base sólida de habilidades digitales entre los estudiantes, aún hay quienes requieren apoyo adicional para fortalecer su autonomía tecnológica.

En tareas más complejas, como analizar periódicamente el equipo en busca de amenazas, los resultados muestran áreas importantes que necesitan mejorar. Solo el 37.5% de los estudiantes afirmó poder realizar esta actividad sin ayuda, mientras que otro 37.5% señaló necesitar asistencia para completarla. Además, el 12.5% de los estudiantes admitió no ser capaz de realizar esta tarea, y un porcentaje igual (12.5%) mencionó desconocer por completo esta práctica. Estos hallazgos evidencian la necesidad de una formación más especializada en ciberseguridad, considerando el creciente número de riesgos en los entornos digitales.

Otra habilidad clave, conectar un equipo de cómputo a una red por cable o inalámbrica, también se destacó como un área de oportunidad. Aunque el 50% de los estudiantes señaló poder realizarla sin ayuda, un 37.5% indicó que solo podría completarla con apoyo. Dado que esta habilidad es esencial para participar en la educación en línea, su ausencia puede convertirse en una barrera significativa para quienes dependen de una conexión confiable para realizar actividades académicas.

En cuanto a tareas de mayor complejidad técnica, como diferenciar entre un programa fuente y un programa objeto, los resultados fueron aún más bajos. Solo el 12.5% de los estudiantes indicó poder completar esta tarea por su cuenta, mientras que el 50% reconoció no tener la capacidad para hacerlo y un 25% dijo necesitar ayuda. Este dato refleja una clara brecha en conocimientos técnicos avanzados, lo que sugiere la necesidad de estrategias educativas específicas para fortalecer estas áreas mediante cursos y recursos adicionales.

Por otro lado, una tarea más básica como configurar la página de inicio en un navegador mostró mejores resultados. El 62.5% de los estudiantes indicó que puede realizarla de manera autónoma, mientras que el 12.5% necesita apoyo para completarla. Aunque estos resultados son más alentadores en comparación con las

actividades más técnicas, revelan que incluso algunas habilidades consideradas básicas pueden seguir siendo un área de mejora para ciertos estudiantes.

Se identificaron diversos factores internos y externos que influyen en la adquisición de hábitos y habilidades digitales entre los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional. Estos factores interactúan de forma dinámica, impactando no solo el acceso a la tecnología, sino también la manera en que los estudiantes la utilizan en su proceso educativo.

Entre los factores internos, se observa que los estudiantes con una motivación intrínseca hacia el aprendizaje digital suelen comprometerse más con el desarrollo de competencias tecnológicas. Este compromiso se refleja en su disposición para explorar nuevas herramientas digitales y superar retos técnicos, percibiendo estas habilidades como una oportunidad de desarrollo tanto académico como profesional. Sin embargo, los estudiantes con baja autoeficacia, es decir, quienes tienen poca confianza en su capacidad para manejar tecnologías, enfrentan barreras adicionales para adquirir estas competencias.

Apoyándonos en las teorías de Bourdieu, se observa que las experiencias tempranas con la tecnología, como el acceso a dispositivos digitales durante la infancia, juegan un papel crucial en la formación del *habitus* digital de los estudiantes. Aquellos que han tenido contacto previo con herramientas tecnológicas tienden a adaptarse con mayor facilidad a las plataformas digitales y a resolver problemas técnicos. Por el contrario, quienes no han tenido estas experiencias dependen más del apoyo externo y enfrentan mayores dificultades para familiarizarse con entornos digitales más avanzados.

Entre los factores externos, el acceso limitado a dispositivos digitales y a una conexión a internet estable representa una de las principales barreras para el desarrollo de habilidades digitales. Los estudiantes provenientes de zonas rurales o con limitaciones económicas se enfrentan a desafíos significativos que dificultan su plena participación en entornos educativos multimodales. Esto limita su interacción con herramientas tecnológicas y perpetúa desigualdades en el acceso a oportunidades educativas.

Además, la falta de capital económico y social para adquirir dispositivos, conectividad y acceso a plataformas digitales, tanto de manera personal como a través de las instituciones educativas, juega un rol clave en la persistencia de estas brechas. Los estudiantes enfatizan la importancia de contar con infraestructura adecuada y programas de capacitación docente que promuevan un uso más efectivo de las tecnologías. Asimismo, el acceso a recursos digitales y soporte técnico institucional resulta esencial para reducir desigualdades y fomentar un aprendizaje más inclusivo.

La investigación cualitativa se realizó con el objetivo de profundizar en las experiencias personales y contextuales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) respecto a sus hábitos y habilidades digitales. Mientras los datos cuantitativos proporcionan una visión general y medible de sus competencias, el enfoque cualitativo permitió explorar de forma más detallada las percepciones, actitudes y retos personales que enfrentan al interactuar con la tecnología.

Una de las razones clave para optar por un enfoque cualitativo fue la diversidad de contextos sociales, económicos y educativos en los que se desenvuelven los estudiantes. A través de preguntas abiertas, se lograron identificar factores internos y externos que impactan el desarrollo de habilidades digitales, como el acceso limitado a recursos tecnológicos, las diferencias generacionales y la influencia de familiares o compañeros en el aprendizaje de nuevas herramientas. Esta información no estructurada brindó una perspectiva más completa sobre las barreras y oportunidades que enfrentan, proporcionando datos valiosos para diseñar intervenciones educativas más inclusivas.

Los participantes compartieron experiencias donde sus habilidades digitales fueron cruciales para superar retos académicos o laborales. Por ejemplo, mencionaron la capacidad de usar programas específicos como Excel o Illustrator, que les permitieron resolver tareas complejas o asumir responsabilidades adicionales en la ausencia de supervisión.

Asimismo, reconocieron que la tecnología ha sido una herramienta clave para facilitar su educación en línea, cumplir metas académicas y acceder a mejores oportunidades laborales. Sin embargo,

también señalaron que las desigualdades económicas y sociales siguen limitando el acceso equitativo a estas herramientas, afectando principalmente a comunidades rurales o con menos recursos. Identificaron factores como la falta de recursos económicos, infraestructura tecnológica insuficiente y desigualdades geográficas como elementos que amplían la brecha digital. Además, la falta de capacitación formal se destacó como un obstáculo importante, ya que muchos han tenido que aprender de forma autodidacta o recurrir al apoyo de familiares o amigos con mayor experiencia tecnológica. Esto pone de manifiesto la necesidad urgente de programas educativos accesibles que ayuden a reducir estas desigualdades.

Por otro lado, el uso de la tecnología ha transformado la forma en que los participantes se relacionan con su entorno y su comunidad. Señalaron que la tecnología ha facilitado mantener conexiones sociales a distancia, promoviendo la comunicación y la colaboración en diversas áreas. Sin embargo, algunos advirtieron que el uso excesivo de herramientas digitales puede reducir la interacción cara a cara, lo que representa un desafío para equilibrar la socialización presencial con el uso de la tecnología.

Entre los principales obstáculos mencionados están la falta de tiempo, recursos económicos limitados y las dificultades técnicas al aprender nuevas plataformas. Además, la carencia de instrucción formal en habilidades digitales afecta especialmente a aquellos que necesitan manejar programas especializados para cumplir con tareas académicas o laborales.

Los familiares y amigos han jugado un papel fundamental en el aprendizaje de habilidades digitales. Muchos participantes mencionaron que recurren a ellos como su principal fuente de apoyo, particularmente cuando enfrentan dificultades con herramientas desconocidas. Por último, sugirieron varias estrategias para mejorar la educación en habilidades digitales, como incluir clases de computación básica y avanzada en comunidades con menos recursos, promover el uso de herramientas tecnológicas más accesibles y capacitar a los docentes en el manejo de tecnologías emergentes.

Discusión

La presente discusión se enfoca en analizar los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que cursan en modalidades presencial y en línea. Los resultados obtenidos reflejan la complejidad de los factores internos y externos que influyen en el desarrollo de estas competencias, utilizando la teoría de Pierre Bourdieu como marco conceptual para entender estas dinámicas. Los conceptos de *habitus*, campo y capital cultural fueron fundamentales para examinar las desigualdades en el acceso y uso de la tecnología, así como las diferencias en habilidades digitales entre estudiantes de distintas modalidades educativas.

En cuanto a los factores internos, la motivación personal y la autoeficacia digital se identificaron como elementos clave en el aprendizaje de habilidades tecnológicas. Los estudiantes con mayor confianza en su capacidad para manejar herramientas digitales mostraron una actitud más activa hacia su adopción. Este hallazgo está relacionado con el capital cultural incorporado, propuesto por Bourdieu, el cual proviene de experiencias previas que fomentan la familiaridad tecnológica. Por su parte, el *habitus* digital, entendido como las disposiciones adquiridas a través del entorno social y educativo, también desempeña un papel crucial. Aquellos estudiantes que tuvieron contacto temprano con tecnología en sus hogares o escuelas lograron adaptarse mejor a los entornos digitales, mientras que quienes carecieron de estas experiencias enfrentaron mayores dificultades.

Entre los factores externos, el acceso desigual a la tecnología evidenció una brecha digital importante, especialmente entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. Los estudiantes con acceso limitado a dispositivos o conectividad enfrentaron mayores retos para participar en la educación en línea. Este factor externo se vincula con el capital económico, ya que las limitaciones económicas influyen directamente en la posibilidad de adquirir dispositivos o servicios de internet adecuados. Por otro lado, el apoyo institucional y familiar fue identificado como un facilitador importante. Aquellos estudiantes que recibieron préstamos de dispositivos o ayuda de familiares encontraron una tran-

sición más sencilla hacia los entornos digitales. Este hallazgo coincide con el concepto de capital social, en el cual las redes de apoyo proporcionan acceso a recursos y conocimientos tecnológicos.

Los estudiantes de modalidad presencial fueron los más afectados durante la transición hacia la educación en línea. Su falta de experiencia con plataformas digitales y herramientas avanzadas representó un obstáculo significativo, particularmente en la navegación por interfaces virtuales. Además, mostraron una alta dependencia del apoyo institucional, como el acceso a equipos y conectividad. Estos estudiantes reflejaron un *habitus* digital menos desarrollado, dado que su experiencia previa no incluía un uso constante de tecnología para fines académicos.

Por otro lado, los estudiantes de modalidad en línea demostraron el nivel más alto de competencias digitales. Su exposición constante a herramientas tecnológicas antes de la pandemia les dio una ventaja considerable, reduciendo los desafíos asociados con la transición. Estos estudiantes mostraron un capital cultural incorporado más robusto, lo que les permitió manejar la tecnología con mayor autonomía y adaptarse fácilmente a las exigencias académicas digitales.

Conclusiones

La investigación permitió identificar la diversidad y complejidad de los hábitos y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en modalidades presencial y en línea. Los resultados reflejan que, aunque muchos estudiantes cuentan con competencias básicas como la navegación web, el manejo de plataformas educativas y el acceso seguro a internet, aún persiste una brecha importante en habilidades digitales avanzadas. Esto incluye tareas como la configuración de redes, el uso de herramientas de productividad más avanzadas y la gestión de ciberseguridad.

Los factores internos, como la motivación personal, la autoeficacia y el *habitus* digital, juegan un papel esencial en la adquisición de estas competencias. Los estudiantes que han tenido una mayor exposición previa a la tecnología tienden a adaptarse mejor a los entor-

nos digitales, mientras que aquellos con menos experiencia enfrentan barreras más significativas. Por otro lado, los factores externos, como el acceso limitado a dispositivos, la conectividad desigual y el apoyo institucional, afectan de manera directa la capacidad de los estudiantes para participar activamente en entornos educativos multimodales.

La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador que aceleró la transición hacia la educación digital, revelando tanto fortalezas como debilidades en la preparación tecnológica de los estudiantes. Si bien este periodo permitió el desarrollo de competencias digitales en algunos casos, también exacerbó desigualdades preexistentes, especialmente entre estudiantes de zonas rurales y con recursos económicos más limitados.

La investigación ofrece un análisis detallado sobre los factores que influyen en los hábitos y habilidades digitales, utilizando como marco teórico los conceptos de *habitus*, campo y capital cultural de Pierre Bourdieu. Este enfoque permitió entender cómo las disposiciones previas y el acceso a recursos moldean las competencias digitales de los estudiantes. Además, la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas permitió captar no solo patrones generales, sino también experiencias individuales que enriquecieron la comprensión del fenómeno.

Otra contribución importante es la identificación de diferencias entre estudiantes de modalidades educativa presencial y en línea. Los resultados destacan la necesidad de diseñar intervenciones diferenciadas, adaptadas a las características y necesidades de cada grupo, con el objetivo de garantizar un acceso más equitativo a la tecnología y fomentar el desarrollo de habilidades avanzadas.

Entre las principales limitaciones de este estudio destaca la baja tasa de respuesta en los cuestionarios aplicados, lo cual pudo haber reducido la representatividad de los resultados. También se señaló como limitación el alcance en la recopilación de datos cualitativos. Aunque las entrevistas con preguntas abiertas permitieron explorar a profundidad las experiencias individuales, el análisis podría complementarse con observaciones en contextos reales de aprendizaje digital para lograr una visión más integral.

Dentro de las recomendaciones para futuras investigaciones, sería importante ampliar el alcance geográfico y poblacional. Incluir a estudiantes de diferentes instituciones y contextos socioeconómicos ayudaría a comprender mejor las desigualdades tecnológicas en el ámbito educativo a nivel nacional o regional.

Futuras investigaciones podrían enfocarse específicamente en competencias digitales avanzadas, como programación, ciberseguridad y creación de contenido digital, con el objetivo de identificar brechas específicas y desarrollar programas de intervención más especializados. Asimismo, sería útil realizar estudios longitudinales que analicen cómo los hábitos y habilidades digitales adquiridos durante la pandemia influyen en el desempeño académico y profesional de los estudiantes a lo largo del tiempo.

También sería recomendable implementar programas piloto de alfabetización digital y medir su efectividad en mejorar las competencias tecnológicas, especialmente en comunidades rurales o de bajos recursos. Además, analizar cómo otros países han abordado el desarrollo de habilidades digitales en contextos similares podría ofrecer lecciones valiosas para fortalecer la educación tecnológica en México.

Agradecimientos

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Nacional Rosario Castellanos para la obtención del grado. Asimismo, me complace destacar que esta investigación forma parte de mi tesis doctoral titulada “Factores internos y externos de los hábitos, habilidades y competencias digitales en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del ciclo escolar 2022-2”. Espero que los resultados obtenidos puedan ser de utilidad para mejorar la educación en línea y fomentar el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes.

Referencias

Albuja, L., Alvear, J. & Sarango, V. (2023). Desigualdades Tecnológicas en la Educación en Ecuador: Abordando la Brecha Educativa. *Código Científico Revista de Investigación, 4*(2), 238–251. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v4/n2/239

Anchatipán, F. & Álvarez, R. (2022). *Impacto del covid-19 en la deserción de los estudiantes universitarios salesianos de Guayaquil.* Guayaquil, Ecuador: Universidad Politécnica Salediana. Recuperado de: https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21744/1/UPS-GT003579.pdf

Armada, J. (2023). Desafíos de la docencia universitaria ante la educación 4.0. *Revista de Investigación de Tecnologías*. Recuperado de https://ve.scielo.org/pdf/erms/v1/2960-2467-erms-1-e-RMS01052023.pdf

Benítez, S. (2020). La construcción de habilidades digitales estudiantiles en torno al Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 31*(60), 131-154. https://doi.org/10.33255/3160/581

Bourdieu, P. (1986). *Chapter 1: The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.* Greenwood.

– (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales.* Desclée de Brouwer.

– (2007). *El sentido práctico.* Siglo Veintiuno Editores.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* SAGE Publications. Recuperado de: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Campión, R. & Sánchez-Compaña, M. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de educación infantil en España: Un estudio antes y después de la COVID-19. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 76*, 90–108. Recuperado de: https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2027

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu.* Ferreyre.

Kohli, K., Timelin, B., Fabius, V. & Moulvad, S. (2020). *How COVID-19 is changing consumer behavior—Now and forever.* McKinsey. Recuperado de https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/retail/our%20insights/how%20covid%2019%20is%20changing%20consumer%20behavior%20now%20and%20forever/how-covid-19-is-changing-consumer-behavior-now-and-forever.pdf

Medranda, N. & Sánchez, R. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Debate para un nuevo espacio de aprendizaje.* Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de: https://pure.ups.edu.ec/es/publications/educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-debate-para-un-nuevo-espacio-de-

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Sage. Recuperado de https://archive.org/details/qualitativedataa00mile

Pecourt-Gracia, J. & Rius-Ulldemolins, J. (2018). La digitalización del campo cultural y los intermediarios culturales: Una crítica social del utopismo digital. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 162*, 73–90. https://doi.org/10.5477/cis/reis.162.73

Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P. & Raffaghelli, J. (2023). EdTech myths: Towards a critical digital educational agenda. *Technology, Pedagogy and Education, 32*(5), 605-620. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n1/v9n1a8.pdf

Inteligencia artificial: formación para el desarrollo de competencias docentes

Jorge Leonel Chacón Zacarías*, Martha Georgina Ley Fuentes**, Carlos Roberto Moya Jiménez*** y Eduardo Gerardo Rosas González****

*Licenciado en Psicología, Docente del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, jorge.chacon@cgpe.udg.mx
**Doctora en Educación. Profesora del CUGDL de la Universidad de Guadalajara, mley@virtual.udg.mx
***Doctor en Gestión de la ES. Profesor de Tiempo Completo del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara, moyajcarlos@gmail.com
****Doctor en Desarrollo Económico Sectorial y Estratégico. Profesor del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, eduardo.rosas@nube.sep.gob.mx

Resumen

Diversos estudios han analizado el impacto de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en la educación superior, señalando tanto sus ventajas como riesgos. Sin embargo, estos análisis suelen centrarse en contextos específicos, por lo que es necesario estudiarlos en cada institución. En México, la educación superior es diversa, con instituciones públicas y privadas de distintas características.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG), una de las más grandes del país, se realizó una encuesta en 2024 para conocer la percepción y el uso de la IAG por parte de los docentes. Se evaluaron cuatro ámbitos: perfil personal, capacitación, percepción de la IAG en la educación y práctica docente.

Uno de los hallazgos clave fue la necesidad de capacitación, ya que muchos docentes expresaron inquietudes sobre cómo integrar la IAG en la enseñanza y los límites éticos de su uso. También surgió la preocupación por la posible sustitución de docentes por IA, aunque la mayoría la percibe como una herramienta complementaria.

El estudio destaca la importancia de una estrategia institucional para la formación en IAG, evitando que el aprendizaje de estas tecnologías dependa únicamente de la iniciativa personal de los docentes.

Palabras claves: Educación, IAG, capacitación, docente, universidad.

Abstract

Several studies have analyzed the impact of Generative Artificial Intelligence (GAI) on higher education, highlighting both its advantages and risks. However, these analyses often focus on specific contexts, so they need to be studied at each institution. In Mexico, higher education is diverse, with public and private institutions of varying characteristics.

At the University of Guadalajara (UdeG), one of the largest in the country, a survey was conducted in 2024 to understand faculty perceptions and use of GAI. Four areas were assessed: personal profile, training, perception of GAI in education, and teaching practice.

One of the key findings was the need for training, as many faculty expressed concerns about how to integrate GAI into teaching and the ethical limits of its use. Concerns also arose about the potential replacement of faculty by AI, although most perceive it as a complementary tool. The study highlights the importance of an institutional strategy for IAG training, ensuring that learning these technologies does not depend solely on the personal initiative of teachers.

Keywords: Education, IAG, training, teacher, university.

Introducción

Si bien diversos estudios recientes con respecto al uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el ámbito de la educación superior han señalado tanto las ventajas como los riesgos de su incorporación en este ámbito (Gallent Torres, *et al.*, 2023), (Perezchica-Vega, J. E., *et al.*, 2024), (Vera, F. 2024), resulta prudente no generalizar las conclusiones que de estos estudios emanan ya que los contextos en los que se valoran los impactos de estas herramientas suelen estar acotados a instituciones muy específicas.

Dada la complejidad de la educación superior en países como México (Tuirán, 2011), que cuenta con un vasto conjunto de instituciones que se diferencian por su carácter público, privado, localización, tipo de programas e incluso vinculación con grupos políticos (Silva, A., 2004) es necesario estudiar el fenómeno de la IAG de manera particular en cada espacio educativo.

En el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG), una de las más grandes del país, esta se caracteriza por ofrecer servicios de educación media superior y superior con un conjunto de centros universitarios que dan cobertura a todas las regiones del estado de Jalisco y que incluso ejercen influencia en estados vecinos como colima, Michoacán y Zacatecas. Esta diversidad obliga, en el caso de la IAG, a realizar un estudio que nos permita dar cuenta de su impacto en las labores académicas (no solo de la docencia), a través de una encuesta dirigida a los docentes de todos los niveles, identificando su conocimiento en cuanto a las diversas herramientas disponibles.

