

INESIS REVISTA VERACRUZANA DE INVESTIGACIÓN DOCENTE

Año 5, Núm. 5, septiembre 2020



La investigación hoy

- Actualización curricular de Computación Básica a Literacidad Digital
Alberto Ramírez-Martinell, Zoila Elena Moreno-Anota y Miguel Angel Casillas-Alvarado
- Representaciones sociales sobre la inclusión de las estudiantes de la LEP
Reyna María Montero-Vidales, Cintia Ortiz-Blanco y Dena Fernanda Medina-Sandria



Dossier educativo

- Identidad ciudadana: hacia un currículum para el siglo XXI
Luis Fernando Villafuerte-Valdes
- Hacia la práctica reflexiva: diseño, implementación y evaluación
Feliciano Huerta-Viveros y Liliana Díaz-Romero



Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación del Estado

Jorge Miguel Uscanga Villalba
*Subsecretario de Educación Media Superior
y Superior*

Maritza Ramírez Aguilar
Subsecretaria de Educación Básica

Moisés Pérez Domínguez
Subsecretario de Desarrollo Educativo

Ariadna Selene Aguilar Amaya
Oficial Mayor

María Cristina Lara Bada
Directora de Educación Normal

Comité Científico

Zenón Hernández Hernández
Dirección de Educación Normal

Grecia Herrera Meza
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen"*

Armando Jesús Martínez Chacón
*Instituto de Neurootología y Centro de Ciencias
Biomédicas de la Universidad Veracruzana*

Catalina Olga Maya Alfaro
Universidad Intercontinental

Berenice Morales González
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen"*

Cutberto José Moreno Uscanga
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana
"Enrique C. Rébsamen"*

Martha Elba Ruíz Libreros
*Facultad de Pedagogía de la
Universidad Veracruzana*

Editorial

Este 2020... y sus tiempos de contingencia sanitaria, económica, social, cultural y humana por el COVID-19 quedarán esculpidos en los anales de la historia mundial como signos de lo vulnerable de cada uno de nuestros *modus operandi* y *vivendi*. La llegada de esta pandemia ha traído consigo una lupa cuyo efecto magnificador ha evidenciado las carencias técnicas y desigualdades sociales subyacentes de todo sistema en nuestro planeta.

Nuestro país, desafortunadamente, no podía ser ajeno a esta marejada de trastoques. El sistema educativo mexicano enfrenta hoy en día realidades y retos no menores. De un momento a otro, 265 277 escuelas –ellas involucran además alumnos, docentes, autoridades, padres de familia– que conforman el Sistema Educativo Nacional, y 23 920 del veracruzano, se encontraron ante situaciones educativas sin precedentes en cuanto a las abruptas transformaciones de los paradigmas del proceso tradicional de la educación.

Tales cambios indómitos de las realidades educativas imperantes hasta marzo del año en curso han ocasionado que todos los actores escolares revisemos nuestras prácticas y nociones. A nosotros, los docentes, el COVID-19 nos ha empujado a cuestionar lo que funciona o no (fortalezas y debilidades) de las políticas de educación, o bien, las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos.

Nos ha retado a renovar y fortalecer nuestras formas habituales de contacto con las autoridades gubernamentales y

Centro de Actualización del Magisterio Xalapa

Carmen Judith del Socorro Cardeña Gopar
Directora

Eliza Carmona Aguilar
Blanca Estela Hernández García
Argelia Yareli García Herrera
Aleida Rodríguez García
Comité Editorial

José Antonio García Gutiérrez
Shalom Elizabeth Jiménez Arista
Lirio Margith Chacón Domínguez
Colaboradores

Guadalupe Baxin Baxin
Corrección de Estilo

Xóchitl Magdalena Rodríguez García
Revisión de Traducciones

Juan Carlos Tejeda Smith
Diseño y Maquetación

Antonio Salas López
Diseño web y soporte técnico

educativas, nuestros pares, alumnos y padres de familia. En estos últimos meses todo docente mexicano, y casi de cualquier parte del orbe, debe recurrir a habilidades y competencias novedosas para que sus pupilos aprendan.