Se retoma la encuesta realizada en el año 2024 con la participación del personal académico de la UdeG y de que la cual se analizarán los elementos relativos a la capacitación recibida por parte de los maestros en cuanto al uso de la IAG, así como elimpacto que estas han tenido en el desarrollo de sus competencias docentes.

Objetivo del estudio

Diagnosticar entre la comunidad docente de distintas disciplinas de la Universidad de Guadalajara, la percepción que tienen sobre la relevan-

cia e impacto de la inteligencia artificial generativa, el nivel de uso que hace de la misma de manera personal y profesional, principalmente en su labor docente.

Ámbitos y dimensiones a explorar

La encuesta aplicada constó de cuatro ámbitos particulares:

- Perfil personal.
- Capacitación y uso de la inteligencia artificial generativa.
- Percepción de la inteligencia artificial generativa en la educación.
- *Práctica docente*.

Dentro de estos ámbitos se cuentan nueve dimensiones y de las cuales se abordarán cuatro que refieren a la formación para el conocimiento y aplicación de la IAG en las actividades académicas. Las dimensiones y temática derivadas que serán objeto de análisis son las siguientes:

- **Dimensión 4, Uso de la inteligencia artificial generativa: Identificar el conocimiento previo del sujeto de estudio, así como la frecuencia y el reconocimiento de la inteligencia artificial generativa.**

¿Cómo calificaría su nivel de conocimiento sobre la inteligencia artificial generativa?
¿Para qué utiliza la inteligencia artificial generativa?
¿Ha cursado alguna formación o capacitación específica sobre inteligencia artificial generativa?
¿Qué tipo de capacitación cursó sobre inteligencia artificial generativa?
¿Cuál fue la modalidad en que realizó la capacitación?

- **Dimensión 6, Pertinencia de la inteligencia artificial generativa en la educación: Conocer la importancia que le da el sujeto de estudio al uso de la inteligencia artificial generativa en la educación, su pertinencia y riesgos que observan.**

Con la irrupción de la inteligencia artificial generativa ¿Cuáles competencias considera relevantes en la formación de los docentes?

• **Dimensión 8, Percepción del futuro: Conocer la importancia que le da el sujeto de estudio al uso de la inteligencia artificial generativa en la educación, su pertinencia y riesgos que observan.**

¿Tiene preocupaciones sobre el uso de inteligencia artificial generativa en su profesión como docente?

• **Dimensión 9, Práctica docente durante la clase: Identificar como utiliza el sujeto de estudio la inteligencia artificial generativa al momento de dar su clase o como animan a sus estudiantes a hacerlo.**

¿Con qué frecuencia motiva a sus estudiantes en el uso de herramientas o tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa durante sus clases?

¿Con qué frecuencia utiliza como docente herramientas o tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa durante sus clases?

¿Qué uso le ha dado a las herramientas inteligencia artificial generativa en su práctica docente?

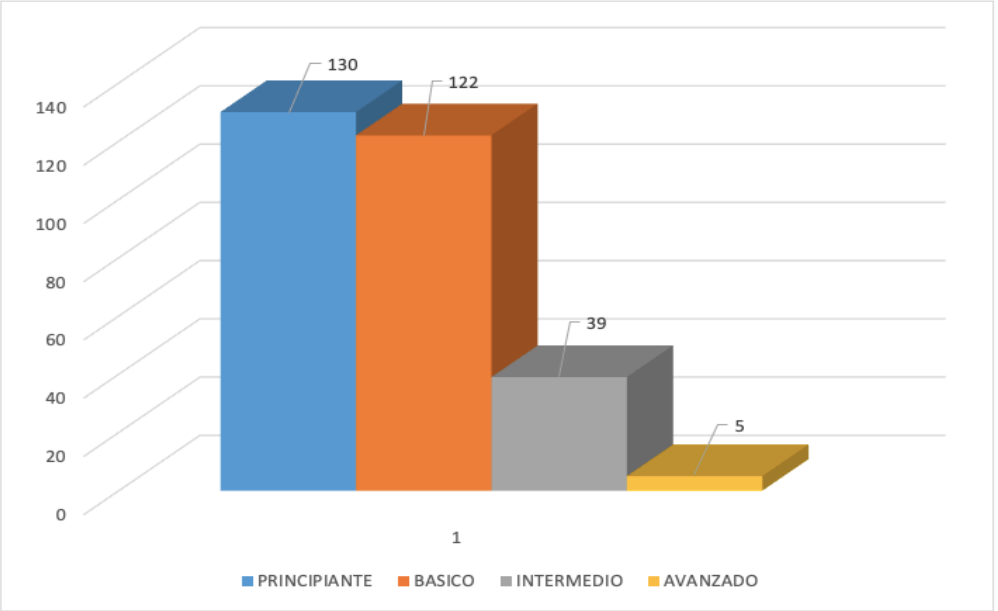
Análisis de respuestas y discusión de resultados

¿Cómo calificaría su nivel de conocimiento sobre la inteligencia artificial generativa?

De las 296 respuestas recibidas en este ítem, solo cinco docentes (1.7%) calificaron su conocimiento como avanzado, 130 se consideran principiantes (43.9%), 122 tienen un conocimiento básico (41.2%) y 39 uno intermedio (13.8%). De esta forma, apenas un 15.5% de las personas que contestaron la encuesta se consideran a sí mismas como poseedoras de un nivel adecuado de conocimientos con respecto a la IAG. En la Gráfica 1 podemos apreciar la dimensión de los resultados, mismo que deviene en la identificación de una problemática que deberá enfrentarse en lo inmediato: la falta

de conocimiento en cuanto al manejo y aplicación en el ámbito académico de la IAG.

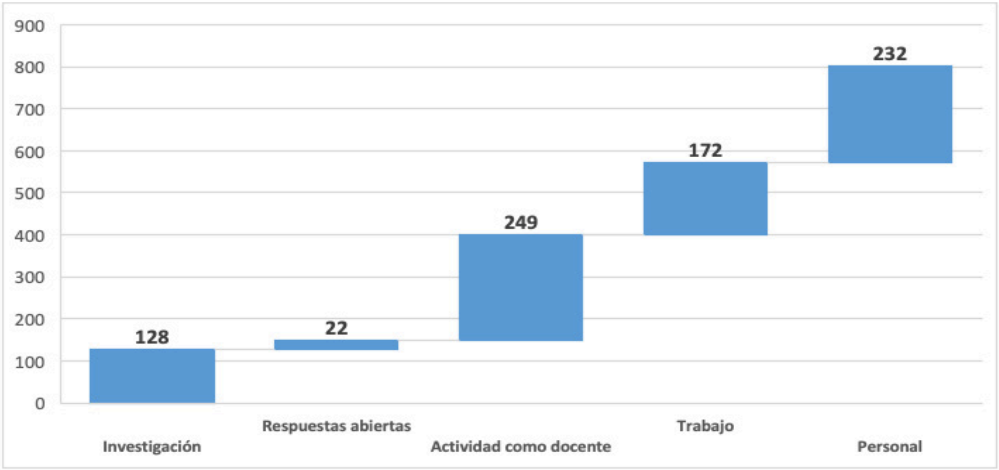
Gráfica 1. Nivel de conocimiento sobre la IAG.



¿Para qué utiliza la inteligencia artificial generativa?

En esta pregunta los docentes tuvieron la posibilidad de elegir entre varias opciones indicando todas las que aplicaran en lo personal e incluso con un espacio para una respuesta abierta. La primera opción refiere al uso personal de la IAG, misma que fue seleccionada en 232 ocasiones (28.8%), la segunda opción corresponde al uso en el trabajo y fue elegida 172 veces (21.4%), la tercera opción tiene que ver con el uso en la actividad docente con 249 señalamientos (31%), mientras que la cuarta opción, el uso en la investigación, se escogió 128 veces (15.9%). Una quinta opción referida al no uso de la IAG no fue seleccionada. Se tuvo además 22 respuestas abiertas (2.7%) que se analizan al final de esta sección. En la Gráfica 2 podemos apreciar la distribución de las 803 aportaciones realizadas.

Gráfica 2. Uso de la IAG por docentes.



La revisión de estos datos permite apreciar que apenas el 31% de los participantes utilizan la IAG como parte de su actividad docente y solo el 15.9% en labores de investigación, esto refleja una pobre utilización de las herramientas en espacios que representan los ambientes idóneos para la generación y transmisión de conocimiento. Aunado a esto, y si bien no se pueden emitir generalizaciones a partir de apenas 22 respuestas abiertas, se presentan a continuación una parte de las mismas que deben ser tomadas en cuenta para su discusión:

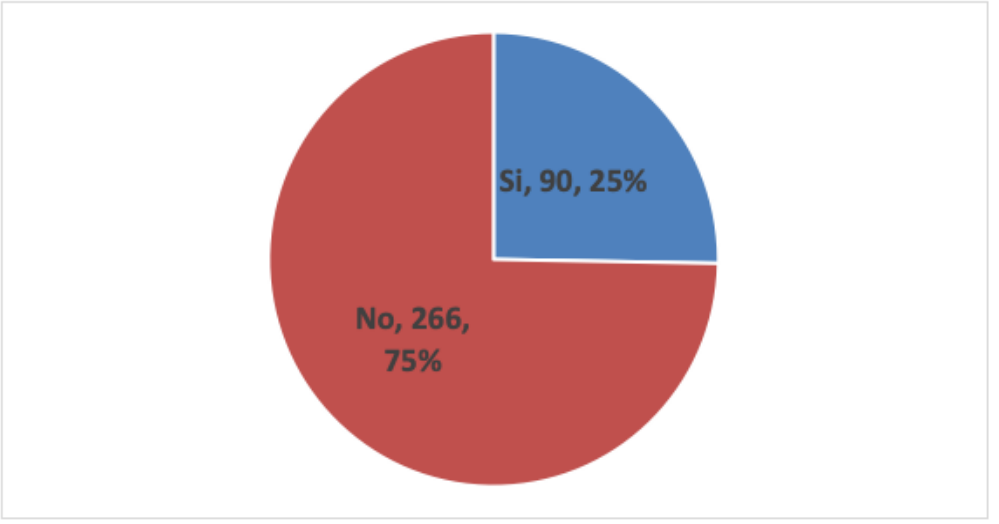
- *La he usado de forma creativa para crear una obra de teatro a partir de un texto narrativo, calaveras literarias y poemas.*
- *En cuestiones creativas se generan muchos lugares comunes y en la consulta de temas, para mí aún es necesario corroborar la información.*
- *Comparar con los trabajos de los estudiantes como método de detección.*
- *Diseño de casos y actividades de aprendizaje.*
- *Dudas sobre leguajes de programación.*
- *Hacer pruebas para generar imágenes de apoyo a presentaciones y para crear Visual Novels educativas.*
- *Mentaría de proyectos STEM.*

Una primera lectura de estos usos puede arrojar como conclusión preliminar de que a pesar de que existen múltiples posibilidades para el uso de la IAG, esta no está siendo aprovechada de forma regular y sistemática por los docentes, esto es que su aplicación depende de la iniciativa, creatividad y disposición personal, y no de un conjunto de reglas, recomendaciones o disposiciones establecidas para dicho propósito. En este sentido, la UdeG, a través del Sistema de Universidad Virtual (SUV, 2023) si bien publicó el documento *Orientaciones y definiciones sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos académicos,* mismo que pretendía que la comunidad académica reconociera la IAG, incorporándola de manera efectiva en sus actividades, hasta el momento no es posible valorar el impacto del mismo.

¿Ha cursado alguna formación o capacitación específica sobre inteligencia artificial generativa?

De las 356 respuestas recibidas, 90 (25%) señalaron haber recibido formación respecto al manejo de la IAG, mientras que 266 (75%) manifestaron no tener algún tipo de capacitación al respecto.

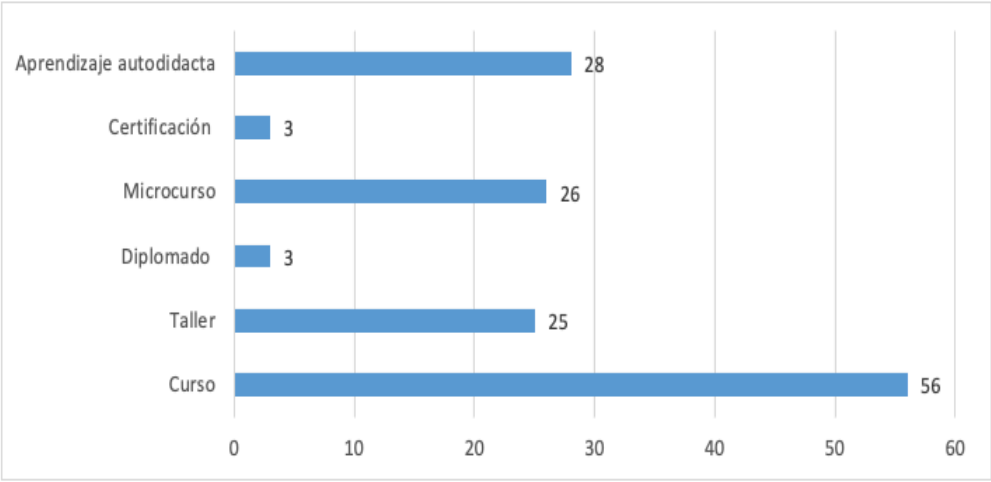
Gráfica 3. Docentes que han recibido formación sobre IAG.



El carácter abrumador de la falta de capacitación para los docentes en este tema, obliga a replantear la estrategia y acciones desarrolladas hasta el momento, de tal forma que se pueda ampliar la cobertura de las acciones de capacitación en beneficio de las funciones sustantivas.

¿Qué tipo de capacitación cursó sobre inteligencia artificial generativa?
En cuanto al tipo de capacitación recibida solo se recibieron 141 respuestas, de las cuales 56 fueron relativas a un curso, 28 aprendizaje autodidacta, 26 microcurso, 25 taller, diplomado 3 y certificación también con 3. En la Gráfica 4 se presenta la distribución de estas acciones de tal forma que se puede apreciar, por una parte, la importancia del aprendizaje autodidacta y por la otra las escasas certificasciones recibidas por el personal docente.

Gráfica 4. Tipo de formación sobre IAG recibida por los docentes.



¿Tiene preocupaciones sobre el uso de inteligencia artificial generativa en su profesión como docente?
Al ser una pregunta abierta, las 364 respuestas obtenidas requirieron ser analizadas con base en el módulo de IA de la herramienta Mentimeter para su agrupación. Este acercamiento nos permitió identificar

ocho categorías: Capacitación, Sustitución docente, Interés de alumnos, Pensamiento crítico, Uso adecuado, Dependencia IA, Mal uso y Ética. En las Imágenes 1 y 2 podemos apreciar estas categorías tal y como fueron generadas por Mentimeter.

Imagen 1 y 2. Categorías definidas por la IA con base en la integración realizada por la IA / Mentimeter.

Con respecto a la capacitación, que fue la categoría con el mayor número de respuestas, deben revisarse con cuidado las mismas ya que las necesidades manifestadas reflejan asimismo los alcances y limitaciones que han tenido las acciones realizadas al respecto. Como ejemplo tenemos estas aportaciones en lo particular:

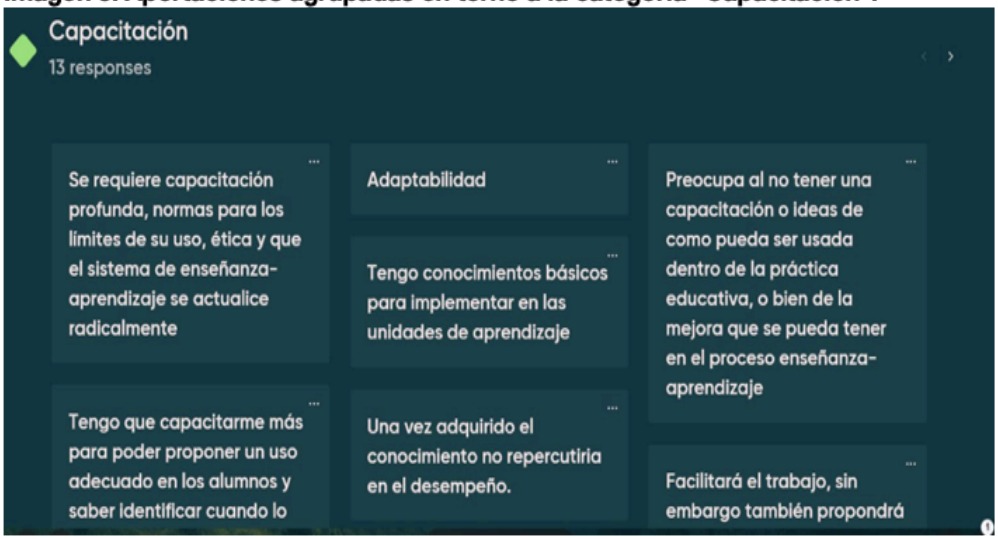
- Se requiere capacitación profunda, normas para los límites de su uso, ética y que el sistema de enseñanza-aprendizaje se actualice radicalmente.
- Preocupa al no tener una capacitación o ideas de como pueda ser usada dentro de la práctica educativa, o bien de la mejora que se pueda tener en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Tengo que capacitarme más para poder proponer un uso adecuado en los alumnos y saber identificar cuando lo están haciendo.

• Porque sigue siendo una tendencia de innovación tecnológica que se desconoce el alcance que tendrá.
• He adquirido certificaciones internacionales en el BID en donde he accedido a cursos en el tópico, trabajo directamente en transdisciplinariedad y pensamiento complejo.más que miedo me alienta.

Es posible apreciar en el conjunto de estas respuestas tanto la necesidad de obtener capacitación, como los diversos niveles de conocimiento e iniciativa personal para formarse en el uso de la IAG. Es deseable que el conocimiento y uso de nuevas tecnologías no se dé principalmente como iniciativa e interés personal en la propia formación, sino como parte de una estrategia, ahora si integral, de los docentes universitarios.

En la imagen 3 podemos apreciar parte de las respuestas agrupadas en torno a la categoría de Capacitación.

Imagen 3. Aportaciones agrupadas en torno a la categoría "Capacitación".

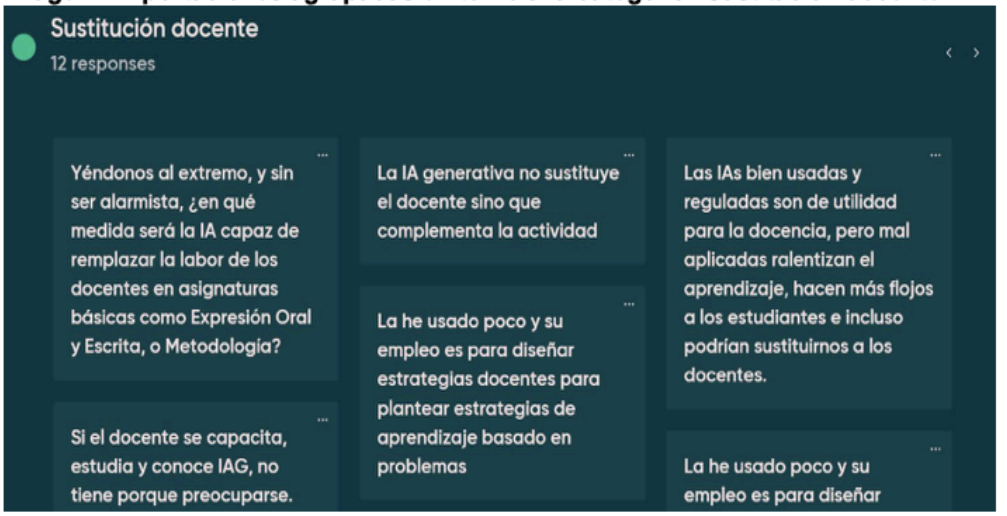


La segunda categoría con más respuestas es la que refiere a "Sustitución docente" y que refleja una inquietud constante en los docentes, la posibilidad de ser sustituidos eventualmente por la inteligencia artificial. Algunas de las aportaciones son:

• Yéndonos al extremo y, sin ser alarmista, ¿en qué medida será la IA capaz de remplazar la labor de los docentes en asignaturas básicas como Expresión Oral y Escrita, o Metodología?
• Las IAs bien usadas y reguladas son de utilidad para la docencia, pero mal aplicadas ralentizan el aprendizaje, hacen más flojos a los estudiantes e incluso podrían sustituirnos a los docentes.
• La IA generativa no sustituye el docente sino que complementa la actividad.
• Me puede ayudar a generar algunos contenidos y/o actividades, pero debo guiar a mis alumnos en la parte medular del curso, situación que no le puedo dejar a una IA.
• Al contrario es una herramienta que nos ayuda/ayudara en nuestra actividad docente y a la vez al alumno con un aprendizaje mas personalizado para cada uno.

En este caso, lejos de verse con temor, el uso de la IAG es visto como algo positivo e incluso complementario a la labor docente, por lo que hay que estar preparados para su manejo adecuado. En la Imagen 4 se presentan algunas de estas aportaciones tal como fueron categorizadas por la herramienta IA/Mentimeter:

Imagen 4. Aportaciones agrupadas en torno a la categoría "Sustitución docente".



Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede concluir que existe:

1. Bajo nivel de conocimiento sobre IAG en docentes. Solo el 15.5% de los docentes encuestados considera que tiene un conocimiento adecuado sobre inteligencia artificial generativa (IAG), lo que evidencia una carencia importante en la formación sobre esta tecnología.
2. Uso limitado y no sistemático de la IAG en la academia. Aunque los docentes emplean la IAG en diversas actividades (personal, docente, laboral e investigativa), su aplicación en educación e investigación sigue siendo baja (31% y 15.9%, respectivamente). Esto sugiere que su integración en la enseñanza aún no es un proceso estructurado dentro de la Universidad de Guadalajara.
3. Falta de capacitación institucionalizada. El 75% de los docentes encuestados no ha recibido formación específica sobre IAG. Además, el aprendizaje autodidacta es uno de los métodos predominantes, reflejando la ausencia de estrategias institucionales formales para su capacitación.
4. Preocupaciones sobre la sustitución docente. Existen inquietudes sobre el posible reemplazo de docentes por IAG, aunque una mayoría percibe esta tecnología como una herramienta complementaria que puede mejorar la enseñanza si se usa adecuadamente.
5. Necesidad de una estrategia integral de formación. La capacitación en IAG debe ser parte de una política institucional y no depender solo del interés personal de los docentes. Se requieren programas de formación estructurados que aborden tanto aspectos técnicos como éticos y pedagógicos.

Finalmente, las recomendaciones para mejorar el uso e integración de la IAG en la educación universitaria:

Desarrollar un programa de formación institucional
• Implementar cursos, talleres y certificaciones sobre el uso de la IAG en la enseñanza e investigación.
• Incluir módulos sobre ética, normativas y buenas prácticas en el uso de la IAG.

Incorporar la IAG en la práctica docente de manera estructurada
• Diseñar estrategias pedagógicas que integren la IAG en el aula, facilitando su uso en actividades académicas.
• Proporcionar recursos y guías para que los docentes utilicen la IAG de forma efectiva en su práctica.

Fomentar la investigación y experimentación con IAG
• Crear incentivos para que los docentes apliquen la IAG en proyectos de investigación y metodologías de enseñanza innovadoras.
• Establecer grupos de trabajo interdisciplinarios para compartir experiencias y desarrollar mejores prácticas.

Brindar apoyo institucional y normativo
• Diseñar lineamientos claros sobre el uso de la IAG en el ámbito académico, asegurando su aprovechamiento sin comprometer la calidad educativa.
• Crear un centro de apoyo para asesorar a docentes sobre herramientas de IAG y su implementación efectiva.

Concientizar sobre el papel complementario de la IAG
• Implementar foros y debates sobre el impacto de la IAG en la educación para reducir temores sobre la sustitución docente.
• Promover la IAG como un recurso que potencia la enseñanza en lugar de reemplazar al profesorado.

Con estas acciones, la Universidad de Guadalajara puede fortalecer la formación docente en IAG y mejorar su integración en la educación, beneficiando tanto a profesores como a estudiantes.

Referencias

Acosta, A. (2004). Poder político, alternancia y desempeño institucional. La educación superior en Jalisco, 1995-2001. *Estudios sociológicos*, 53-78.

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), 1-21.

Perezchica-Vega, J. E., Sepúlveda-Rodríguez, J. A. & Román-Méndez, A. D. (2024). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20.

Sistema de Universidad Virtual (2023). *Orientaciones y definiciones sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos académicos*. Guía práctica. https://www.udgvirtual.udg.mx/Guia-IA-UDG

Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. *Suplemento Campus Milenio*, 27, 27-38.

Vera, F. (2023). *Integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. Transformar*, 4(4), 36-46.

¿Relaciones escuela-comunidad? Notas para problematizar esta noción

María del Rosario Castañeda Reyes*, Blanca Estela Galicia Rosales** y Rubén Madrigal Segura***

*Doctora en Pedagogía. Docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. rosario.castaneda@isceem.edu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6975-8798
**Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Bellas Artes de Amecameca. blanquitagalicia@yahoo.com.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5474-1096
***Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, sede Toluca. ruben.madrigal@isceem.edu.mx ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8568-2279

Recibido: 5 de diciembre 2024.
Aceptado: 27 de diciembre 2024.

Resumen

La política educativa mexicana, bajo el gobierno autodenominado la Cuarta Transformación, plantea la vinculación escuela comunidad como constituyente de su mirada: Nueva Escuela Mexicana. Esta perspectiva

nos lleva, como integrantes de un cuerpo académico, a problematizar la noción de comunidad. Una de las intenciones es estar advertidos de las implicaciones con las que ya se ha lidiado, en su puesta en práctica, desde la discontinuidad histórica de políticas semejantes. Tales políticas han tenido como coordenadas al capitalismo. De ahí que es relevante preguntarse sobre la noción de comunidad insertada en este modelo económico y sobre las posibilidades de relación escuela comunidad en la continuidad y la discontinuidad. Construimos un método que toma como base a las prácticas artísticas. En este sentido aprovechamos nuestro capital cultural sobre nuestro conocimiento de la literatura, el teatro, la cinematografía y la pintura para indagar en ellas cómo es vista la noción de comunidad. No interesó las geografías ni la temporalidad en que fueron creadas tales prácticas. Posteriormente contrastamos la episteme de esas prácticas artísticas con algunos planteamientos de estudiosos sobre esta noción y otras de aproximación semejante. También incluimos experiencias con docentes que han mostrado interés en comunalizar para devenir comunalidad como movimiento y desplazamiento. Dichas experiencias son de dos tipos, las documentadas por algunos medios y las que hemos tenido en nuestra relación con algunos de ellos. En este sentido organizamos el artículo en cuatro apartados: 1. Prácticas artísticas. 2. Relación escuela comunidad, 3. Docentes horas clase y 4. Aperturas y acotaciones provisionales de relativo cierre. Concluimos que hay dificultad para trastocar la estructura capitalista.

Palabras clave: Comunidad, capitalismo, escuela, prácticas artísticas.

Abstract

Mexican educational policy, under the government that calls itself the Fourth Transformation, proposes school-community relations as a constituent of its vision: the New Mexican School. This perspective leads us, as members of an academic body, to problematize the notion of community. One of our intentions is to be aware of the implications that have already been addressed in their implementation, given the historical discontinuity of similar policies. Such policies have been coordinated by

capitalism. Hence, it is relevant to question the notion of community embedded in this economic model and the possibilities of school-community relations in continuity and discontinuity. We construct a method based on artistic practices. In this sense, we leverage our cultural capital, based on our knowledge of literature, theater, cinematography, and painting, to explore how the notion of community is viewed. We were not interested in the geographies or temporalities in which these practices were created. We then contrast the episteme of these artistic practices with some approaches from scholars on this notion and others with a similar approach. We also include experiences with teachers who have shown interest in communalization to develop communality as movement and displacement. These experiences are of two types: those documented by some media outlets and those we have had in our relationships with some of them. In this sense, we organize the article into four sections: 1. Artistic practices; 2. School-community relationship; 3. Teachers' class hours; and 4. Openings and provisional limitations of relative closure. We conclude that disrupting the capitalist structure is difficult.

Keywords: Community, capitalism, school, artistic practices.

Prácticas artísticas

Existen posturas que colocan al arte como lo primigenio de las formas de construcción de conocimiento junto con la filosofía como antecedente de lo que llamamos ciencia. En alguno de los tramos de la historia de las ideas, ciertas miradas que se convirtieron en hegemonías lograron desplazamientos para desviar la mirada sobre las artes como formas de conocimiento, porque nos ayudan a visibilizar estéticas.

No obviamos que, dentro del arte como campo de producción, investigación, conocimiento, también ha habido sus necesarios debates. De ahí que para efectos económicos de este artículo nos colocamos por ahora en plantear desde prácticas artísticas con la intención de que tengan lugar pertinente la literatura, el teatro, la cinematografía y la pintura.

Entendemos, provisionalmente, a las prácticas artísticas como aquellos actos concretados que han sido ficcionalizados y han creado

un efecto de verosimilitud, para visibilizar una manera de pensar/sentir/pensar un recorte de realidad, y en tanto tal, parten de una episteme y devienen episteme en los movimientos y desplazamientos que potencialmente pueden generar en las coordenadas de su recepción. Por ello lo planteamos en términos de prácticas artísticas, en tanto movimientos y potenciales desplazamientos tanto en su producción como recepción y, en función de códigos de identificación/adscripción al campo de las artes.

La lectura del cuento de H.G. Wells (1904/2006) *El país de los ciegos* nos hace pensar una noción de comunidad que podría acercarse a la alegoría de la caverna de Platón y al cuadro *La parábola de los ciegos* de Pieter Brueghel El Viejo (1568/2013). ¿Qué tienen en común y de diferentes estas prácticas artísticas que nos evocan la necesidad de problematizar la noción de comunidad indagando en su episteme?

El cuento de Wells (1904/2006) plantea a una población que se caracteriza por estar ciegos de nacimiento. Y con ello han desarrollado sus otros sentidos para realizar sus actividades cotidianas. Por accidente llega un extraño que sí tiene desarrollado el sentido de la vista, e intenta, por todos los medios, compartir esto que le permiten sus ojos: una visión de las cosas, del mundo. Para esta comunidad de ciegos, el extraño es quien debe ser sometido a una operación para que se convierta en un miembro de la comunidad y pueda realizar las actividades y pensar como todos ellos, y no de manera diferente.

En la alegoría de la caverna de Platón, los hombres que se encuentran dentro de ella están acostumbrados a la obscuridad. Uno de ellos sale de tal obscuridad y ve la luz. Al retornar a la obscuridad de la caverna hace lo posible por compartir esto que ha visto. Y los que están en la caverna se niegan a reconocer que haya la posibilidad de ver de otra manera con la luz.

En estos planteamientos es posible pensar la comunidad como aquellos que están relacionados porque parecen tener condiciones comunes, que se comparten. Importa que esto que se comparta sea aparentemente homogéneo. Parece que el diferente no es parte de la comunidad. Más ilustrador del asunto es el cuento de Franz Kafka (1920/2015) *Comunidad*, donde hay cinco amigos que salen de uno en uno de una casa, y un sexto se sitúa en la fila donde se han colocado los cinco. No aceptan, esos cinco, al sexto. Les molesta que esté junto a ellos, aunque reconozcan que no necesariamente los cinco se conozcan o realicen actividades juntos.

Un ejemplo también relevante es el cuadro *La parábola de los ciegos* de Brueghel El Viejo (1568/2013). En línea se encuentran hombres ciegos que avanzan guiados por otro ciego, precisamente el que cae. Aquí también se puede pensar a la comunidad desde lo común que tienen los que están en el cuadro: la ceguera. Incluso el permitirse ser guiados por uno común, igual: otro ciego. En el camino estos ciegos van ayudándose con los bastones y tocándose los hombros. Esta representación nos da un elemento para la comunidad: se trata de ir todos hacia un objetivo, parece.

Aquí todos son comunidad en tanto comparten las mismas características. No hay extraño a quien expulsar, que los haga sentir incomodos. Tampoco hay un diferente que quiera estar con ellos. Pareciera que Brueghel El Viejo nos piensa como humanidad en esta suerte de homogeneidad. Uno de nosotros puede ser un guía que, de inicio cae, y en consecuencia estaría en entredicho lo que ocurriría con los demás. Quizá el tercero en la línea que tiene la cabeza y ojos hacia arriba, algo pudiese buscar en su misma condición de aparente igualdad.

La parábola de los ciegos (Brueghel El Viejo, 1568/2013).

Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/La_par%C3%A1bola_de_los_ciegos#/media/Archivo:%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B0_%D0%BE_%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85.jpeg (Para fines de investigación).

La pieza de teatro *Fuenteovejuna* de Félix Lope de Vega (1614/1619/1948) o el cuento de Edmundo Valadés (1955/2017), *La muerte tiene permiso*, nos plantean una suerte de organización de quienes tienen padecimientos comunes y toman una decisión: matar al sujeto de su padecimiento. Y en el caso de la pieza de teatro cuando se pregunta quién mató al comendador, la respuesta es contundente: *Fuenteovejuna*, es decir esa comunidad específica que se convierte en un sujeto colectivo y no en una persona aislada. Y en el cuento de Valadés, se tiene permiso después de que se concretó el acto, también por la población.

La película mexicana *Canoa* de Felipe Cazals (1975) también nos muestra una comunidad exhortada por un sacerdote para linchar a un grupo de jóvenes. Esta parte de la comunidad se deja llevar por lo que el sacerdote les dice. Estos jóvenes, también son una comunidad, pequeña en comparación con la parte del pueblo de Canoa que comete el linchamiento. Aunque haya alguno del pueblo que, por ayudar a estos empleados de la universidad, también sufre las consecuencias.

Hay una obra de teatro de Cervantes, *La destrucción de Numancia,* que pudo haberse escrito entre 1583 y 1585 según Martínez (2013) y que muestra, registra, documenta, la dignidad de una comunidad, el pueblo de Numancia, en España, cercado por los romanos al mando de Cipión. Por parte del pueblo romano hay el deseo de muerte y opresión, astucia e injusticia, ese es el planteamiento de Martínez (2013).

Los versos de la canción francesa *Les uns contre les autres* (Unos contra otros) compuesta por Luc Plamondon y Michel Berger (1975) e interpretada por Fabianne Thibeautl o Michel Berger también nos plantean una noción de comunidad:

> “Nos odiamos, nos destrozamos. Nos destruimos, nos deseamos. Al final nos damos cuenta que siempre estamos solos en el mundo. Nos acostamos unos contra otros. Vivimos unos con otros. Nos acariciamos, nos mimamos. Nos entendemos, nos consolamos. Al final nos damos cuenta que siempre estamos solos en el mundo” (fragmento, traducción y paráfrasis a partir de Plamondon y Berger 1975).

Lo hasta aquí citado brevemente corresponde a épocas y geografías con coordenadas históricas precisas. No pueden pasar desapercibas las maneras en que están planteando alguna noción de comunidad, que vista en este abrupto recorrido, se muestra problemática. Observamos como oscila entre formas de negatividad y de positividad (Castañeda-Reyes, 2019/2021) y desde luego entre estar y no estar con el otro: no hacer comunidad. Y retornar al sentimiento de soledad como lo piensan Plamondon y Berger (1975). Y el premio nobel de literatura, Octavio Paz, ya nos lo planteó en *El laberinto de la soledad*.

Parece que estar con el/a/e otro/a/e implica, en ocasiones, un esfuerzo por contener ciertas parcelas interiores de monstruosidades. Y, también, estar en comunidad, posibilita articular esas parcelas de monstruosidades, de perversidades, de formas de deseos, para confrontar, también a otras comunidades. Entonces hay una paradoja en cualquiera de las formas de comunidad en la que nos encontremos. Y también es paradójico y fragmentario que se pueda estar en el mundo solo, en la individualidad como en varias ocasiones solemos creer.

Ya el autor de *De animales a dioses* (Harari, 2014), obra compartida por Gustavo Álvarez Vázquez en nuestras conversaciones, nos ha insistido sobre las repercusiones de la evolución que hemos tenido como especie. El como tal evolución nos ha hecho vulnerables y no hemos tenido otra opción que la sociabilización. Sin embargo, ésta no es toda transparencia, paz, tranquilidad, cordialidad. Tiene sus matices, sus opacidades que, si no nos detenemos a reflexionar, nos atrapa en contribuciones que nos pueden llevar, y han llevado, a lo trágico. Y desde este argumento le contestaríamos a Alan Touraine (1997): no tenemos otra opción que vivir juntos, porque nuestra vulnerabilidad nos obliga.

Desde esta perspectiva, entonces, como especie humana hemos construido y contribuido, de distinta forma e intensidad, con un modelo económico que se ha hecho, prendido, de estos modos en que operamos tanto en comunidad, como en la individualidad, y es precisamente el capitalismo. Y como ya lo hemos venido pensando en el cuerpo académico, se sedimentan formas de subjetividad que dificultan crear condiciones para subjetivaciones que nos permitan desandar

el camino de lo que hemos hecho con el planeta, por ejemplo (Castañeda-Reyes, Madrigal, Jiménez y Mejía, 2022 y Galicia, 2024).

Sí, el modelo económico que hoy nos envuelve, se ha ido gestando de antaño y ahora nos parece ha intensificado sus resultados depredadores que, si no reflexionamos tanto en comunidad como en la individualidad, seguiremos contribuyendo a los finales trágicos de distintos grupos humanos: comunidades, y de ello, la propia.

En este apartado hemos introducido cómo las prácticas artísticas nos han venido mostrando estéticas y epistemes de como pensar formas de comunidad. Y vemos lo problemático del asunto. Consideramos que la relación escuela comunidad, también ha estado presente en los planteamientos curriculares de la escuela. Y a ello dedicaremos, brevemente, también, el siguiente apartado.

Relación escuela comunidad

En los planes y programas de estudio, ahora mallas curriculares, ha estado presente por sus diseñadores, la mirada en la relación escuela comunidad. Y esto va desde preescolar hasta la educación superior, y no se diga en la formación de docentes. Si nos detenemos en esta última, un ejemplo de ello es el Plan de Estudios para Profesor de Educación Primaria de 1975 (SEP, 1975).

En varias partes de dicho plan hay señalamientos a los que haremos alusión a continuación. En el objetivo 29 se menciona que los estudiantes: “Alcancen un sano desenvolvimiento de su organismo y desarrollen la capacidad para dirigir actividades de educación física y recreativas, en la escuela y en la comunidad.”

Más adelante hay un propósito, el 2, que indica que este plan: “Sea flexible y adaptable a las necesidades personales y regionales, a través de actividades cocurriculares y extracurriculares, sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio.” Y en cuanto a la organización democrática de las Escuelas Normales, se propone en el número 6: “Que los normalistas, debidamente orientados por sus maestros, colaboren con los municipios como promotores del desenvolvimiento cultural y social de las comunidades.”

Sobre la regulación y la expansión de las Escuelas Normales en el país, en el número 1 se planteó:

> "La fundación de nuevas escuelas normales y la admisión de alumnos en las existentes, se planeó tomando en consideración la demanda de profesores, las necesidades regionales y el incremento de la población y se busquen los medios para arraigar a los docentes en las comunidades marginadas."

Y en el a) se escribió: "Ubicación adecuada, para evitar el desarraigo familiar y profesional y establecimiento de los radios de acción de cada normal para que sirva mejor a la comunidad." Y en el plan de estudios, semestre 8 se impartía la materia "Conocimiento y Desarrollo de la comunidad" con 4 horas a la semana en la cual se tendrían que considerar: "Conocimientos teóricos y prácticos para contribuir al desarrollo de la comunidad urbana o rural."

Si bien lo dicho sobre este plan de estudios constituye un ejemplo sobre la insistencia en la relación escuela comunidad, el cine mexicano también ha mostrado escenas de tal relación. Es pertinente citar la película *Río Escondido*, dirigida por Emilio, "Indio" Fernández (1947) y protagonizada por María Félix. En ella se muestra a la maestra de escuela, Rosaura Salazar, involucrada en los problemas que tiene la comunidad a donde es enviada a laborar. Y para nada este involucramiento está ajeno a efectos trágicos, por el ejercicio de poder cometido por el cacique del pueblo y sus secuaces, en la acumulación de capital, vía el saqueo hacia los otros, en este caso el agua. Asunto que ha sido una constante histórica, al menos lo recordamos entre el siglo XX, y el que estamos viviendo.

La película del cineasta citado muestra una estética de las implicaciones de la relación escuela comunidad cuando se tocan problemáticas relevantes de esta última. Más o menos las fechas de producción y estreno, coinciden con la mirada que el cineasta tenía sobre el gobierno cardenista. Y en ese mismo tenor de ideas, Tania Celina Ruiz Ojeda realiza una relevante investigación que toca, precisamente, parte de dicha política de gobierno, la de Lázaro Cárdenas, con la creación

del Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (DAPP, primero Dirección de Prensa y Propaganda) durante su gobierno (Ruiz, 2022).

En la citada investigación se nos comparte la relevancia de tres documentales que realizó al respecto la DAPP en 1938: *Escuela industrial núm 2 Hijos del Ejército*; *Los internados indígenas / El Centro de Educación Indígena Kherendi Tzitzica* y *Los niños españoles en México*. (Ruiz, 2022). Estos documentales se encuentran en la Filmoteca de la UNAM.

La intención de citar los documentales referidos, es observar como la política de su momento plantea una relación escuela comunidad, que en este caso es una apuesta a que, por medio de la educación, la escuela cumpla una función social, que dé beneficio a la comunidad a la que pertenecen los educandos. Y desde luego, se pueda, en cierta medida, trastocar un poco al sistema capitalista. Por ello no fue ocioso que durante ese periodo se hicieran esfuerzos por difundir la película rusa de Nikolai Ekk, de 1931, *Camino a [de] la vida* (Ruiz, 2022, p. 278).