Hemos sido testigos y copartícipes de que los gobiernos Federal y Estatal han actuado en sintonía y oportunamente, primero, para en absoluto no perder el ciclo escolar 2019-2020 y, después, para ofrecer certezas ante el incierto inicio del presente ciclo escolar. Ejemplo de ello, una de las medidas optadas de manera pertinente ha sido la mejora de la impartición de clases a distancia con el uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Sin embargo, hay que tener presente que no todos los estudiantes de México y, por supuesto, de Veracruz cuentan con las herramientas que en este momento se consideran básicas: un dispositivo móvil y una red informática (Internet). Al respecto, la más reciente Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares menciona que “sólo 45 por ciento de los mexicanos cuenta con una computadora y 53 por ciento tiene acceso a internet en casa” (INEGI, 2018).

Es evidente que esta pandemia ha agrietado (no roto o destruido) nuestras habituales formas de enseñanza, pero también ha posibilitado un voto de confianza a la introducción apropiada de la tecnología, la comunicación digital, las plataformas virtuales de divulgación del conocimiento y la figura incorpórea del docente en la praxis educativa. Las clases televisadas, en línea o vía videoconferencias; el *home office* y las pláticas con familiares o amigos mediante aplicaciones son muestras de lo anterior y de lo eficientes que pueden resultar las herramientas tecnológicas usadas correctamente.

Nuestra institución, el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa, ha creído y le ha apostado desde hace cinco años a las virtudes y potencialidades de los recursos tecnológicos a nuestro alcance para crear y compartir la episteme. Por eso, los contenidos y el formato digital del número 5 de *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente* no podían ser más sincrónicos con los tiempos que estamos viviendo.

Los artículos de este quinto facsímil digital versan sobre la realidad educativa y el ejercicio profesional de los últimos tiempos.

Constituyen reflexiones respecto a cómo transitamos de requerir conocimientos básicos sobre computación a practicar verdaderos saberes digitales; el desarrollo histórico de la modalidad educativa del telebachillerato, que actualmente está siendo replicado, de una u otra manera, en todo el sistema de educación de nuestro país; y el análisis de la concepción de la identidad ciudadana, las representaciones sociales y la inclusión bajo condiciones virtuales como las de hoy.

El presente producto editorial que les ofrece el CAM Xalapa devela las miradas de investigadores, quienes a la vez son docentes, sobre unas circunstancias extraordinarias, atípicas, casi surreales que estamos experimentando como actores de la educación en México y, sobre todo, como ciudadanos de este mundo. Perspectivas no catastróficas, sí deconstructivas de nuestra labor docente y de nuestra praxis educativa.

Mtra. Carmen Judith del Socorro Cardeña Gopar
Directora del CAM XALAPA



Actualización curricular de Computación Básica a Literacidad Digital

Curriculum update from Basic Computing to Digital Literacy

Alberto Ramírez-Martinell¹

Zoila Elena Moreno-Anota²

Miguel Angel Casillas-Alvarado³

Resumen

La vigencia de los programas educativos es un tema sumamente importante para las agendas de las Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente aquellos con contenidos relacionados a tópicos computacionales, dado que la tecnología digital avanza a una velocidad que exige una actualización permanente. La Universidad Veracruzana (UV) es una IES mexicana pionera en la implementación de un modelo educativo innovador, pues en 1999 incluyó en su tronco común la asignatura Computación Básica. Sin embargo, su actualización se concretó hasta 2016, cuando se conjuntó el consenso de la academia y el interés de las autoridades con un nuevo paradigma capaz de estructurar la noción de saber computación en un contexto uni-

versitario posmoderno. En el presente artículo de investigación se aborda el proceso de transformación curricular basado en la teoría de los saberes digitales, empleada para estructurar la reforma curricular como un nuevo paradigma de trabajo.