Tanto los documentales referidos, como la película rusa de Nikolai Ekk, que bien nos hace recordar al *Poema pedagógico* de Antón Makarenko, muestra otra dimensión de la problemática. En este caso es el gobierno en turno quien cree e instrumenta las formas de la relación escuela comunidad, que también resultarán polémicas para algunos sectores de la población.

Y si es un docente, o un grupo de sujetos quienes observan y reflexionan sobre sus problemas en comunidad, se muestra otra dimensión de la problemática. Por ello es necesario tratar con precaución el material que como investigadores vamos encontrando al respecto. Daniel Hernández Bejarano comparte, respetando el anonimato, un audio de un docente de la Costa Chica de Guerrero que tiene el mismo riesgo de la población en donde vive: el que su hija adolescente sea raptada por un grupo que realizaba esta práctica, en la región, con las jóvenes. El docente del audio se convierte en un organizador fundamental para combatir este problema que tenía la población y crean el grupo *la comunitaria* (Hernández, 2021).

Como hasta aquí hemos señalado, pensar la relación escuela comunidad implica no sólo mirarla desde el planteamiento curricular,

porque gran parte de los problemas de la comunidad son consecuencia del capitalismo depredador que vivimos, que construye y mantiene ciertas subjetividades. Los problemas del medio ambiente, del exceso del consumo y generación de basura, las violencias en todas sus tonalidades y dimensiones, las asociaciones para realizar actividades ilícitas son, entre otras, ejemplos que difícilmente desde la institucionalidad del currículum, de la escuela como la gran comunidad de adentro, como totalidad, pueda trabajar, para las totalidades de comunidades del afuera de ella.

No con ello queremos descartar, dejar de ver, que ha habido por parte de docentes, actos concretados que vinculan alguna parte del currículum con la comunidad en tanto son sensibles a las problemáticas ya sea localizadas en éstas (el caso de la Costa Chica de Guerrero o lo planteado en *Río Escondido*), o como parte de los problemas del mundo contemporáneo que vimos. Y van algunos ejemplos de esto último.

En una de las Escuelas Primarias del Municipio de Tecámac, Edo. de México, una de las directoras que ejercieron esta función antes del periodo de encierro por la pandemia de Covid 19, la Mtra. Rocío, solía tener dos prácticas muy visibles: organizar a docentes y estudiantes para que en las convivencias no se utilizaran platos, cucharas ni vasos desechables. De esta manera contribuía a no seguir generando tanta basura de este tipo. Además, como en alguna ocasión un niño tuvo un percance en la salida de la escuela. La indicación era entregar a cada niño/a su tutor/a por parte de cada profesor/a, a la salida de la jornada. Siendo ésta una escuela pública, que marcaba una interesante distinción de servicio a la comunidad. Y cuando la Mtra. Rocío dejó esta función, la siguiente directora ya no continuó con la primera práctica. Y sólo con la presión de los/as tutores/as de los/as niños/as, continúo con la segunda práctica.

Canal Once, de la televisión mexicana, concretamente del Instituto Politécnico Nacional (IPN), realizó una serie de documentales que nombró *Maestros*, *Temporadas 1 y 2*. En estos documentales nos fue mostrando algunas relaciones de la escuela comunidad, que no sólo se quedan en el planteamiento curricular, pero que no necesariamente

tocan los puntos sensibles que implica una resistencia al capitalismo de nuestro tiempo. Más bien la mirada que parece predominar es la del maestro como apóstol.

Pese a ello, vale la pena lo que nos muestra de la práctica que realiza la profesora Leticia Íñiguez, guía Montessori. Ella lleva a los niños/as y jóvenes al campo a trabajar con los campesinos del lugar para que conozcan de manera directa el trabajo que realizan. Y por lo tanto se enteren de los problemas que tienen en el campo (Canal Once, IPN, 2015).

Hasta aquí hemos podido compartir algunas formas en que se ha dado la relación escuela comunidad, no solamente como política de gobierno, reforma educativa o mandato curricular. Hemos observado alguna ocasión en que cierta sensibilidad que algún/a docente, directivo/a ha tenido para con lo que ocurre en su entorno comunitario, y entonces pone en marcha actividades, actos, capacidad de organización para hacer frente a eso que le parece es una amenaza.

Hay entonces una serie de actos concretados que son a iniciativa de alguien, y que puede, en el camino, sumar a varios más. No necesariamente pensar la relación escuela comunidad es pensar en totalidades de la una o de la otra. Y esto es importante reflexionarlo para no negar o frenar las posibilidades que hay de organización a partir de un segundo que comparta una visión de problema que hay que resolver. Esto desde cierta positividad, porque también lo hemos observado en lo que visibilizan las prácticas artísticas: hay actos de comunidades que muestras formas de negatividad ante esquemas morales que suelen más o menos ser aceptados por ciertas mayorías.

Con estas líneas precautorias de las relaciones escuela comunidad, abordemos en el siguiente apartado algunas de las preocupaciones que, en comentarios de pasillo, patio, recorridos breves, escuchamos como inquietudes de docentes, ante esta demanda de la actual política educativa mexicana.

Docentes horas clase

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como la instancia que ha emitido los documentos normativos y discursos sobre la Nueva Es-

cuela Mexicana (NEM), ha planteado que la comunidad es el centro de atención de la actual política educativa en México (SEP, 2022/2024 y SEP, 2024). Podemos inferir una suerte de totalidad y positividad extrema que parece borrar e ignorar lo que la noción de comunidad genera. Ya nos han visibilizado las prácticas artísticas, lo problemático del asunto, que hemos abordado en el primero y segundo apartados.

Nos interesa ahora reflexionar lo que en las coordenadas de esta política educativa implica en las prácticas y formas de relación de los involucrados en ello: docentes, autoridades escolares, estudiantes, madres/padres/tutores de familia. Y si en preescolar y primaria, como parte de la educación básica, hay la permanencia de docentes en la escuela por la jornada en la que trascurre un turno laboral. No es así con docentes de secundaria, media superior y Escuelas Normales, por su denominación de docentes horas clase, asunto que se suma a la problematización que hemos venido proponiendo. Y que parece que en los documentos normativos no se ha tocado esa condición laboral docente, con miras a una modificación en beneficio de los mismos, como una comunidad relevante en el sistema educativo nacional.

Ahora bien, podríamos encontrar en docentes de educación básica y media superior, con la particularidad de secundaria y media superior de ser horas clase, puntos de actuaciones y percepciones en común sobre la demanda institucional de la relación escuela comunidad. Parece que algunos/as que han leído y reflexionado estas políticas, desde su función docente, perciben de sus pares, una falta de deseo para construir, convivir, aprender y hacer proyectos con los otros, ya sea en la escuela y en sus reuniones en los Consejos Técnicos Escolares (CTE).

Hay un mandato institucional, sin embargo, en las prácticas no parece corresponder con el precepto solicitado. En educación básica se contempla el campo formativo de lo humano y comunitario, donde se tendrían que articular contenidos programáticos con problemáticas de la comunidad. En un ir y venir entre los llamados programas sintéticos y los analíticos. Y es aquí relevante observar, en coordenadas del capitalismo, como hay quien ya ofrece a docentes tales programas, que no han pasado por la reflexión y vinculación de las problemáticas de la comunidad.

Parece que la regla es entregar el programa solicitado a la autoridad escolar, como respuesta para resolver de manera individual la tarea. Y, en algunos de los casos, si por ahí hubo alguna actividad realizada que pueda aparentar o que se hallan esforzado en ella, sobre la relación escuela comunidad, ésta se reporta, como tarea cumplida, aunque no hayan participado los actores que plantea el programa. Y desde luego que el trabajo realizado así, no tiene los impactos deseados por ciertos grupos que piensan una cierta positividad en la relación escuela comunidad.

Parece que algunas autoridades escolares difícilmente pueden mostrar alguna cara de negatividad: no sería políticamente correcto, como ya lo han señalado algunas investigaciones (Castañeda-Reyes, 2023) Por lo tanto, la cultura de la evidencia: fotos y videos son suficientes para mostrar que el mandato institucional se cumple en tiempo y forma. Y sin que se toquen problemáticas que puedan comprometer sistemas de intereses, como ya lo han mostrado las prácticas artísticas que hemos citado.

Si hay docentes en secundaria y media superior que no parecen mostrar voluntad para ceder tiempo para reuniones, proponer ideas y cumplir con acuerdos de los CTE habría que preguntarse a qué se debe. La primera idea que ponemos a consideración es la cuestión de sus condiciones laborales: ir de una escuela a otra para cumplir con cierto paquete de horas. Además de que no tenemos claro cuáles son sus condiciones familiares, de salud, de ingreso económico, entre otras. Y como ya lo señalamos, parece que no se quieren tocar las condiciones de estructura de cómo son contratados.

¿Podrían existir en secundaria y en educación media superior, docentes que permanezcan sólo en una escuela con un proyecto que tienda a cierta articulación formativa/vinculante de escuela comunidad, en las coordenadas de la Nueva Escuela Mexicana? ¿Podrían repensarse, explorar formas otras de organización escolar que toquen las estructuras y se conecten con los problemas fundamentales que aquejan a las comunidades?

De intentar contestar de manera positiva y absoluta las interrogantes anteriores, parecería que lo visibilizado en las prácticas artís-

ticas no nos ha quedado claro. Sin embargo, sin caer en una negatividad, también absoluta, vale la pena explorar desde los matices. Y ahora dialoguemos un poco con quienes también han venido pensando el asunto y nos ayudan en esta opacidad.

En las prácticas artísticas y en algunas experiencias documentadas, ya señaladas, observamos que hay personajes o docentes que actúan en alguna causa comunitaria que podría estar entre la negatividad o la positividad, según la perspectiva del observador, de algunos imperativos morales y estados emocionales/sentimentales. Aquí nos parece útil el planteamiento que han realizado Laclau y Mouffe (1985/2004) sobre el sujeto, interpelando la de individuo, hombre, humano. Para ellos el sujeto se encuentra al interior de una estructura discursiva y se mueve en distintas posiciones, según tal estructura (p. 156).

Más adelante, en 2001, Ernesto Laclau da una conferencia donde realiza un replanteamiento sobre su teoría del sujeto. Y esa nos ayuda a pensar lo que hemos venido planteando. Las estructuras tienen fallas, no están cerradas. Y por ello hay sujeto. Además, el sujeto se identifica con alguna parte de la estructura en su deseo de llenarla, de completarla y en tanto tal, es sujeto de decisión porque también en sus orígenes está en falta, según Laclau (2001/2017) siguiendo, entre otros, al psicoanálisis lacaniano.

Este sujeto no es transparente, y estar en falta lo lleva al deseo de completarse, de alcanzar la plenitud. Y desde luego que el capitalismo de nuestro tiempo bien que contribuye a crear un sistema de creencias, de convertirse en la promesa cumplida de plenitud de este sujeto en falta. Y es aquí donde es posible preguntarse ¿qué hace que haya docentes que logren hacer comunidad bajo cierta positividad basada en ciertos preceptos morales?

Quizá hay periodos, gracias a los instantes, en que coexisten posibilidades de un trabajo con la simpatía. Y aquí recordamos a Adam Smith con su teoría de los sentimientos morales y, de ella, la de la simpatía (Smith, 1759/2004). En las escuelas, entre docentes, se llega a realizar un trabajo de simpatía que permite que dos, al menos, y no necesariamente todo el grupo, pueda hacer coincidir preocupaciones, reflexiones y planes de acción. Lo que deseamos quizá, como docen-

tes, es la unidad. Y quizá ésta se ha dado en periodos cortos de la humanidad, ya nos lo han mostrado las prácticas artísticas. Y la teoría del sujeto de Laclau insiste en ello: aspiramos como sujetos a la plenitud y a la unidad. Aunque haya obras como la película *Metrópolis*, de Fritz Lang, 1927, o la novela de Mario Vargas Llosa (1984) *La historia de Mayta*, que nos muestren que al interior hay un sujeto que se desplaza en la estructura hacia otro lado que no es la unidad, para contribuir a los intereses capitalistas. Y no por ello las luchas se han detenido, aunque sean poco conocidas, difundidas.

Nos parece que también para hacer comunidad están en juego ciertos sistemas de lealtades, que son aprovechados tanto en la positividad como en la negatividad. Quizá la información y el conocimiento sobre las consecuencias de nuestros actos para con el ambiente, los recursos y el prójimo, nos ayuden a reflexionar, a dialogar para hacer comunidad. La historicidad de como la hemos venido entendiendo puede convertirse en un significante vacío en determinadas coordenadas, o puede subvertir su significado como nos cuenta Octavio Paz con respecto a civilización:

> "El *Diccionario de Autoridades* señala que la palabra [civilización] tiene dos sentidos: sociabilidad, urbanidad, policía y también miseria, mezquindad, ruindad. Esta última acepción era la más popular. [ ] Así, *civilidad* tuvo en España y sus dominios, hasta el siglo XVIII un sentido peyorativo contrario al del resto de Europa" (Paz, 1982/1993, pp. 47-48).

¿Acaso comunidad no se ha movido y desplazado entre la negatividad y la positividad? Nos parece que sí, aunque Tönnies (1887/1947) cuando plantea una diferencia entre comunidad y sociedad, piensa a la primera como una edad distinta a la edad de la sociedad, y su contenido parece inclinarse por la positividad cuando dice que en ella hay:

> 1) Vida de familia [igual] a concordia. En ella está el hombre con todas sus inclinaciones. Su verdadero sujeto es el pueblo. 2)

> Vida de aldea [igual] a consuetud. En ella está el hombre con todo su ánimo. Su verdadero sujeto es el ente comunal. [Y] 3) Vida urbana [igual] a religión. En ella está el hombre con toda su conciencia (moral). Su verdadero sujeto es la iglesia (pp. 313-314).

Pensar en la moral, si seguimos a Nietzsche, también es problemático: tienen su moral los dueños de los grandes capitales, moral que no corresponde a la de los grupos vulnerados económicamente y en sus condiciones de vida. Y concordia y ánimo, también andan con ellos, los que concentran e incrementan los capitales.

Quizá el planteamiento de Alfonso Torres desde el activismo comunitario y el trabajo teórico de reflexión sobre esta problemática, y siguiendo al antropólogo, poeta, músico y promotor cultural zapoteco, concretamente de Oaxaca, Jaime Martínez Luna, nos ayudan a seguir pensando: mover y desplazar comunidad, como sustantivo en derivativo, y que también devenga verbo. Porque han optado por pensar en términos de comunalidad reconociendo lo no armónico, estático, lo contradictorio en su contexto (Martínez, 2004, p. 152, en Torres, 2013, p. 192). De ahí que:

> Comunalizar es entender valores que son ejercicio de libertad cotidiana. Una libertad materializada en un contexto concreto, que supone amplia variedad de principios, que no surgen de ideologizaciones externas, sino de la relación concreta con la vida y con la sociedad en la que se está inserto. Comunalizar no es comunizar, no se reduce a lo comunitario. Esto debe ser muy claro. Comunalidad y comunidad son conceptos diferentes que expresan realidades distintas. Comunidad es un agregado mecánico de sujetos, propósitos e intereses (Torres, 2013, p. 193.).

Y Torres retoma a Kant con el *sensus communis*, que desde nuestra visión viene de la propuesta de Vico, antes de Kant y sigue siendo problemática la búsqueda del sentido común para hacer co-

munalidad. Claro que la defensa del territorio y sus recursos frente al capitalismo, que han realizado los pueblos indígenas de América Latina, constituyen experiencias relevantes que la escuela, y quienes pretenden pensar y actuar desde la comunalidad, tendríamos que mirar.

Aperturas y acotaciones provisionales de relativo cierre

Ante nuestras interrogantes iniciales: ¿cómo entender la noción de comunidad insertada en el capitalismo de nuestro tiempo? ¿Qué posibilidades se han mantenido, y cuáles no, de la relación escuela comunidad? Hemos observado que, el sustantivo comunidad ha tenido que devenir en algunas derivaciones, que intentan dar nombre a actos concretados de pueblos que, en algún momento, han tenido que defender su derecho a la vida, como lo han mostrado algunas prácticas artísticas aquí citadas.

Las relaciones de la escuela con lo que en algún momento se ha entendido como comunidad, también han sido problemáticas. Hay algunas experiencias de docentes que, en algunos periodos de su profesión, han luchado por realizar actos que beneficien a su prójimo, su próximo. Y quizá son poco visibilizadas tales experiencias. Pese a ello, es importante estar advertidos que el sujeto, en este caso sujeto docente, toma posiciones en la estructura, que ésta tiene fallas y ellas son la posibilidad de resistencia ante el capitalismo de nuestro tiempo.

Creemos que también la comunalidad nos lleva a mirarnos y reconocernos como sujetos en falta. Y que debemos seguir buscando la ayuda estratégica ante nuestras necesidades compartidas, que tienen que ver con las condiciones de vida. De igual manera hay que reconocernos en el error, en la falta. Y desconfiar de las formas en que el capitalismo pretende que llenemos tales faltas y deseos. Habrá, también, que seguir cuidando de nuestros andares, y con nuestra dosis de positividad, vale la pena caminar juntos para encontrar salida del laberinto.

El Laberinto, Leonora Carrington (1991). Óleo sobre tela.

Fuente: https://www.google.com/search?q=pinturas+sobre+laberintos+-de+leonora+carrinstong&sca_esv=c1026acd80e4e60c&sca_upv=1&rlz=1C1CHZN_enMX1076MX1076&udm=2&biw=1920&bih=859&ei=HzPmZrPvMYTmkPIPmMHH6AE&ved=0ahUKEwjz-uCM4cOIAxUEM0QIHZjgER0Q4dUDCBA&uact=5&oq=pinturas+sobre+laberintos+de+leonora+carrinstong&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcnAiMHBpbnR1cmFzIHNvYnJlIGxhYmVyaW50b3MgZGUgbGVvbm9yYSBjYXJyaW5zdG9uZ0j4YVDFBljdXXAZeACQAQCYAVWgAZ4MqgECMjK4AQPIAQD4AQGYAgCgAgCYAwCIBgGSBwCgB94H&sclient=gws-wiz-serp#imgrc=B5tUEpSo4p8kvM&imgdii=zpd3iP7YyhiM3M para fines de investigación.

Fuentes consultadas

Brueghel El Viejo. (1568/2013). *La parábola de los ciegos* en https://es.wikipedia.org/wiki/La_par%C3%A1bola_de_los_ciegos#/media/Archivo:%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%87%D0%B0_%D0%BE_%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%BF%D1%8B%D1%85.jpeg

Canal Once, Instituto Politécnico Nacional. (2015). *Leticia Íñiguez*, Maestros. Temp. 2. Prog. 6, en https://www.youtube.com/watch?v=JyC1DQnlihE&list=PLrFkZrRQk9nl5o7HEWFH4f7_vnhRnVi07&index=8

Castañeda-Reyes, M. R. (2019/2021). "Entre la positividad y la negatividad implicaciones de la cultura y el arte en la práctica educativa", ponencia *Congreso ALAS* Perú, 2019, en https://www.academia.edu/90304925/Entre_la_positividad_y_la_negatividad_implicaciones_de_la_cultura_y_el_arte_en_la_pr%C3%A1ctica_educativa

Castañeda-Reyes, M. R.; Madrigal, R.; Jiménez, L. G. y Mejía, E. (2022). *Subjetividades docentes y reconfiguración en educación. Desafíos analíticos*, en https://www.academia.edu/100443833/_Pensar_la_subjetividad_en_la_pr%C3%A1ctica_educativa_articulaciones_otras_cap%C3%ADtulo_en_libro_Subjetividades_docentes_y_reconfiguraci%C3%B3n_en_educaci%C3%B3n_Desaf%C3%ADos_anal%C3%ADticos

Castañeda-Reyes, M. R. (2023). *"La Escuela es Nuestra": vivencias de su puesta en práctica*, en https://www.academia.edu/110828047/_LA_ESCUELA_ES_NUESTRA_VIVENCIAS_DE_SU_PUESTA_EN_PR%C3%81CTICA

Cazals, F. (1975). *Canoa*, en https://www.youtube.com/watch?v=L-Mxt_yPdFbE

Fernández, E. (1947). *Río Escondido*, en https://www.youtube.com/watch?v=yKQc6LSVe4k

Galicia, B. E. (2024). "Estudiantes sensibles en un mundo cambiante: la escuela se desordena". En Jaime Navarro Saras, coord. *Estudiantes inolvidables. Narrativas de docentes y otras histo-*

rias, en https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2024/05/estudiantes-inolvidables.-narrativas-de-docentes-y-otras-historias1-3.pdf

Harari, Y. (2013/2014). *De animales a dioses*, en https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/De-animales-a-dioses-Breve-historia-de-la-humanidad.pdf

Hernández, D. (2021). Audios de trabajo en campo, archivo personal del autor de *Los patrones entonativos del habla costachiquense del Estado de Guerrero: un estudio preliminar de la configuración nuclear*, en https://bindani.izt.uam.mx/concern/parent/m613mx937/file_sets/sq87bt983

Kafka, F. (1920/2015). *Comunidad y otros textos*. En http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006004.pdf

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985/2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E. (2001/2017). "Posición de sujeto, dislocación y falta". En María del Pilar Padierna Jiménez y Mónica García Contreras (coordinadoras). *Lo político en las subjetivaciones. Una década de investigaciones desde el análisis político de discurso*. México: Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación: Plaza y Valdés.

Lope de Vega, F. (1614/1619/1948). *Fuenteovejuna*, en https://cvc.cervantes.es/literatura/lee/coleccion/pdf/fuenteovejuna.pdf

Martínez, J. (2013). "La Numancia de Cervantes: poética de la dignidad", en https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-21-martinez_numancia.htm

Paz, O. (1982/1993). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. España. Six Barral.

Plamondon, L. y Berger, M. (1978/2009). *Les uns contre les autres* en https://music.apple.com/es/song/les-uns-contre-les-autres-remastered-in-2009/656740756

Ruiz, T. C. (2022). *Cine y propaganda en el ideario cardenista. El Departamento Autónomo de Prensa y Publicidad (1934-1940)*, México. UNAM, en https://udir.humanidades.unam.mx/docs/2022/08/

cine_y_propaganda.pdf
Secretaría de Educación Pública. (1975). *ACUERDO número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República.* Diario Oficial de la Federación en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4814146&fecha=08/09/1975#gsc.tab=0
– (2022/2024). *Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, en https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/Plan-de-Estudios-Educacion-Basica_digital-2024.pdf
– (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad*, en https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad(PAEC),%202da_Edicion.pdf
Smith, A. (1759/2004). *La teoría de los sentimientos morales.* España. Alianza Editorial.
Tönnies, F. (1887/1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires. Lasada.
Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos.* Bogotá. CINDE El búho.
Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. México. Fondo de Cultura Económica.
Valadés, E. (1955/2017). *La muerte tiene permiso*, en https://brigadaparaleerenlibertad.com/2019/programas/la-muerte-tiene-permiso/
Wells, H. G. (1904/2006). *El país de los ciegos*, en https://biblioteca.org.ar/libros/133518.pdf

El método de la sistematización de la experiencia. Avances en la experiencia de la gestión educativa en redes socioculturales

Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo

Doctora en Gestión para la Creación Intelectual. Tutora de la Comunidad de Aprendizaje Amauta en el Estado Aragua, adscrita al Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. Venezuela. Miembro activo de la Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe. omt991.4@gmail.com

Recibido: 28 de noviembre 2024.
Aceptado: 15 de diciembre 2024.

Resumen

El trabajo recoge parte de un proceso histórico de la gestión educativa en Redes Socioculturales, la cual se desarrolló en el Estado Aragua, Venezuela en dos períodos, siendo el segundo (2009-2013) donde se enmarca, y que llevó a recrearme en la vivencia de un proceso metodológico basado en la sistematización de la experiencia, la cual me permitió la identificación de la praxis educativa mediante la contextualización de las actividades desarrolladas por las/os actores que contribuyeron al mismo. En el recorrido se recrea los orígenes de

la sistematización de experiencias y conceptos claves que me llevaron a caracterizar los avances que se dieron en la experiencia de la gestión educativa como parte del método utilizado.

Palabras clave**:** Sistematización de la Experiencia, Método, Avances, Redes socioculturales, Gestión Educativa.

Abstract

The work includes part of a historical process of educational management in Sociocultural Networks, which was developed in the State of Aragua, Venezuela in two periods, the second being (2009-2013) where it is framed, and which led me to recreate the experience of a methodological process based on the systematization of the experience, which allowed me to identify the educational praxis through the contextualization of the activities developed by the actors who contributed to it. The tour recreates the origins of the systematization of experiences and key concepts that led me to characterize the advances that occurred in the experience of educational management as part of the method used.

Keywords: Systematization of Experience, Method, Advances, Sociocultural Networks, Educational Management.

Génesis y sentido de las Redes Socioculturales

Las Redes Socioculturales del Estado Aragua nacen dentro de la Revolución Bolivariana, en el marco y desarrollo del Proyecto Educativo Nacional (PEN 2000) en la Dirección de Educación del estado Aragua (2000-2004-2009-2013). Como constructo teórico se genera desde los movimientos sociales y culturales de la década del 80 con el Maestro Luis Antonio Bigott cuando el concepto aparece por primera vez en Venezuela a partir de la Investigación y el maestro agitador, conceptualización que tomará rumbos diversos dentro del proceso bolivariano con los planes de la Nación 2007-2014, donde se plante**ó** dentro de sus líneas estratégicas las Redes Sociales, vista como entramado organizativo que cobró fuerza a partir de

los actores sociales en diversos ámbitos de las gestiones en el país (Alcaldía de Caracas, Ministerio de Educación, Ministerio de la Cultura).

Bigott (2011) asume las redes con la incorporación de todas las organizaciones culturales, populares con el desarrollo de proyectos para la consolidación del poder popular y sus luchas comunitarias, dándole trascendencia al entramado social, superando las fragmentaciones, atomizaciones y aislamiento del pueblo.

En este sentido dentro de su metódica plantea los círculos de estudios, planes de capacitaciones para la superación de la conciencia dominada (ingenua) a la conciencia crítica. Concluye definiéndolas como "sistemas abiertos a través de los cuales se genera y desarrolla un intercambio dinámico, tanto al interior de los integrantes del grupo que lo conforman como con los otros grupos y organizaciones que se plantean aspiraciones, proyectos y acciones similares" (Bigott, 2011: p. 9).

En el caso de las Redes Socioculturales de Aragua se definieron como una gestión educativa participativa, corresponsable que asumió la investigación acción como eje para la transformación, en su segundo período con el método INVEDECOR[1] su estructura complejizó más en el abordaje en los contextos, por cuanto tomó en cuenta todas las escuelas del estado Aragua, actores, comunidades y no se limitó a una visión instrumental en la construcción del tejido sociocultural tan fragmentado.

Como propuesta nacen en el año 2000, dentro de las transformaciones de las estructuras dentro del Ministerio de Educación Cultura y Deportes, con la creación de la Coordinación con Entes Públicos y Privados del Sector Cultura adscrito a la Zona Educativa del Estado Aragua siendo dos períodos de gestión donde se concretan sus acciones.

En su segundo período 2009-2013 es donde se logra concretar la construcción y aportes de esta gestión en red, constituida por maestros especialistas de artes en un inicio, para luego expandirse a otros actores del hecho educativo y comunitarios que vieron en su programa un espacio con sentido pedagógico transformador de la educación aragüeña.

La organización en Red estuvo definida por los **Núcleos Centrales de Redes y Enlaces de Red respectivamente, los cuales se encargaron de diseminar por todas las escuelas del Estado Aragua** un **método basado en las pedagogías emancipatorias nuestramericana denominado**

“Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultural Endógeno” (EPDCUE). Este método tomó en cuenta la concreción de los diversos pensamientos desarrollados por Simón Rodríguez, Gabriela Mistral, Luis Iglesias. Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Elizardo Pérez, entre otros, que basaron su pensamiento en la articulación entre la educación y el trabajo.

La propuesta en su desarrollo generó mucha controversia, visiones a favor y en contra, por cuanto cambió todo el concepto de la educación, de la práctica docente, los horarios, matrícula y la concepción curricular en el Estado.

Al ser concebidas para un cambio de mentalidad hacia la conformación de un nuevo sujeto político, las Red Sociocultural se planteó un actor que pudiera asumir el encuentro desde la diversidad de ideas y opiniones, en un proceso de integración en el plano de la cultura que implicó el resurgimiento de un nuevo hombre-mujer educador y junto a él una sociedad distinta. Las Redes Socioculturales tuvieron como propósito fundamental favorecer el tejido social de amplia participación educativa con las comunidades.

La movilización generada dio muchos elementos para pensar una escuela liberadora y alegre donde los estudiantes pudieran aprender diversos oficios desde los saberes de los Maestros Pueblos[2], docentes especialistas, maestros, secretarias, directivos entre otros, una vez por semana y vinculados a las diferentes disciplinas académicas.

Este proceso se dio mediante la **técnica basada en la** indagación de los “Perfiles culturales” de cada actor involucrado indistintamente de su estatus, condición social, credo para ponerlo al servicio del currículo y su vinculación con el saber práctico.

La gestión desarrollada en las Redes Socioculturales de Aragua tuvo múltiples concreciones y desarrollos planteando un mundo complejo en toda la geografía pedagógica dada sus implicaciones en la rutina escolar[3].

Gestión escolar y procesos de cambios

En el siguiente cuadro se compara la gestión tradicional y la gestión en red dentro de la escuela como una forma de conocer su potencialidad.

Gestión escolar tradicional	Gestión escolar corresponsable (Redes)
Trabajo subordinado y centrado a las jerarquías de la estructura tradicional	Trabajo en redes, cada nodo es un centro de la red, desarrollo en sí misma de la gestión hacia las comunidades con un programa definido
En cuanto al currículo, se administra atendiendo a los niveles modalidades.El currículo se concibe como un instrumento prescrito y elaborado por expertos. El conocimiento es transmisivo sin aplicación social.	Se introduce los componentes curriculares sociales desde el perfil (saberes, conocimientos de oficios útiles) y se incorporan a las actividades escolares.El currículo se concibe desde la concepción sociocrítica. El conocimiento se adquiere combinando teoría- práctica.
Los horarios rígidos, cuadraturas, rutinas diarias estructuradas en aulas y matrículas	Se organizan las actividades escolares un día entero atendiendo los turnos. Horarios libres de cuadraturas. Integración intergeneracional de los estudiantes (niños, adolescentes) (niños con estudiantes de mayor edad escolar).
Evaluación basada en pruebas, exposiciones, demostraciones, ejercicios, trabajos entre otros.	Basada en la observación de los avances en la medida en que el estudiante aprende haciendo, procesos, disposición, actitud frente al trabajo práctico y su curiosidad por conocer.
Clima escolar fragmentado, discriminatorio, rutinario	Clima escolar dinámico, voluntarioso, disposición al trabajo. Se aprende lo que interesa y con quiénes les interesa ajustado a una educación social.

Mirna Sojo. 2015. Elaboración propia.

Por tanto, hice énfasis en un espacio-tiempo educativo focalizado en la acción de la escuela como escenario de las Redes Socioculturales enmarcadas en una sociedad que actuara en consonancia desde la acción del Estado Docente, elemento clave para el buen funcionamiento del Sistema Educativo Bolivariano.

Estado docente-gestión en red

La experiencia personal avanzó, tomando en cuenta al Estado Docente, que según la Ley orgánica de Educación en Venezuela (2009), garantiza, regula, supervisa, controla, planifica, ejecuta, coordina, promueve, integra y facilita la participación social, la integración cultural educativa regional e internacional en el marco de las políticas públicas para la gestión educativa en Venezuela, en sus artículos: 5 y 6, lo que se traduce en la participación y el protagonismo del Estado, planteado de la siguiente manera:

> El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. El Estado docente se rige por los principios de integralidad, cooperación, concurrencia, solidaridad y corresponsabilidad (Ley orgánica de Educación 2009: p. 5).

El principio de corresponsabilidad aparece en el artículo como un factor que permite la construcción de las políticas educativas en ambas direcciones gobierno y sociedad organizada, en este caso es el gobierno, sus instituciones y la sociedad organizada quienes determinan si es o no viable, o en su defecto crear, proponer, políticas que favorezcan el desarrollo educativo. De igual modo, los aspectos relacionados con las políticas educativas, encontrados en el artículo 6, literal 3, nos habla sobre ese cómo:

> Alcanzar un nuevo modelo de escuela, concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo endógeno, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto a la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro, ecológicamente equilibrado, las innovaciones pedagógicas, las comunicaciones

alternativas, el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la organización comunal, la consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto a los derechos humanos (Ley Orgánica de Educación, pp. 11-12).

Esto, en una nueva mirada hacia la escuela como centro del quehacer social, político, cultural y económico que garantiza el andamiaje de la innovación pedagógica con el fin de apalancar la gestión educativa que toma del contexto las realidades y necesidades a transformar. En este sentido, las Redes Socioculturales evidenciaron que enriquecen la idea de la nueva escuela que alberga muchas formas y maneras de lograr los objetivos del desarrollo pedagógico-comunitario dentro del proceso bolivariano tal cual, es posible expresarlo.

En el proceso de la sistematización de esta experiencia pude constatar cómo la gestión educativa en red penetró la Revolución Bolivariana en el marco de sus características, las cuales aparecen enunciadas en el siguiente literal de la Ley Orgánica de Educación, que comenta sobre "La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora fundamentada en los principios de la democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social" (Ley Orgánica de Educación, 2009: p. 14).

La administración educativa logró buen alcance en estos principios y mucho más en una gestión eficiente, eficaz y con una cultura política que permitió los espacios pedagógicos abiertos, coordinados para desmontar los múltiples obstáculos que tienen que ver con la transición hacia estructuras más coherentes con lo que aspiraba el programa.

Las Redes Socioculturales por su forma de organización en Núcleos Centrales y Enlaces de Red a lo largo y ancho del Estado permitieron una construcción más horizontal en la forma desburocratizada de la administración, y desde la dirección zonal, permitió la construcción del principio de la corresponsabilidad en manos de los actores del hecho educativo y comunitario recreando la política educativa en un constante flujo y reflujo de procesos constructivos.

En el siguiente apartado abordaré la sistematización de la experiencia para transversalizar el trabajo Redes Socioculturales, a los fines de darle más consistencia a lo construido, por tal motivo me propongo dar elementos importantes que argumentan las razones de esta metodología que toma en cuenta los aspectos conceptuales e ideológicos de la gestión educativa en Redes Socioculturales desde lo político en pertinencia del método desarrollado.

Aspectos que fundamentan metodológicamente la sistematización de la experiencia de Redes Socioculturales

Para nuestro caso, he tomado la sistematización de la experiencia como método definido, ya que nos ha orientado sobre las actividades de los colectivos sociales quienes han ayudado a potenciar este trabajo según su finalidad que es la transformación atendiendo a diversos ámbitos (Cendales–Carrillo, 2005).

Ahora bien, reconociendo el carácter metodológico de la sistematización de la experiencia podemos resaltar el espacio para la formación de los actores que aprenden investigando sus propias prácticas y comprendiéndolas desde los significados que ellas emanan para poder seguir profundizando en los aspectos pedagógicos propios de la experiencia que avanza con sus elementos ricos desde la acción-reflexión.

Al mirar este proceso se puede evidenciar variadas formas de formulaciones, reconsideraciones, análisis, teorías y síntesis de la experiencia que nos conduce a esos espacios de encuentro intersubjetivo, donde las visiones, las opiniones, puntos de vista sobre la experiencia, la vida, la cotidianidad se vinculan al sujeto con saberes propios que emanan de la práctica, del encuentro con otros actores que van configurando un imaginario social con criterios de verdad ajustados al saber y a la conciencia.

Estos amplios criterios hacen que la sistematización de la experiencia sea parte de este campo semántico que surge como modo de dar respuesta a un proceso de gestión en Redes Socioculturales construido y pensado en las bases, según la necesidad sentida de revisar cuando se trata de procesos inherentes a la transformación emprendida por los actores sociales.

La sistematización asume de modo consciente la práctica que se desprende de las organizaciones y el horizonte del compromiso político frente al dominio de los poderes hegemónicos capitalistas, se puede reiterar que es un método con intencionalidad política y transformadora de las estructuras de dominación socioeducativa, que postula cambios estructurales además de ejercer el poder desde el pueblo organizado (Marfil Francke, Morgan María, 1995, p. 5).

Jara (2006) expresa algunas de las corrientes de pensamiento que dieron nacimiento al método de la sistematización de la experiencia, reconociendo en sus bases metodológicas, políticas y filosóficas, lo que es propio en este tipo de práctica como método que acompaña nuestro trabajo.

Las corrientes planteadas por Jara se evidenciaron en el trabajo que estábamos desarrollando en las Redes Socioculturales, implicadas en el enfoque y conceptualización de la sistematización.

Cuadro 9. Corrientes de la sistematización de experiencias.

Corriente	**Enfoque**	**Conceptualización de la sistematización**
Trabajo Social reconceptualizado. Leticia Cáceres y María Rosario Ayllón y Diego Palma 1950-1970.	Los problemas tienen sus particularidades y características propias dentro del contexto Latinoamericano. Superación de la visión aséptica de la ciencia. Negación de la neutralidad.	Articulado al Trabajo social consideran a la sistematización como el modo de recuperar y reflexionar sobre la experiencia para transformar la realidad "sustentada, controlada y verificable" pero también como la posibilidad de producir conocimiento.
La Educación de Adultos sustentada en la Educación popular Picón César, Vanilda Paiba, Gajardo Marcela, Pinto Joao, entre otros. Consejo de la Educación de Adultos (CEAAL) 1960-1980	Investigación basada en las experiencias de la educación de adultos. Educación ligada a la acción. Visión política de la ciencia. Cuestionamiento a los métodos ortodoxos de la investigación	La sistematización vista como una alternativa en sus métodos participativos frente al paradigma positivista. La superación de las diferencias y discriminación de clases. La educación de adultos cobra una "dimensión política y una perspectiva liberadora."

La Educación Popular Movimientos educadores populares y centros populares de cultura. 1960-1980.	Nuevo modo de producir conocimientos. Las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción. Vinculación entre la teoría y la práctica. Aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la *sistematización* de las prácticas educativas.	La sistematización surge como parte de la práctica y la reflexión de educadores y educadoras populares, se destacan las afirmaciones que sustentan una postura teórica sobre lo que se concibe como Educación Popular; sobre su rol de cara a los desafíos políticos, éticos y organizativos; sobre el sentido y carácter de su metodología y de las técnicas y procedimientos que utiliza.
Teoría de la dependencia. Consejo de la Educación de Adultos (CEAAL)	Ponen en cuestionamiento los paradigmas asumidos desde las ciencias sociales que dejan entrever que las teorías económicas hunden sus raíces en las fuertes desigualdades sociales producto de enfoque del desarrollo asumido.	Nuevas prácticas nuevas búsquedas en la educación de adultos a partir de la investigación de las realidades latinoamericanas.
Teología de la liberación. Movimientos Cristianos de bases	La opción de los pobres a superar las contradicciones sociales a partir de metodologías participativas y de corte político permiten cuestionar los procedimientos de programas interventivos con enfoques neutrales.	Igual que la educación de adultos la sistematización forma parte de un proceso de reflexión y transformación de la realidad desde los oprimidos.
Investigación Acción Participativa. Orlando Fals Borda. 1970-1980	Ciencias Sociales en pos de un “nuevo paradigma epistemológico” para la producción del conocimiento científico de la realidad. Cambio social a partir de la organización de las clases dominadas.	La sistematización es considerada como un instrumento, modalidad o método dentro de la IAP

Nota: Tomado de La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, una aproximación histórica. Oscar Jara Holliday. Elaboración propia.

En la experiencia pude encontrar diversas vertientes (cristianos de base, educadores populares, cultores, sociólogos, universidades, entre otros) que promovieron y enriquecieron el reconocimiento de las diversas corrientes en relación a la propuesta con propósito de superar sus problemas y llegar a producir el conocimiento necesario para cuestionar el mundo que les rodea y sus paradigmas desde situaciones dispuestas en el plano de la complejidad. Todo esto, en relación a los sucesos y dinámicas que en algún momento según el autor se entrecruzan.

Conceptos clave que orientan la sistematización de la experiencia

Al definir la sistematización de la experiencia, logro precisar cómo ésta me ha permitido identificar:

> Un proceso de apropiación social de aprendizajes y conocimientos construidos mediante la interpretación critica de las experiencias, que se produce en primer lugar por la participación activa y protagónica de quienes forman parte de la experiencia, así como de las distintas instancias del Poder Popular mediante el desarrollo (elaboración e implantación) de proyectos de socialización de los resultados del proceso (Capó-Arteaga-Capó, 2010: p. 16).

Queda concebida como un campo para organizar un proceso y aprender de él, así como también identificar los espacios de lucha de clases en relación a la superación de la división social del trabajo que colabora para que los sujetos se hagan cargo de las transformaciones generadas desde su praxis social (Jara, 2015: p. 3).

Por otra parte, Jara (2006) plantea que la sistematización consiste en:

> Producir conocimientos acerca de una experiencia -extraer lecciones y aprendizajes- con un sentido transformador. En este sentido, la sistematización (...) implica una metodología que permite pasar de un saber local, limitado de los participantes de

> una experiencia, a la búsqueda de un conocimiento que permita un "salto" desde la práctica inmediata (...) hacia la creación del conocimiento (Jara, 2006: p. 2).

En otro documento denominado *Dilemas y desafíos de la sistematización de la experiencia*, (2001) este teórico deja en claro que existe diferencias entre concepto de "sistematizar" al concepto de "sistematizar experiencias". Para mi caso, esta concepción se halla dentro de la categoría de la "sistematización de la experiencia de las Redes Socioculturales"[4], con el fin de recuperar los procesos o sucesos vividos a partir del análisis transversado por el pensamiento crítico, este que nos hace comprender lo sucedido que se expone en el horizonte de las posibilidades, permitiéndonos retomar aspectos políticos de la gestión educativa para la transformación en lo venidero. Además de, producir aproximaciones teóricas sobre las ideas construidas.