Palabras clave: educación superior, computación, reforma curricular, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¹ Doctor en Investigación Educativa por la Universidad de Lancaster, Reino Unido. Investigador de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Sus áreas de interés: TIC en educación y Formación de profesores. Contacto: albramirez@uv.mx

² Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana, Xalapa. Docente en la Universidad Veracruzana. Sus áreas de interés: TIC en Educación y Ambientes Virtuales. Contacto: zmoreno@uv.mx

³ Doctor en Sociología por la escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. Investigador de tiempo completo en la Universidad Veracruzana. Sus áreas de interés: Sociología de la educación y Sociología de las TIC. Contacto: mcasillas@uv.mx

Abstract

The validity of an educational program is an important issue in the agenda of Higher Education Institutions (HEI), especially when the content is related to computational matters with the so-known ever-growing speed of change, the update in the curriculum is imminent. The Universidad Veracruzana is a Mexican HEI, a pioneer in the implementation of an innovative educational model that in 1999 included a general computing subject for all university students. However, its updating was not achieved until 2016 when the consensus of the faculty and the interest of the University decision-makers coincided with a new paradigm able to give a structure to an outdated notion of computer knowledge for an ever-evolving and changing university students. In this scientific research article, we propose an interpretation of the curriculum changing process based on the theory of the digital knowledge set which served as a working paradigm that gave structure to the curriculum.

Keywords: Higher Education, Computing, Educational Computing, Curriculum Change, Information, and Communication technologies.

Introducción

Con motivación e interés por documentar la evolución en la enseñanza universitaria de la computación, se realizó una investigación comparativa (en términos históricos, contextuales, temáticos y de impacto) entre el aprovechamiento de la asignatura Computación Básica, perteneciente al Área de Formación Básica General (AFBG) de todos los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV), que se diseñó en 1999 e impartió hasta 2017, y su reemplazo: Literacidad Digital, concebida en 2016 mediante un enfoque de pertinencia digital, global, disciplinario e informacional.⁴

A finales de los años 90 la UV era pionera en México en materia de reforma curricular con su Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), mediante el cual se priorizaba que todos sus estudiantes cursaran computación general durante su formación universitaria. En este texto se analiza el proceso de transformación, tras una segunda reforma, de la asignatura de Computación Básica, estudiada anualmente por cerca de 17 000 estudiantes, hacia una renovada experiencia educativa denominada Literacidad Digital. Tal análisis puede servir como base para la actualización de las materias en Educación Superior que incluyen temas tecnológicos en

⁴ La presente intervención tiene su fundamento conceptual en investigaciones realizadas y publicadas hace años sobre saberes digitales de los actores universitarios (Casillas, Ramírez y Ortega, 2016; Casillas, Ramírez y Ortiz, 2014; Ramírez, 2012; Ramírez, Casillas, Morales y Olguín, 2014; Ramírez, Morales y Olguín, 2015; Ramírez y Casillas, 2015, 2016b, 2017), así como de otros trabajos académicos relativos a la incorporación de las TIC al currículum universitario de los programas educativos de las seis áreas académicas de la UV – Artes, Biológico-Agropecuario, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica– y de otros programas educativos de las facultades Filosofía y Letras; Ciencias Sociales, Tierra y Mar y Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Costa Rica (ver <https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/reportes>).

sus objetivos de aprendizaje, pero que al cabo de unos años tanto sus estrategias informáticas como las versiones de su software son superadas.

Históricamente el sistema universitario en México ha sido tradicionalista y conservador, aun en los momentos en que su modernización ha sido requerida. La masificación iniciada en los años 60 no fue enfrentada por las autoridades educativas con innovación, sino con la reproducción del sistema tradicional de enseñanza. A través del movimiento estudiantil de 1968, la Central Nacional de Estudiantes Democráticos cuestionó el sistema pedagógico dominante; le exigió una orientación científica, moderna, democrática y popular de la educación universitaria (Consejo Nacional de Estudiantes Democráticos, 1969; Casillas, 1986).

Al final de los años 60 y comienzos de los 70, las principales innovaciones educativas fueron impulsadas por la comisión de nuevos métodos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), encabezada en ese entonces por María de Ibarrola y Raquel Glazman. Durante la gestión de don Pablo González Casanova (1970-1972), y el apoyo de Roger Díaz de Cossío, se implementa la modalidad abierta en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Asimismo, en 1973 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), una de las más significativas iniciativas de reforma de la enseñanza universitaria (López, González y Casillas, 2000).

Mientras, en Veracruz la UV seguía atrapada por su pasado. Apenas en 1968 dejaba de ser la responsable de la educación secundaria y media superior de toda la entidad, y se le definía como una institución exclusiva del nivel

superior, pero sin autonomía; dependía directamente del Gobierno estatal, lo que limitaba sus posibilidades de desarrollo académico (Casillas y Suárez, 2008). Hacia el final de los años 90, sus tradicionales relaciones pedagógicas y la antigüedad de los contenidos de sus planes de estudio le redituaban a la UV una enseñanza repetitiva y rutinaria. No poseía propiamente un modelo educativo; seguía repitiendo el viejo sistema verbalista y libresco característico de la educación superior durante casi todo el siglo XX: relaciones pedagógicas autoritarias que concebían al profesor como el único portador de conocimiento y encargado de su transmisión; dictado frecuente, y calificar, un acto de poder propio del docente.

No obstante que la UV sí había desarrollado algunos procesos de innovación, creando nuevas carreras, inaugurado los programas de posgrado, fundado el hoy cuádragenario sistema de enseñanza abierta o agotado también sus ritos fundacionales al desvincularse orgánicamente de la educación básica, continuaba asida por anticuadas fórmulas ceremoniosas, propias de las tradiciones normalistas: los referentes estructurantes de la vida académica veracruzana (Clark, 1987; Brunner, 1985; Kent, 1986; Casillas, 2002).

Las condiciones y los recursos para los universitarios en ese entonces eran escasos y rezagados respecto de los avances de la ciencia y tecnología. Aunque la enseñanza de la época se efectuaba prácticamente a partir de libros con contenidos incuestionables, las bibliotecas de las facultades y de las unidades interdisciplinarias eran insuficientes y desactualizadas en algunos casos. A la vez, los libros de las pocas librerías en Veracruz eran caros, también

exiguos y solamente un número exclusivo de profesores producían antologías engargoladas de lecturas porque, no existían los centros de cómputo y los estudiantes las fotocopiaban.

Aunado, el aprendizaje suponía la memoria y la repetición de fórmulas, definiciones, códigos, artículos, poesías o pasajes enteros de obras. Predominaba una visión estática del conocimiento; fuertemente dogmática; muy reacia a las perspectivas críticas. La docencia se estaba convirtiendo en un “enseñadero” (Gil, 2000), donde el profesor enseñaba sobre textos y teorías que había leído, no usado para producir conocimiento; mientras, los estudiantes redactaban resúmenes como simple mecanismo de control del cumplimiento de una tarea, no como una actividad reflexiva para el ejercicio de la síntesis.

La UV de esa época estaba fuertemente atada por un poder sindical y criterios arbitrarios de renovación de plazas universitarias, asuntos alejados de lo académico. Planes de estudio herméticos y docentes monopolistas sobre algunas asignaturas obstaculizaban la renovación de los contenidos y limitaban la innovación. Uno de los pocos esfuerzos de reforma académica fue la Especialización en Docencia, la cual favoreció a que en la UV se difundieran y practicasen ideas asociadas a la educación activa, el constructivismo, la enseñanza de valores, una perspectiva ambientalista y la innovación desde mediados de los años 80 y durante más de 10 generaciones.

La transformación del modelo educativo de la UV

En 1996 la Universidad Veracruzana obtiene su autonomía, lo que inmediatamente se traduce

en una ampliación de los espacios de decisión interna, incluida la definición de su modelo educativo y la designación del rector. Esto último se concretó vía una primera Junta de Gobierno que de manera autónoma nombró rector al Dr. Víctor Arredondo, quien regresó a su *alma mater* luego de haber realizado estudios de doctorado en Estados Unidos de América y haber sido integrante del equipo de trabajo del Dr. Ernesto Zedillo, entonces titular de la Secretaría de Educación Pública, posteriormente Presidente de México.