Otro aspecto conceptual lo encontramos en Barnechea-González-Morgan, quienes definen a la sistematización de la experiencia como un "proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención de la realidad social" (Barnechea-González-Morgan, 1994: p. 3). Plantean que la sistematización en sí misma es un método, y que, tiene momentos por los cuales se requiere definir y poner en consenso antes de abordarla.

Un concepto que ubica la sistematización como un instrumento para ordenar la experiencia y además generar formación ante lo planteado en la investigación, lo expresa Bickel, mencionando que:

> La sistematización es un instrumento para conocer mejor la realidad y nuestra ubicación en ella. Nos permite referirnos a lo que nuestra práctica ha reconocido acumular en el tiempo y en el espacio, en conocimientos y sentidos y aún más, nos ayuda a descubrir posibilidades de recrear y transformar el mundo que nos rodea (Bickel, 2005: p. 2).

"Producir conocimientos sobre la práctica; ordenar la práctica de manera de estar en condiciones de dar cuenta de ella; verificar la

práctica, en el sentido de confirmar, mediante una sustentación, lo que en ella se aprendió; legitimar o validar una opción metodológica" son solo algunos aspectos que definen los intereses y finalidades de la experiencia, la cual nos conduce a sumergirnos en indisoluble de la unidad teoría- practica, sujeto-objeto (p. 9).

Ante lo expuesto, la sistematización la asumí desde la perspectiva de la superación de una visión única, lineal y opresiva influyente que permite ser superada en la organización para mantener la lucha sostenida por los ideales de emancipación. La sistematización a mi juicio tiene un carácter político que se piensa desde los excluidos y sus proyectos pensados desde sus posibilidades reales de crecimiento.

Por tanto, coincido con Jara (2001) y los criterios planteados, los cuales no deben estar en contradicción con el enfoque de secuencia global del proceso que debe cuidar que tenga coherencia con el conjunto, ya que las herramientas son infinitas para cada momento del proceso. Haciendo con esto alusión a los registros, a la recuperación histórica, al análisis, y la síntesis en ese que comunicar, para socializar (p. 3).

La sistematización de experiencia y la producción del conocimiento desde la gestión educativa en las Redes Socioculturales

Al plantearme el método de la sistematización de la experiencia desde la acción reflexiva y comprometida a través de este trabajo, la cual favorece a los grupos sociales establecidos como comunidad de aprendizaje: estudiantes, padres, madres, comunidad, decidí junto al colectivo conformado en Redes Socioculturales atender a los treinta y cinco (36) Núcleos Centrales creados en el Estado Aragua, tomar en cuenta las dos mil ciento noventa y cuatro (2194) escuelas adscritas a las Zona Educativa de Aragua, y las trescientos cincuenta (350) escuelas de la secretaría Sectorial de Educación, las escuelas privadas, subvencionadas y municipales para un total de 2500 escuelas del estado.

Tomar en cuenta lo que implica la producción del conocimiento desde la gestión educativa en las Redes Socioculturales para su

avance, mencionando primeramente que históricamente este surge de la necesidad de dar respuestas a un pensamiento único que se emparenta con las opciones científicas que buscan la emancipación y liberación del ser humano.

En este sentido, busqué las opciones políticas que favorecieran a los oprimidos y excluidos, asumir su derecho a la educación desde una visión integral, amplia, enriquecido y accesible, cabe destacar que el derecho a la cultura dentro de las escuelas del estado estaba supeditado a solo grupos de estudiantes mas no a todos los estudiantes marcando altos índices de exclusión en las áreas artísticas.

Esto nos obligó para entonces ampliar el concepto de cultura, trascendiendo las "Bellas artes" y asumir el hecho cultural desde los saberes del Maestro Pueblo, es decir ligados a la cotidianidad de la producción cultural, incluidas las artes, de modo que fue necesario la vinculación de la practica cultural para recrear teorías, crear procesos para la superación de las contradicciones en la cultura escolar y desmontar la naturalización de la cultura como algo externo o de "relleno" a lo pedagógico.

En su tesis filosófica Mao me acerca a un concepto que emana del devenir de la práctica social, al fundamentar que:

> El conocimiento comienza por la práctica, y todo conocimiento teórico, adquirido a través de la práctica debe volver a ella. La función activa del conocimiento no solamente se manifiesta en el salto activo del conocimiento sensorial al racional, sino que también, lo que es más importante, debe manifestarse en el salto del conocimiento racional a la práctica revolucionaria (Tse Tung,1975: p. 26).

Este aspecto, resulta interesante en cuánto refleja la intencionalidad de las vivencias y su sentido en el contexto de las acciones políticas revitalizadoras, pero también se plantea el "salto del conocimiento racional a la práctica revolucionaria" o, a lo que Bigott (2011) llamaría los niveles de conciencia que se caracterizan y definen con la conciencia crítica consustanciada con los intereses de clase,

con la liberación y construcción de la democracia participativa, la escuela liberadora esta última, capaz de trascender y generar cambios en la acción-reflexión-acción.

Al igual que Mao Tse Tung, Bigott nos habla de la vinculación con el hacer del ser humano en la "dialéctica acción/reflexión/acción permanente" (Bigott, 2011: p. 79), que se desenlaza desde una perspectiva de creatividad para la transformación revolucionaria de la realidad.

En relación al planteamiento expuesto, presento el siguiente gráfico de la espiral que va en ascenso para poder visualizar el tránsito de los procesos de conciencia del conocimiento al desarrollar las actividades en las Redes Socioculturales, esto nos hace ver como en la medida en que la práctica se convierte en un dispositivo para la creación y la profundización del conocimiento reflexivo, los acontecimientos, las acciones y el conocimiento intrínseco en los mismos cobran vida desde la gestión educativa.

Gráfico 1. Desarrollo del conocimiento sensorial al conocimiento lógico.

Tomado de tesis filosófica de Mao Tse Tung (1975). Elaboración propia.

La construcción del conocimiento según la teoría dialéctica marxista empalma con la experiencia toda vez que las/os actores de las Redes Socioculturales asumen la práctica transformadora de sí mismos y, por ende, de los demás, todo esto a partir de las situaciones que enfrentan. Todo esto, toma relevancia en el aspecto humano, cuyo poder está en resolver los problemas que los aquejan. Dentro de la experiencia se evidencia-

ron muchas contradicciones que se fueron precisando y desmontando para seguir el avance en el proceso dialéctico, identificando su contradicción principal en la Escuela burguesa vs escuela liberadora.

Para un proceso revolucionario esta conciencia basada en el conocimiento permite que reconozca ese cómo se aprende y cómo se expresa ese hacer dentro de las Redes Socioculturales, lo que es vital para dar respuestas a las contradicciones que enfrenta la sociedad en su ideal de distribuir los bienes materiales en pro del bien común y en la conquista de los espacios por parte de pueblo.

La visión señalada anteriormente, entra en confrontación con otras formas de conocer y de saber con respecto a lo evidente del conocimiento que surge de la práctica, que tiene connotaciones distintas por cuanto es la acción la que lleva intrínseca el acto de conocer y este conocimiento denominado por Usher y Bryant como '*teoría no formal',* cuando caracteriza lo situacional en el mundo de la experiencia, del cual emerge, brindando orientación para que la acción informada aborde las situaciones prácticas" (Bernechea-González-Morgan, 1994: p. 6).

Por tanto, la práctica lleva en sí misma un conocimiento implícito que se articula o vincula con la acción en el proceso llevado a cabo a través de las Redes Socioculturales. Este abordaje es antagónico al pensamiento único científico que estipula que es la teoría la que orienta a la práctica, en consecuencia, la ideología dominante ha determinado una forma de conocer (tecnicista, burocrática, cientificista) válida para sus estamentos socioeconómicos, pero no para el crecimiento de una sociedad más justa.

Otros aspectos que nos ayudan a relacionar la producción de conocimiento dentro de la experiencia en la Redes Socioculturales es el que Osorio (2004) plantea, cuando menciona la práctica como base de esta construcción, y que, conocer científicamente supone un sentido común que naturaliza la realidad, se trata de poner en cuestión el orden, descomponerlo en sus partes para luego integrarlo, habla de un punto de partida que recoge los primeros conceptos simples para luego ir profundizando en las relaciones sociales que subyacen las articulaciones que la realidad evidencia a medida que se acciona (Osorio, 2004: pp. 20-29).

En síntesis, tratamos de reconocer dentro del proceso de la gestión educativa en Redes Socioculturales lo que significa construir

el conocimiento siguiendo al autor, a partir de: las representaciones iniciales, la separación y análisis de elementos simples, el proceso de abstracción que descifra las articulaciones específicas tomando la totalidad para reconstruirla con sus múltiples determinaciones.

Por tanto, la revisión de cada experiencia de los actores dentro de las Redes Socioculturales permitió la construcción y contribución a la formulación de nuevas formas que nos permitieron seguir comprendiendo la realidad desde el saber hacer, dentro de una realidad contradictoria, compleja e informada en un proceso de transición política permanente y ascendente.

Estas acciones intencionadas, llevan en sí mismas los trayectos de aprendizaje que se relacionan con la organización para la acción de la educación impartida en las Redes Socioculturales donde los procesos de indagación, develación de lo aparente y socialización son la razón fundamental para la adquisición del conocimiento que parte de las actitudes y las visiones de los involucrados.

Para entonces surgieron muchas resistencias por parte de maestros y directivos que se fueron desmontando en la medida en que se detectaban, entre las cuales se encontraron: desinformación, distorsiones comunicativas, conflictos cognitivos, incertidumbre y temor a lo desconocido, intereses grupales, partidistas, comodidad, cambio de estatus.

No todas las resistencias pueden ser tratadas de la misma manera, algunas pueden vencerse a corto plazo, pero otras están asociadas a la cultura escolar, modos de vida, condiciones de trabajo y desempeño profesional que requieren hacer experiencias de cambios más globales y transformaciones estructurales de mayor alcance.

De igual manera estas resistencias permitieron construir un perfil de ciertas prácticas que son tendencias, reacciones que involucraron a las Redes Socioculturales, unas de ellas son los procesos de *sumisión* frente al modelo de gestión escolar basado en la burocracia que se manifiesta en mantener los énfasis en los horarios tradicionales, incidencia en las opiniones y decisiones de los estudiantes, la cultura poco democrática y de participación existentes en las escuelas. Cerletti (2008) habla de la visión clásica de la escuela en que su tendencia es a unificar, homogeneizar.

En síntesis, hay que considerar este proceso como dialéctico en espiral y útil para los sujetos sociales que lo comparten para comprobar la realidad y los acontecimientos que los circundan, en este sentido se trata de los cambios que se dan en el contexto de la actuación de la gestión educativa.

En consecuencia, la experiencia llevó implícita un cúmulo de potenciales dispositivos que nos condujeron a revisar la historia de los propios actores y, como lo refiere Gramsci, se trata de que activemos el "sentido común" cosificado por el círculo del "buen sentido", es decir, construir una historicidad distinta a la que oprime.

Visto desde esta perspectiva, el conocimiento producto de la experiencia nos sirvió para muchas cosas, entre ellas para profundizar la praxis pedagógica que acompañó la gestión educativa, permitiendo de esta manera organizar e impulsar los cambios de la realidad, muchos documentos con ensayos críticos, informes, revistas, programas de radio, folletos, entre otras estrategias, se fueron creando para observar y accionar desde la acción en red. Cuando llegamos a ese punto cobra sentido la sistematización como método.

Se trata de describir la realidad, denominada por Mao Tse Tung como "práctica social científica" (Tse Tun, 1975: p. 28) basada en el conocimiento sensorial que se acompaña del conocimiento racional, sin quitar crédito a lo subjetivo que tiene que ver con el valor de la vivencia, donde los sentidos, los significados, los valores, los sentimientos entre otros elementos que emanan de los sujetos que la experimentan pues somos seres humanos y no objetos fríos o distantes. Por tanto:

> En este campo debemos reconocer que no hablamos sólo de un proceso limitadamente racional. Debemos tomar en cuenta los conocimientos, los raciocinios, pero también las creencias, mitos, valores, emociones, todas las expresiones de nuestra subjetividad con las que impulsamos nuestras prácticas (Jara, 2001: p. 3).

Del mismo modo, el conocimiento teórico-práctico que producimos pasa ineludiblemente por procesos de conciencia que pueden emparentarse con lo hasta ahora tratado. En efecto, los contextos, las condiciones históricas en que se ha levantado la sociedad occidental no

permite la emancipación del ser humano; a pesar de esto, la conciencia va avanzando en la comprensión y explicaciones de la realidad que se aborda según los requerimientos y necesidades de la misma.

Por otra parte, Barnechea-González –Morgan (1994) aportan elementos del campo científico que le dan a la gestión educativa en Redes Socioculturales la condición de la producción del conocimiento a partir de los ámbitos por explicar, los cuales, se encuentran enmarcados en la experiencia, la cual es de vital importancia para comprender el campo de acción en el que se mueve dicho proceso.

Estos ámbitos se caracterizan según la realidad de lo vivido, señalando lo que significó el aspecto *Ontológico* para abordar la realidad del ser que "es" desde lo objetivo y subjetivo en su esencia.

Lo *Epistemológico* como la forma en la que los seres humanos participamos de la teoría y la práctica del conocimiento, orientado este, a la acción de nuestros actores en las Redes Socioculturales.

En lo *Gnoseológico* como un modo de conocer la realidad en permanente movimiento que gira en torno a lo *Teleológico* cuya finalidad parte de la acción intencionada que busca la transformación del ser humano que busca resaltar los valores dentro de la acción colectiva como opción ética que se acompaña con el sentido de justicia e igualdad para su emancipación dentro de un proceso de autonomía y responsabilidad.

Al respecto, Habermas afirma que "la emancipación solo es posible en el acto de autorreflexión", el cual está ligado de igual manera a las "ideas de justicia (...) e igualdad" (Kemmis,1998: p.86). Entonces puedo afirmar que el conocimiento dentro del interés emancipador posibilita discernir la realidad para "liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y posible fraude de la práctica" (p. 87) su acción en lo concreto va ligada a la prudencia, decisiones informadas frente a una sociedad que solapa y desvirtúa la realidad a favor de ciertas ideas.

En ese sentido, los grupos informados deben estar conscientes de sus acciones y compromiso por la liberación que parte de la educación a partir del conocimiento que no limite sus potencialidades para construir sus propias historias.

A modo de cierre

La sistematización de las experiencias como método posee el potencial y la fuerza transformadora para quienes profundizan la mirada en el horizonte de las desigualdades, exclusiones, despojos y agresiones que sufren las grandes mayorías oprimidos por sistemas hegemónicos poderosos que buscan desterritorializar y apropiarse de los recursos tanto humanos como materiales que poseen las comunidades.

La experiencia de la gestión educativa en Redes Socioculturales y el uso del método permitió visualizar los elementos que se entrecruzan para fortalecer y visualizar los avances desde los conceptos claves que la sistematización permite en los procesos de transformación desde los actores que desarrollan las transformaciones.

Las Redes Socioculturales de Aragua se plantearon la introducción de mecanismos diversos para incorporar la nueva escuela dentro de la vieja escuela, a partir de diversas revisiones desde la acción de sus enlaces, voceros y núcleo central, atendiendo a las problemáticas que fueron emergiendo desde la práctica.

Permitió introducir un modo de hacer gestión distinta y dinámica ajustado al Estado Docente plasmado en la Ley orgánica de Educación, donde el principio de corresponsabilidad abonó para reestructurar la escuela en sus aspectos de participación y toma de decisiones respecto a la construcción curricular. De igual manera permitió incorporar un método pedagógico propio para ir revirtiendo la cultura escolar capitalista hacia una más social y humana, que se visualizó como un provocador de cambios significativos en la labor del docente y la relación enseñanza aprendizaje.

Impulsó el aspecto investigativo para el desarrollo de una escuela que transitó hacia cambios no determinados o lineales sino en permanente progresividad, incorporando elementos curriculares basados en la indagación para la incorporación de oficios dentro de la rutina escolar.

En ese sentido el método de la sistematización, el enfoque y conceptos permitió establecer aspectos claves vinculados a los avances de esta experiencia.

Referencias bibliográficas

Bickel, Ana (2005) La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. Red Alforja –FUNPROCOOP- El Salvador C.A URL: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/ana_bickel-la_sistematizacion_participativa_para_descubrir_los_sentidos_y_aprender_de_nuestras_experiencias.pdf.

Bigott, Luis. (2011). *Redes Socioculturales. Investigación y participación comunitaria*. Fondo editorial IPASME. Caracas Venezuela.

Barnechea, María, Estela González y María de la Luz Morgan. (1994). *La producción de conocimientos en sistematización. Taller permanente de sistematización*. Disponible en URL: http://www.alboan.org/archivos/339.pdf. Lima, Perú.

Capó Williams, Belén Arteaga, Capó Mariela *et al.*, (2010). *La sistematización de experiencias. Un método para impulsar procesos emancipadores.*

Cendales Lola- Torres Carrillo. (2007). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Disponible en: URL: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf.

Cerletti Alejandro. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Primera edición. Del Estante Editorial. Argentina.

Jara Oscar. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de las experiencias*. En: http://www.alboan.org/archivos/335.pdf

–(2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano, una aproximación histórica. *Revista La Piragua*, No. 23, 2006.

– (2006). *Definiciones y criterios para la sistematización de experiencias*. Fundación SES.

– (2015). *El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla*. En http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/205/245/.

Kemmis, Stephen. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Tercera edición Ediciones Morata.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta oficial N. 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009.

Mao Tse Tung. (1975). *Tesis filosóficas*. Ediciones Roca. 1 edición. México.
Ministerio de Educación, Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1999). *Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales*. Caracas Venezuela.
Osorio, Urbina. (2004). *Sobre epistemología y método en Marx*. Estudios del Desarrollo. Colección América Latina. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado el 23. http://estudiosdeldesarrollo.net/coleccion_america_latina/critica_de_la_economia/Critica4.pdf.20-29
Zona Educativa del estado Aragua. (2003). *La propuesta de Redes Socioculturales*. Documento inédito.

Notas

[1] INVEDECOR es el producto de cuatro bisagras integrales que son INVESTIGAR-EDUCAR-COMUNICAR-ORGANIZAR. El método fue creado por los movimientos populares de Colombia y Venezuela que impulsaron la IAP en la década de los 80-90. Surge a partir de un proceso de evaluación de los programas de Educación Popular desarrollados y el poco impacto logrado por esa década. En Venezuela el método es impulsado por el Sociólogo Carlos Lanz Rodríguez, del cual se han hecho muchas experiencias en el ámbito educativo y social.
La categoría de Maestro Pueblo tiene como origen en la autoría de los Morochos Juan José y Juan Ramón Escalona en su libro "El Maestro Pueblo" disponible en la web: https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2020/06/el-maestro-pueblo.pdf

[2] Esto consistió en una vez por semana el encuentro de niños y jóvenes en espacios dentro de la escuela o fuera de ella, sin sus maestros ordinarios, matrículas y programa prescrito. El concepto de "todos somos Maestros" permitió la superación de los títulos, la competencia, la fragmentación del saber y favoreció el encuentro entre todos los actores indistintamente de su condición social.

[3] Según Jara, las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. En: La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano–una aproximación histórica. Piragua, (23). pp. 118-129.

[4] Según Jara, las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. En: La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano–una aproximación histórica. Piragua, (23) pp. 118-129.

Apuntes acerca del desarrollo institucional del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, Jalisco

Alfonso Durán Hernández

Maestro en Educación. Director del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, Jalisco. alfonso.duran.hdez@gmail.com

Recibido: 15 de noviembre 2024.
Aceptado: 15 de diciembre 2024.

Resumen:

El Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en Lagos de Moreno ha sido un ente proteico que ha evolucionado a la par de los cambios educativos y sociales del México contemporáneo.

Desde su establecimiento en los años 60 del siglo XX como parte del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio a la actualidad ha estado presente en las políticas centrales de capacitación, superación y actualización de los profesores de educación básica. Actualmente la institución ha centrado sus acciones en desarrollar estos servicios.

Toda institución que aspire a permanecer vigente dentro del sistema educativo y de la sociedad, debe seguir evolucionando. Es el

caso del CAM Lagos de Moreno. Este cambio debe transitar en dos sentidos: La refuncionalización y el cambio cualitativo.

La refuncionalización consiste en fortalecer los indicadores señalados por el Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa; impulsar de conformidad a la normatividad: el "Diseño de Acciones Formativas", la "Formulación de Intervenciones Formativas" y "reglamentación" de la oferta; además, impulsar nuevas ofertas formativas y modalidades de atención.

El cambio cualitativo transita por la construcción de una institución diferente que integre los servicios que hoy prestan las Normales, los CAM, los Posgrados y las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: Centro de Actualización del Magisterio, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, actualización, capacitación, superación, maestros en servicio, evolución, refuncionalización, cambio cualitativo.

Abstract:

The Centro de Actualización del Magisterio (CAM) in Lagos de Moreno has been a protean entity that has evolved alongside the educational and social changes of contemporary Mexico. Since its establishment in the 60 as part of the Federal Institute for Teacher Training, it has remained involved to the present day in the central policies regarding the training, professional development, and updating of basic education teachers. Currently, the institution has focused its actions on developing these services.

Any institution aspiring to remain relevant within the educational system and society must continue to evolve. This is the case for the CAM Lagos de Moreno. This change must proceed in two directions: Refunctionalization and qualitative change.

Refunctionalization consists of strengthening the indicators outlined by the Program for Strengthening Educational Excellence; furthering alignment with regulations concerning: the "Design of Training Ac-

tions," the "Formulation of Training Interventions," and the "regulation" of offerings; additionally, promoting new training offerings and service modalities.

Qualitative change involves the construction of a different institution that integrates the services currently provided by the Normal Schools, the CAM, Postgraduate Programs, and the Units of the National Pedagogical University.

Keywords: Teaching Update Center (Centro de Actualización del Magisterio), Federal Institute for Teacher Training, updating, training, professional development, in-service teachers, evolution, refunctionalization, qualitative change.

En el devenir del tiempo, las personas y las instituciones educativas son, a la vez, creadoras y producto de su entorno social. Nuestra sociedad es, así, el resultado del trabajo que ella han realizado de manera cotidiana una multitud de personas desde sus diferentes ámbitos de desempeño individual y social. En este sentido podemos decir que particularmente son las instituciones las que han dejado su impronta su en nuestra sociedad, al modelar la mente y el espíritu de las generaciones jóvenes de cada época. En Lagos de Moreno, existen varias entidades educativas que se han destacado en este sentido: La Universidad de Guadalajara (Preparatoria y Centro Universitario), la Escuela Secundaria "José Becerra y Villalobos" (La ESME), la Escuela Primaria *"Mariano Azuela"*, el Instituto Tecnológico Superior de Lagos de Moreno, el Centro de Maestros 1408 y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM-LDM), entre otras. De esta última quiero hablar de manera más amplia.

Este escrito está concebido como un esbozo del desarrollo institucional de nuestra institución, desde su creación hasta nuestros días. Consta de 3 apartados fundamentales: 1. El Pasado, 2. El Presente y 3. El Futuro. El primero de ellos abarca desde la creación del Instituto Federal del Magisterio (IFCM) en 1945 hasta el año 2018; el segundo, va desde el 2019 hasta nuestros días; el tercero, es una proyección del futuro y consta de dos partes, su refuncionalización y su trasformación estratégica.

El Pasado

El surgimiento y desarrollo histórico-académico del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, se encuentra profundamente enraizado dentro de la evolución que a nivel nacional y estatal ha tenido el Desarrollo Profesional Docente de los Profesores de Educación Básica en Servicio. Desde sus orígenes en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio hasta la actualidad ha estado presente en las políticas centrales de capacitación y actualización de los profesores.

El 26 de diciembre de 1944 se creó el IFCM, iniciando sus funciones 19 de marzo de 1945. Fue fundado siendo Presidente de la República el Gral. Manuel Ávila Camacho y Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. Su primer director fue el profesor Enrique Aguilar González.

El objetivo de esta institución –que llegaría a ser considerada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura como *"La Normal más grande del mundo*", era capacitar y titular a 18 mil maestros que en aquella época realizaban su labor de profesores de educación primaria sin tener la formación profesional pertinente. Esta labor se llevaría a cabo a través de dos instituciones: La *"Escuela Normal Oral"* establecida en el Distrito Federal y la *"Escuela Normal por Correspondencia*" a través de sus agencias coordinadoras en las capitales de los estados y en la Región Lagunera. En los años posteriores se fueron incorporando, en algunos estados, más agencias coordinadoras.

Esta fundación se da en el marco la política de *"Unidad Nacional*" impulsada por el gobierno de la república para enfrentar al fascismo que en aquellos momentos había avanzado en Europa y Asia; misma política que el año anterior (24 de diciembre de 1943) había propiciado el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El nacimiento del sindicato fue la culminación de un agitado proceso de fusión de diversas fuerzas sindicales que desde los años treinta habían tratado de unificar a los profesores en una sola agrupación: El Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la

Educación, adherido al Partido de la Revolución Mexicana; el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, bajo la influencia de Vicente Lombardo Toledano y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza afiliado al Partido Comunista Mexicano. Esta unificación se realizó fundamentalmente por la intervención directa del Presidente de la República, Manuel Ávila Camacho.

Particularmente la Escuela Normal por Correspondencia se estableció en Lagos de Moreno a principio de los años 60 del siglo XX con la denominación de Agencia Coordinadora Número 39.

Este establecimiento se da al mismo tiempo del surgimiento de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, de la instauración del Plan Nacional de Mejoramiento y Expansión de la Escuela Primaria (Plan de Once Años), de la implantación de nuevos Planes y Programas de Estudio en Educación Primaria y de un nuevo enfoque en la formación de profesores con la creación de los Centros Regionales de Educación Normal (Ciudad Guzmán, Jalisco e Iguala, Guerrero). Esta Agencia Coordinadora del IFCM persistió hasta el año 1971 cuando se trasformo en el Centro Regional Número 39 de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Desde su fundación hasta nuestros días, la denominación y proyectos que ha tenido y desarrollado la institución original han sido múltiples.

Así tenemos que en el sexenio de Luis Echeverría el IFCM se transforma en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMP), atendiendo los Cursos de Mejoramiento Profesional para Profesores de Educación Primaria y las licenciaturas en Educación Normal y Secundaria por Televisión. El contexto de esta transformación del IFCM es el de la transición del modelo económico conocido como *"Desarrollo Estabilizador"* ("El Milagro Mexicano") al de *"Desarrollo Compartido"*; la política denominada la *"Apertura Democrática"*; y el surgimiento y desarrollo de la guerrilla rural y urbana.

La política en el área educativa echeverrista fue conocida como la *"Reforma Educativa"* y algunas de sus acciones fueron los siguientes: Las reformas curriculares en educación primaria y secundaria, adoptándose el enfoque de "área" con la idea de la interdisciplina-

ridad; la modificación de los libros de texto gratuitos en consonancia con el nuevo enfoque curricular, la implantación de la *"Tecnología Educativa"* como corriente pedagógica y la adopción del conductismo como enfoque psicológico de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente se expandió el sistema de educación tecnológica (Secundaria, bachillerato y superior) y la Educación Normal mediante la creación de nuevos Centros Regionales de Educación Normal. De la misma manera se creó la Universidad Autónoma Metropolitana.

En 1978 la DGMP asume el título de Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) operando el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio y los proyectos de Capacitación en Educación Primaria y Preescolar Bilingüe. Entre 1980 a 1983 se establece en la DGCMPM y en los entonces denominados Centros Regionales, la capacitación docente para Instructores Comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En 1984, en consonancia con la elevación al grado de licenciatura de la educación normal en su nivel inicial en cualquiera de sus tipos y especialidades, los Centros Regionales. incorporan a sus proyectos de Mejoramiento Profesional, el Bachillerato Pedagógico y la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

En marzo de 1989 se fusionan a nivel central las Direcciones Generales de Educación Normal y de Mejoramiento Profesional del Magisterio dando origen a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, generando paralelamente en toda la República y en Jalisco en particular la denominación de Centros de Actualización del Magisterio.

Desde su fundación como IFCM y hasta la década de los años 80 de siglo XX como Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio la institución desarrolló un amplio programa de producción de materiales educativos -Libros, folletos, fascículos y audio cassettes- para apoyar la capacitación (Ciclo secundario y profesional de profesores de educación primaria, capacitación de instructores comunitarios, bachillerato pedagógico, licenciatura en educación primaria y licenciatura en docencia tecnológica) y actualización de los educadores; y para difundir la cultura pedagógica.

Como hemos dicho, en 1989 la denominación de Centro Regional 39 se cambió a "Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno". En estos tiempos, que van desde la creación de la agencia coordinadora en esta ciudad y hasta inicio de los años 70, a esta institución acudieron los maestros en servicio del centro y occidente del país a cursar el ciclo secundario y profesional de la carrera de Profesor de Educación Primaria.

Así es qué -como ya se ha mencionado- el CAM Lagos de Moreno implementó de 1978 a 1983, el Programa Nacional de Capacitación del Magisterio y la Capacitación Docente para Instructores Comunitarios adscritos al CONAFE. Paralelamente a lo anterior, se opera, a partir de 1982, el curso *"Interpretación y manejo del Programa de Educación Preescolar",* los Proyectos *"Interpretación y Manejo del Programa Integrado en 1° y 2° grados"*, *"Metodología Educativa para Maestros de 3° a 6° grado"* y "*Metodología Didáctica para los Maestros de Educación Secundaria".*

Estos años coinciden con el sexenio de José López Portillo. Fue la época del surgimiento de nuestro país como potencia energética: El "boom" petrolero de los años 80 y de la posterior crisis económica y devaluación de nuestra moneda. En este tiempo se crearon la Universidad Pedagógica Nacional, las Delegaciones Estatales de la Secretaría de Educación Pública, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y el Instituto Nacional de la Educación para los Adultos.

El período de 1983 a 1990 se caracteriza por una ausencia de proyectos integrales, siendo los cursos de actualización contenidos en el catálogo nacional y con valor al Escalafón Vertical y proyectos específicos *("Introducción a la Educación Ambiental"; "Educación para la Salud*: *Prevención de la Farmacodependencia ADEFAR"*, *"Atención a la Epilepsia*", *"Ciencia en el Aula*", etcétera) las actividades primordialmente desarrolladas.

Paradójicamente fue en este periodo (1 de septiembre de 1984) cuando se emitió, por parte del Secretario de Educación Jesús Reyes Heroles, el *"Acuerdo de Homologación Académica, Reestructuración Administrativa y Nivel Salarial del Personal Docente"* donde se determinó que la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profe-

sional del Magisterio debía reorganizarse en su estructura académica para que su personal docente (Sic) quede homologado al modelo de educación superior. Lo cual significó una mejora sustancial en las condiciones laborales, percepciones salariales y prestaciones de los trabajadores de la educación adscritos a esta institución. En este sentido fue que se asignó a los Centros Regionales en lo general y al Centro Regional 39 en particular las funciones sustantivas inherentes a una institución de educación superior: Docencia, Investigación y Extensión y Difusión de la Cultura.

Este fue el periodo de la *"Renovación Moral de la Sociedad*" de Miguel de la Madrid y de la *"Revolución Educativa"* de Jesús Reyes Heroles, cuyas acciones más notables fueron la descentralización de la educación básica y normal a los estados, mediante la creación de las "Unidades Educativas a Descentralizar" con las mismas funciones de las anteriores Delegaciones de la Secretaria de Educación Pública; la elevación de la educación normal al nivel de licenciatura; la descentralización de la Escuela Normal Superior de México y la creación del Sistema Nacional de Investigación.

En estos tres sexenios, 1970 a 1988, se conformó la estructura educativa que Gilberto Guevara Niebla describió como una ostra en el que una de sus valvas era el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la otra la Secretaría de Educación Pública. Esta estructura se manifestó en la conformación de diferentes ámbitos del quehacer educativo: En la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el nombramiento de Delegados de la Secretaria de Educación Pública en las Entidades, en la Descentralización de la Escuela Normal Superior de México, en el otorgamiento de plazas y nombramientos de funcionarios de todos los niveles y aun de los trabajadores de base, por mencionar algunos. Igualmente, en este periodo de vio el surgimiento de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (agrupación opositora a la línea oficialista de Vanguardia Revolucionaria) misma que nació en diciembre de 1979 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, al amparo del movimiento magisterial que aquel año llevaba a cabo los profesores chiapanecos bajo la influencia de *"Línea Proletaria*", agrupación política maoísta fundada por Adolfo Oribe Bellinger.

"Línea Proletaria" se había escindido de un grupo más amplio -"Política Popular"- que tenía fuerte presencia en Bahía de Banderas en Nayarit, Monterrey, Zacatecas, Durango y el Distrito Federal.

Fue en 1990 cuando el CAM Lagos de Moreno estableció un convenio con la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional para atender la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1979, convenio que permaneció hasta 1996.

A pesar de que desde 1984 se había implementado a nivel nacional la Licenciatura en Docencia Tecnológica y el Bachillerato Pedagógico, no fue sino hasta 1992 que estas opciones formativas se incorporaron a la oferte educativa del CAM Lagos de Moreno.

En 1994, y como parte del *"Subsistema Estatal de Formación y Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros en Jalisco (SISUMA)"* se inicia la Licenciatura en Educación Primaria.

Las acciones para diseñar y operar este subsistema estatal, fueron concebidas como un Proyecto Regional de Jalisco para incorporarse como Subsistema al Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para Maestros, mismo que debió constituirse por disposición de *"La Ley General de Educación del 12 de Julio de 1993 en su capítulo II; artículo 20 y sus correspondientes secciones (desde la primera a la cuarta)", además de estar orientado por el Programa para la "Modernización Educativa".* El Objetivo General del Sistema sería *"Fortalecer gradualmente... un Subsistema Estatal que le ofrezca la oportunidad de formarse, actualizarse, capacitarse y superarse profesionalmente a los maestros de Jalisco".*

Resultado de lo anterior fue la creación del *"Programa de Atención Regional Técnico de Información Científica y Pedagógica (PARTICIPE)"* en los que se impartirían cursos de Licenciatura, Diplomados y estudios de Postgrado; además de que prestarían el servicio de enlace para la indagación informática a bancos de datos nacionales e internacionales. Sin embargo, este proyecto no fructificó del todo.

Como parte de este subsistema se sumó un nuevo espacio al CAM Lagos de Moreno y se dotó de mayor equipamiento para

conformar un "Centro para la Atención Integral a los Maestros en Servicio" (Centro PARTICIPE), lo cual sentó las bases para la posterior incorporación, en 1997, al Programa Nacional de Actualización Permanente de los Profesores de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y la creación del Centro de Maestros 1408. Mismo que desde entonces formó parte integral de la institución.

En este mismo momento, y como parte de esta atención integral, se creó la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, que, aunque no ha sido parte orgánica del CAM Lagos de Moreno, si ha compartido espacios, recursos, personal y acciones de difusión de la cultura.

El Bachillerato Pedagógico se ofreció hasta 1998, la Licenciatura en Educación Primaria hasta 2002 y la Licenciatura en Docencia Tecnológica hasta 2003.

Durante todo este tiempo, pero sobre todo a partir de 1986, los cursos de actualización con valor a escalafón vertical se ofrecieron a los profesores en servicio hasta la desaparición de dicho instrumento de promoción.

Fue a raíz del *"Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica"* (1992), como parte del *"Programa Nacional para la Modernización Educativa"* (1988-1994) que el CAM establecido en Lagos de Moreno, al igual que sus homólogos en el resto del país, quedó bajo la responsabilidad del Gobierno del Estado y se emprende el camino bajo una nueva lógica de gestión administrativa. En estos años se continuaron desarrollando proyectos de Capacitación (Bachillerato Pedagógico, Licenciatura en Docencia Tecnológica. Educación Primaria) y Actualización; llevando igualmente a cabo proyectos de investigación y extensión y difusión de la cultura.

Este periodo se encuentra inserto en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, siendo algunos de sus hitos educativos los siguientes: El *"Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica"* que trasfirió a las entidades federativas la educación básica y Normal; la desarticulación en 1989 de *"Vanguardia Revolucionaria"* y el "llamado a retiro" de su "Líder Vitalicio" Carlos Jonguitud Barrios, mediante un discreto movimiento político que comprendió la retención en Los

Pinos del dirigente sindical y el arraigo y conducción al Distrito Federal, mediante los Secretarios de Gobierno de cada entidad federativa, de los Secretarios Generales de las Secciones Sindicales del SNTE donde se les presentó, como hecho consumado, a Elba Esther Gordillo como "nueva lideresa" de la agrupación; la implantación del *"Servicio Profesional Docente" (Carrera Magisterial*) el cual estableció, teóricamente, que el mérito profesional será la única forma de ingresar, recibir estímulos económicos y ascender en el Sistema Educativo; nueva *"Ley General de Educación"*; nuevos planes y programas y libros de texto en educación básica y la obligatoriedad de la educación secundaria.

En ese momento se hizo un juicio lapidario en relación con la Actualización Magisterio, labor central de los Centros de Actualización del Magisterio: En relación a la actualización de los maestros señaló la Secretaría de Educación Pública en 1989: *"Los contenidos de los cursos de actualización se vinculan escasamente a los problemas educativos y sociales que enfrentan los maestros en la práctica. Para su diseño y organización no se toma en cuenta la opinión de los maestros en servicio".*

El fin del siglo XX e inicios del XXI encontró a nuestra institución, en una posición estratégica -debido entre otras cosas a la alianza con el Centro de Maestros 1408 y la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa- para replantear su papel como institución que siempre ha aspirado a *"Garantizar servicios de actualización, capacitación y superación profesional diversificados, congruentes y de calidad que atiendan los requerimientos académicos de los maestros de educación básica y favorezcan el mejoramiento de su práctica docente".* En este sentido el CAM Lagos de Moreno centró sus acciones de conformidad con la política nacional para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en desarrollar servicios de asesoría técnica a los colectivos docentes de las escuelas de educación básica y distribuir materiales de apoyo a la formación continua dirigidos a profesores y directivos de esas mismas escuelas.

Este posicionamiento estratégico de la institución para asumir los retos que el desarrollo profesional docente presentó en los albores del Siglo XXI fue, como ya dijimos, el resultado, fundamentalmente, de 3 acciones:

a) La articulación de los servicios del Centro de Actualización del Magisterio del Centro de Maestros 1408 y de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa.
b) La fusión operativa, a nivel estatal, del Programa Nacional de Actualización Permanente de los Profesores de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y la Dirección General de Actualización y Superación del Magisterio, para conformar la Dirección General de Formación Continua para Profesionales de la Educación.
c) La incorporación de las acciones institucionales en un Programa Estatal de Formación Continua de Docentes y Directivos de Educación Básica.

Como resultado de esto se avanzó en la construcción de espacios académicos donde los Profesores, tanto en lo individual como insertos en los colectivos docentes –usuarios tanto de los servicios que prestan el Centro de Actualización, el Centro de Maestros 1408 y la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa– interactuaron con los diferentes elementos de su desarrollo profesional docente para construir los trayectos profesionales de su formación continua. Así fue como en estos años se realizaron las siguientes acciones:

- Diseño e impartición de Cursos con valor a Escalafón Vertical
- Diseño y operación de los Cursos Estatales del PRONAP
- Acompañamiento académico a los colectivos docentes en el diseño y seguimiento de los Proyectos de Escuela de Calidad, Proyectos Escolares y Trayectos Formativos.
- Asesoría de los Cursos *"Educar para el Futuro".*
- Asesoría individual y colectiva en el uso de la computadora.
- Servicio de Biblioteca, Audioteca, y Videoteca.
- Asesoría en la elaboración del documento recepcional a egrsados de las Licenciaturas en Docencia Tecnológica y Primaria.
- Difusión del Programa Radiofónico *"Diálogos Educativos*" enconvenio con la Radio Universidad de Guadalajara en su estación de Lagos de Moreno (XHUGL)" mismo que persistió hasta

agosto del año 2014. En él los profesores en servicio abordaron los temas centrales de la educación y la cultura de esa época: Crónica de los educadores de Lagos de Moreno, la educación ¿espejo de discordias?, ¿qué es Enciclomedia?, la *"Reforma Integral de la Educación Básica*", los libros y yo, la Feria Internacional del Libro, y así muchos tópicos más.

- Publicación de la página Periodística *"Análisis Educativo*", en el periódico local *"Noticias de la Provincia*" En este espacio, al igual que en el programa radiofónico se escribió acerca de la libertad del niño, de la teoría de Vygotski, de las reformas curr-culares en educación Normal, del docente del siglo XXI, de los valores entre los adolescentes, acerca de la naturaleza del Pro-NAP, entre otros muchos temas.
- Conferencias, Foros, Paneles, entre las que destacan la conferencia dictada por Dr. Peter Lawrence Mclaren *"Pedagogía Crítica Educación Latina y Lucha de Clases en la Era del Imperio"* el 30 de Octubre de 2004; la *conferencia "Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática"* dictada la Dra. Cecilia Fierro Evans y comentada por la Dra. Lya Esther Sañudo Guerra el 28 de julio de 2009; la presentación del libro *"Aprender a ser Maestro Rural*" por la Dra. Lesvia Olivia Rosas Carrasco; la conferencia *"Un acercamiento a la práctica docente desde los valores"* dictada por la Dra. Cecilia Fierro Evans el 19 de julio de 2003.

En esta misma época -el mes de febrero de 2003- la Secretaría de Educación Pública presentó un diagnóstico en el que señala que, en esa coyuntura, es decir en el sexenio 2000-2006, los Centros de Actualización del Magisterio del país no habían *"…logrado determinar con claridad el rol que deben desempeñar".* Este diagnóstico siguió señalando que los CAM habían disminuido su presencia en las actividades de actualización que históricamente venían realizando debido a la puesta en operación del Programa Nacional de Actualización Permanente y a *"…la falta de estrategias de vinculación interinstitucional, a las deficientes condiciones académicas de algunos de estos centros*

y a la negativa de sus maestros a participar". Decía la SEP: *"La realidad en que la mayoría de los CAM no cuentan con las condiciones básicas de organización y funcionamiento para ofrecer con calidad servicios de formación inicial y continua de profesores; a la fecha sus características son: profesores sin el perfil profesional requerido; prácticas educativas que no favorecen un ambiente institucional de aprendizaje: un modelo de organización universitario que no corresponde con sus funciones y capacidad de respuesta, falta de instalaciones adecuadas… insuficiencia presupuestal para gastos de operación*".

No obstante esta visión de las instituciones, la Secretaria de Educación Pública no sacó las conclusiones debidas de las razones de esta realidad y no estableció una política nacional para de manera pertinente y adecuada subsanar las deficiencias señaladas e incluir a los CAM dentro de las corrientes centrales de la Actualización del Magisterio, mismas que siguieron circulando, en el estado de Jalisco y la generalidad de las entidades, a través del PRONAP/Centros de Maestros.

En este sentido, como ya hemos dicho, desde 1997 el CAM Lagos de Moreno coordinó sus actividades con el Centro de Maestros 1408/PRONAP, por lo cual no lo afectó esta exclusión de las políticas centrales de actualización del magisterio, sino que, por el contrario, lo fortaleció.

Estos fueron los sexenios de Ernesto Zedillo y Vicente Fox, período en los que se instauraron el Programa Nacional de Actualización Permanente y los Centros de Maestros; los Cursos y Exámenes Nacionales y los Cursos Estatales; el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación; las pruebas PISA y ENLACE; el Programa de Escuela de Calidad, la Reforma Integral de la Educación Básica y el enfoque por competencias, entre otras acciones. Acciones todas ellas supeditadas a los designios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Supeditación que se hizo visible en 2010 con la firma del *"Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: Mejorar las Escuelas. Estrategia para la Acción en México".* Y que sentó las bases de la política educativa de Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto (2006-2018).

Así fue como a partir del año 2006 nuestro posicionamiento estratégico comenzó a entrar en crisis hasta que, en el 2012, con la desaparición "de facto" del PRONAP, de los Exámenes Nacionales y de los Cursos Estatales, prácticamente se agotó.

Así tenemos que a partir del año 2012, con la desaparición del PRONAP, de Carrera Magisterial y del escalafón vertical, se dejaron de prestar varios de los servicios fundamentales que hasta ese momento habían llevado a cabo la alianza del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno/Centro de Maestros 1408: Asesoría para la presentación de Exámenes Nacionales, impartición de Cursos Estatales y en general todas las acciones relacionadas con el programa mencionado.

Durante el sexenio 2012-2018 y derivado de las reformas educativas y laborales de esos años, el CAM-LM se limitó a ofrecer cursos para ingreso, permanencia y promoción.

Entre 2006 y 2018, quedo claro que el *"Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas: Mejorar las Escuelas. Estrategia para la Acción en México"* era la verdadera fuente de las reformas educativas en México ; así como de las reformas jurídicas y los diversos planteamientos que hizo la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mismo que en su momento fue interpretado -más allá de su discurso, jurídico, académico- a la luz de la manera en que se operativizo mediante las leyes secundarias y las prácticas y acciones de la autoridades educativas y de evaluación, como un planteamiento laboral punitivo mismo que quedo más que evidenciado en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Presente

En el periodo actual (2019-2025), con la promulgación de la *"Ley General para la Carrera de las Maestras y los Maestros"* y las normas, procesos y acciones de ella derivados, y marcados por la aparición de la pandemia y por el posterior regreso a la normalidad, se están ofreciendo cursos y diplomados presenciales y virtuales tanto para la

admisión, las promociones vertical y horizontal así como para proporcionar el perfil idóneo a los profesores en servicio para desempeñarse en las aulas de la Nueva Escuela Mexicana.

En este sentido, la institución -conservando, a pesar de todo, la alianza estratégica Centro de Actualización del Magisterio/Centro de Maestros 1408- ha centrado sus acciones en desarrollar estos servicios tanto dentro como fuera de las escuelas, aunque marcados por la existencia de la pandemia hasta el año 2021 y el regreso a la normalidad durante el año 2022, aunque considerando algunas de las herramientas del periodo anterior: Uso de herramientas virtuales y funcionamiento híbrido.

En este periodo, nuestra incorporación al Consejo Nacional de los Centros de Actualización del Magisterio (CONACAM) nos ha permitido, en primer lugar, incorporar los cursos de admisión diseñados en la institución al *"Catálogo Nacional de Cursos Extracurriculares para el Proceso de Admisión"* para de cada uno de estos últimos años. Igualmente nos ha permitido tener acceso a los recursos de la "Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal" (EDINEN) correspondiente al "Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Educativa (PROFEXCE)", situación que ha hecho posible la implementación de Conferencias/Talleres para fortalecer el conocimiento y compromiso con los principios, valores y estrategias de la *Nueva Escuela Mexicana*, a la vez que mejorar el equipamiento y mobiliario de la institución.

La zona de influencia histórica de la institución ha sido las regiones Altos y Norte de Jalisco, integrada por 29 municipios: Lagos de Moreno, Ojuelos de Xalisco, Encarnación de Díaz, Unión de San Antonio, San Juan de los Lagos, Villa Hidalgo, Teocaltiche, Jalostotitlán, San Julián, San Diego de Alejandría, Mexticacán, Cañadas de Obregón, Valle de Guadalupe, San Miguel El Alto, Arandas, Jesús María, Yahualica, Tepatitlán, Acatic, Huejuquilla, Mezquitic, Huejúcar, Santa María de los Ángeles, Colotlán, Totatiche, Villa Guerrero, Bolaños, Chimaltitán y San Martín de Bolaños.

De 1970 a la fecha, la institución ha tenido tres directores: Adolfo Guzmán Caldera, Gilberto Godínez de la Torre y Alfonso Durán Her-

nández. El primero de ellos de 1970 a 1984 y de 1986 a 1993; el segundo de 1984 a 1986; el tercero de 1993 a la fecha.

El Futuro

Toda institución que aspire a permanecer vigente dentro del sistema educativo y de la sociedad, debe evolucionar. En este sentido, el Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno, al igual que las otras instituciones, en nuestra opinión, deben emprender el camino de su transformación.

Este cambio, pensamos, debe transitar en dos vertientes. Por un lado, la refuncionalización institucional y por otro su cambio cualitativo.

La Refuncionalización

Para lograr el fortalecimiento institucional del CAM Lagos de Moreno es necesario vigorizar los siguientes indicadores:

1. *Conformación de cuerpos académicos:* Pugnar por que el personal académico alcance el perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (ProDEP) y su inclusión en redes de investigación y colaboración.
2. *Posgrado:* Impulsar que la totalidad del personal académico obtenga el doctorado en instituciones de reconocido prestigio. En este rubro se debe impulsar los convenios con las instituciones de posgrado de nuestra entidad: Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales y en un futuro con el Centro de Estudios de Posgrado.
3. *Capacitación:* Impulsar que todo el personal reciba en instituciones de prestigio, cursos, talleres y diplomados para directivos, docentes y personal de apoyo. Las líneas de formación deben girar en torno a los modelos emergentes de capacitación de los educadores y los conocimientos y habilidades de la Inteligencia Artificial.

4. *Certificación:* Buscar que el personal académico obtenga la capacitación y certificación en otra lengua y en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
5. *Movilidad Académica. Nacional e Internacional:* Pugnar por incorporarnos a programas de movilidad e intercambio con instituciones y cuerpos académicos de educación superior; al igual que participar y desarrollar eventos académicos y culturales interinstitucionales. Así mismo establecer proyectos conjuntos con otras instituciones en el área de investigación y generación de conocimiento. Fundamentalmente con los Centros de Actualización del Magisterio, las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional y las instituciones de posgrado locales y nacionales.
6. *Convenios de colaboración:* Pugnar por establecer convenios con instituciones de Educación Superior a nivel regional, estatal, nacional o internacional. Principalmente con los otros Centros de Actualización del Magisterio. Impulsando, en este sentido, la formalización jurídica del Consejo de los Centros de Actualización del Magisterio (CONACAM). Pugnando, igualmente, por la firma de convenios para conformar redes regionales, nacionales o internacionales en torno a la movilidad, intercambio académico, investigación y formaciones conjuntas con otras instituciones formadoras, capacitadoras y actualizadoras de docentes.
7. *"Diseño de Acciones Formativas" y "Formulación de Intervenciones Formativas" y reglamentación de la oferta:* Debemos fortalecer los diseños de conformidad con la "Estrategia Nacional de Formación Continua" en cuanto a los "Ámbitos", "Tipos" y "Modalidades" en ella señalados. Igualmente, la "Formulación de Intervenciones" debe apegarse a los "Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior", a los "Lineamientos para la mejora de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente en educación básica y educación media superior" y a el "Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua".

8. Impulsar, conjuntamente con los otros Centros de Actualización del Magisterio del Estado de Jalisco nuevas opciones de capacitación para los profesores en servicio. A saber, las licenciaturas en educación telesecundaria y educación inicial.
9. Pugnar, de manera conjunta con los Centros de Actualización del Magisterio de Ciudad Guzmán y Guadalajara, la creación del Centro de Actualización del Magisterio Virtual de Jalisco.
10. *Infraestructura física:* Debemos seguir impulsando la mejorará del equipamiento y mobiliario; y realizar, igualmente las gestiones para la construcción del edificio de la institución.

El cambio cualitativo

En este segundo sentido, es de vital importancia modificar modelos institucionales y académicos que por útiles que hayan sido en el pasado, ya no son los paradigmas pertinentes para desarrollar Instituciones Formadoras y de Desarrollo Profesional del Magisterio, que contribuyan a la construcción de un sistema educativo pertinente, eficaz, eficiente y éticamente válido, para construir un país más justo y generoso.

El cambio de modelo por el que pugnamos -mismo que ya hemos planteado en otros espacios- en nuestra opinión gira básicamente alrededor de los siguientes ejes:

• La instauración de Centros Pedagógicos Regionales donde se atiende integralmente la formación y desarrollo profesional de los Profesores de Educación Básica y Media Superior. Esto significa el establecimiento en una sola unidad académica y administrativa de los servicios que hoy prestan las Escuelas Normales, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, los Centros de Actualización del Magisterio y las instituciones de Postgrado. Consideramos que el nuevo modelo que debe surgir de esta integración habrá de superar los estancos en los que se han desenvuelto históricamente los componentes del desarrollo profesional de los educadores mexicanos. Es proverbial, por ejemplo, la desvinculación de las Escuelas Normales con la

Universidad Pedagógica Nacional y de esta y aquellas con los Centros de Actualización del Magisterio y los posgrados.

La nueva institución de la que hablamos deberá desarrollar un modelo académico en el que se contemple, en su estructura, fundamentos, enfoques y contenidos, las siguientes características:

1. Una institución cualitativamente diferente a las ya existentes y que desde el diseño curricular y administrativo de la oferta académica -Licenciaturas, Maestrías, Doctorados, Diplomados, Cursos de Actualización, etcétera- determinar la vinculación en un espacio académico común de la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura. Debemos comprender al espacio académico común, no como un campo físico, sino como un área de desarrollo de los conocimientos, saberes, habilidades, capacidades, destrezas y valores éticos y estéticos contenidos en los currícula. Este espacio debe contemplar, entre otras cosas, una vida académica común e interactuante para el profesorado y alumnos de los diversos servicios académicos y la circulación de proyectos, conocimientos y materiales educativos entre los usuarios de las diversas ofertas de desarrollo profesional. Esta nueva institución debe considerar las siguientes realidades del mundo actual: La globalización, de hecho, de la profesión de educador y de su demanda laboral. Los modelos educativos en ambientes virtuales y el uso de las tecnologías de la información, la comunicación; y la utilización de la inteligencia artificial.
2. La enseñanza-aprendizaje de los idiomas predominantes del mundo global: inglés y mandarín básicamente.
3. Una vinculación estrecha con las necesidades -inmediatas, coyunturales, estratégicas, mediatas e históricas- del Sistema Educativo y de la Sociedad. Como sabemos esta aspiración ha estado presente en la conformación de todos los modelos educativos, aunque no siempre se ha llevado a la realidad con el éxito esperado.

4. Un enfoque en el tratamiento de los contenidos educativos centrado en el desarrollo de competencias para mejorar y aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en la resolución de problemas concretos de la vida profesional dominante y emergente.

• El proceso de conformación de este nuevo subsistema de desarrollo profesional deberá ser concebido como un "contínuum" en evolución que tiene por meta conducir las funciones que han venido desarrollando las instituciones hacia un cambio cualitativo que transforme la racionalidad y los valores sobre los que fueron construidos.

Sin embargo, por las diferencias académicas, históricas, jurídicas y laborales de las instituciones conformadoras del subsistema, debemos elaborar una ruta que nos permita conducir su transformación cualitativa de manera exitosa. Esta ruta debe llevarse a cabo por fases, mismas que, a grandes rasgos, serían las siguientes:

a) Conformación de un equipo técnico jurídico-político que tenga por objetivo diseñar y consensar -a partir de los lineamientos generales antes indicados- el nuevo modelo de las instituciones formadoras de docentes. Los aspectos que se deben considerar para esto son los siguientes:

• Diseño curricular integral de los nuevos servicios de desarrollo profesional. Este aspecto reviste una especial complejidad, por no ser facultad de las entidades federativas la elaboración de Planes y Programas de Estudio y por estar insertos dentro de un sistema nacional de formación y desarrollo profesional docente. Sin embargo, considero factible y viable, aunque no fácil, llevarlo a cabo.
• Elaboración de lineamentos jurídicos para el establecimiento y registro de la nueva institución.
• Construcción y consenso de las condiciones laborales del personal académico, técnico de y apoyo.

• Construcción de lineamientos para el funcionamiento renovado de la vida académica.

b) La implantación del modelo debe transitar por la formación de dos tipos de coordinaciones. Una a nivel estatal y otra a nivel interinstitucional. La función de la primera sería determinar y vincular a las instituciones que, en vías de fusión, deban realizar las acciones conjuntas para implantar el nuevo modelo académico. La segunda se encargaría de operativizar las acciones de coordinación. En esta etapa, de cierta manera, deberá conservase la autonomía de cada una de las instituciones. Hacemos énfasis en que las coordinaciones, estatal e interinstitucional, deben ser efectivas y conducir a las instituciones fusionantes al trabajo coordinado, evitando caer, otra vez, en servicios desarticulados y/o traslapados. El éxito de esta etapa está condicionado a que se avance sustancialmente en la construcción de los espacios comunes de desarrollo académico.

La siguiente etapa consistiría en la existencia plena de una institución donde se atienda de manera integral y continua el desarrollo profesional de los maestros. Las características del nuevo modelo conllevan la implantación de los currículos articulados de los diversos servicios de desarrollo profesional y del establecimiento de condiciones laborales y lineamientos académicos acordes al nuevo modelo.

El beneficio de esta integración sería de índole académica y administrativa. Esta acción nos permitiría superar, como hemos dicho anteriormente, la balcanización de recursos -humanos, financieros y materiales- y proyector académicos dirigidos a la formación de educadores y al desarrollo profesional de los profesores en servicio.

En el aspecto académico, tendríamos los siguientes aspectos de mejora:

• La retroalimentación que se establecería entre el personal académico y usuarios de los diferentes componentes –formación,

actualización, capacitación y superación- mediante acciones comunes de Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura.

• La participación del profesorado en los diferentes componentes de la formación y mejoramiento profesional del magisterio permitiría, como hemos dicho, la dinamización del desempeño académico, al establecer un intercambio de conocimientos, saberes y prácticas educativas que no siempre son accesibles a los profesores, cuando solamente trabajan en rubros específicos del desarrollo profesional de los educadores.

Debemos hacer énfasis en que no se trata simplemente de que los diferentes proyectos educativos comparten un área física común, sino que desde una acción integral los diferentes elementos de la formación y desarrollo profesional docente se potencien con la participación conjunta de académicos y alumnos en el desarrollo de las áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura. Como nos damos cuenta la preservación -o implantación real en su caso—de las características y funciones de instituciones de educación superior es fundamental.

• La modificación de los marcos jurídico-institucionales. Como es evidente, este proceso conlleva las modificaciones jurídicas de las instituciones y las transformaciones laborales pertinentes. En estos aspectos se deben considerar los siguientes puntos: Una nueva estructura jurídica de las instituciones; una normatividad laboral acorde al modelo emergente; proyectos académicos integrales que de manera horizontal abarquen todos los componentes del desarrollo profesional docente.

Este nuevo marco jurídico debe establecer de manera inequivoca el respeto a las condiciones laborales de los trabajadores de las instituciones. No será posible, política ni moralmente, construir el nuevo modelo académico, mermando o negando, de jure o de facto, los derechos de los trabajadores de la educación.

Para concluir este esbozo del desarrollo del Centro de Actualización del Magisterio en Lagos de Moreno debemos expresar dos cosas:

a) La primera es aquella en que nuestra institución, al igual que sus similares en Jalisco y en el país, ha sido un ente proteico que a la vez que se adapta a los cambios educativos y sociales del México contemporáneo, contribuye a la conformación de esta nueva realidad.
b) La segunda es su influencia en el contexto nacional, regional, estatal y local desde su establecimiento en esta ciudad en los inicios de los años 60 del siglo XX y hasta nuestros días. Por sus aulas han desfilado miles de educadores de las más diversas regiones de Jalisco en lo particular y de México en lo general. Podemos decir que prácticamente no existe en la Región Altos Norte de Jalisco una institución educativa de educación básica que no cuente con egresados o usuarios de sus servicios.

Reseñas

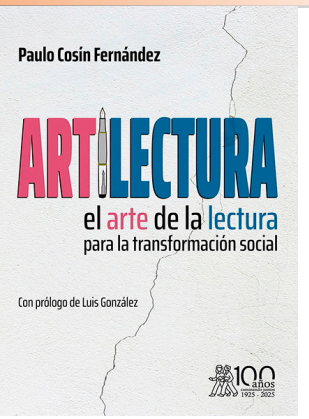
Ceballos Escobar, Fernando Iván y Reyes Ruvalcaba, Oscar. (Coords.). (2025). *Hacia la apropiación curricular del Plan de Estudio 2022. Estudios de caso Colima*. Guadalajara: Educarnos Editorial. 154 pp.

La investigación educativa enfrenta el reto de dar voz a los actores involucrados en el proceso educativo: docentes, madres, padres de familia y estudiantes. Este libro presenta los resultados de un estudio cualitativo que tuvo como propósito explorar las experiencias y estrategias de apropiación de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana por parte del profesorado de diversos niveles y modalidades de la educación básica.

La riqueza del estudio radica en demostrar cómo desde lo diverso se construye una visión colectiva sobre el proceso de apropiación y los dispositivos que se generan en cada entidad, zona escolar y escuela. Cada docente aporta una perspectiva que permite comprender las estrategias que utilizan, individual y colectivamente, para afrontar los retos de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

En este proceso, cada escuela se convierte en una unidad de análisis que aporta información relevante. Al compartir y comparar estos datos con los obtenidos en otros contextos, se pueden identificar los elementos comunes y las divergencias en las estrategias que los colectivos docentes utilizan para interpretar y adaptar el nuevo Plan de Estudio a su realidad concreta.

Cosín Fernández, Paulo. (2025). *ARTiLECTURA. El arte de la lectura para la transformación social.* Madrid: Morata. 200 pp.



La artilectura es el proceso artístico en el que conviven múltiples formas de expresión artística interconectadas y en el que la lectura es una parte esencial. Así la define Paulo Cosín en este libro en el que defiende que poner nombre a este proceso es clave para apreciar la importancia que la lectura tiene en nuestras vidas y en la transformación social. El ser humano es el único que se expresa mediante un proceso artístico que conecta en armonía lo que percibimos por nuestros sentidos, con nuestros pensamientos, emociones y actos. La artilectura es por tanto una práctica que nos ayuda a encontrar el bienestar cuando alcanzamos la armonía en ese proceso artístico. Al considerarse como artilectura, la lectura amplía su significado. Más allá de un acto individual, pasa a ser una actividad multimodal, dinámica, creativa, entretenida, compartida e ilusionante, cuyo sentido nos lleva a la participación para la construcción de una sociedad democrática más justa. Artilectura complementa las obras anteriores Para qué leer y La emoción de leer, desgrana temas tan relevantes como por qué la artilectura es lo que más nos identifica como especie humana, y cómo esta nos ayuda a conectar con nuestro sentido de justicia y nos pone en el camino de la felicidad.

Normas para publicar

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con perioricidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una ex-

tensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.
10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.
11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.
12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):
a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).
b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).
13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.
14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.
15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan.* Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas
Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea
Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”. Disponible en: http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/

Revista
educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com