Ya en gestión, el Dr. Arredondo propuso el *Programa de trabajo de consolidación y proyección hacia el siglo XXI* y conformó en 1998 un equipo de trabajo que eventualmente construiría un modelo educativo con ideas y anhelos de los universitarios en torno a una nueva alternativa para los programas de licenciatura (Beltrán, 2005). Resultado de lo anterior, cerca del año 2000 se instala en la institución el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), el cual permite que el estudiante elija

dentro de ciertos rangos establecidos de antemano por la institución, el tiempo en el que haría su carrera, la región o facultad donde la [cursaría], y los contenidos que [tomaría] en cada periodo escolar [...] Para ello se [propuso] que todos los contenidos curriculares [...] se [organizaran] en cuatro áreas de formación que no necesariamente eran secuenciales: área de formación básica general (AFBG) y de iniciación a la disciplina, área disciplinaria, área terminal y área de elección libre (Beltrán, 2005, pp. 4-5).

El MEIF cambió el mapa curricular de todos los programas educativos de la UV, de igual modo

que su perspectiva de enseñanza profesional, pues ubicaba al estudiante en el centro de la acción educativa institucional, asumía la diversidad tanto en el origen social como en las dotaciones de capital cultural de los estudiantes y estimulaba la innovación didáctica y renovación constante de los contenidos (Universidad Veracruzana, 1999a). Además, sus lineamientos básicos se pueden resumir en las nociones de educación integral para el estudiante, flexibilización de la organización del currículo, establecimiento de un equilibrio entre el enfoque informativo y el formativo, así como obligatoriedad del aprendizaje de habilidades de comunicación, informática y de autoaprendizaje sobre una base ética y de compromiso social (Beltrán, 2005).

En especial, el Área de Formación Básica General (AFBG) representaría un gran cambio en la institución porque comprendía un conjunto de asignaturas referidas en la UV como Experiencias Educativas (EE), de carácter obligatorio para todos los estudiantes de cualquiera de sus carreras ofertadas. El AFBG, con su estructura de tronco común, buscaría promover al inicio de la formación universitaria el desarrollo de competencias de comunicación y autoaprendizaje a través de EE como Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo, Inglés 1 e Inglés 2; Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo y Computación Básica (Beltrán, 2005).

Esta última destacó como una de las experiencias educativas más novedosas del AFBG, principalmente porque a finales de los 90 casi ninguna otra universidad mexicana contaba con asignaturas homólogas. El programa de Computación Básica se aprobó en 1999 con un diseño orientado hacia el trabajo en un laboratorio informático, espacio en el cual los estudiantes debían desarrollar un conocimiento instrumental sobre el hardware, el sistema operativo Microsoft Windows, sus recursos y aplicaciones, así como el empleo de los programas de la paquetería de Microsoft Office, a fin de elaborar documentos de texto, hojas de cálculo y presentaciones electrónicas.

A partir de 2006 se añadieron a su programa educativo los temas de navegación en Internet, correo electrónico, comunicación por chat, uso de bibliotecas en línea, y creación y participación en comunidades virtuales. Tres años más tarde se le incorporaron de manera pragmática contenidos relacionados con administración de base de datos, plataformas educativas, multimedia y uso de dispositivos móviles (tabletas y teléfonos inteligentes), lo cual funcionó como actualización informal y resultó de gran utilidad para los estudiantes que la cursarían en semestres posteriores.

El programa de estudios de Computación Básica en el plan 1999 lo conformaban 13 tópicos que en un periodo de 15 años se enriquecieron con cuatro más, comparados con los del plan 2016 en la siguiente figura.

Figura 1. Comparación temática de los planes 1999 y 2016

Plan 1999 (EE Computación Básica)	Plan 2016 (EE Literacidad Digital)
<ul style="list-style-type: none"> • Hardware y software como conceptos centrales de los sistemas de cómputo • Sistema operativo Windows y sus aplicaciones como Paint, block de notas y calculadora • Ambiente gráfico de sistemas • Explorador de archivos de Windows • Virus y antivirus • Navegadores, búsquedas y descarga de información • Dispositivos móviles (agregado al programa después de 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber administrar dispositivos digitales • Saber administrar archivos informáticos
<ul style="list-style-type: none"> • Correo electrónico • Chat y comunicación • Comunidades virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber comunicarse en entornos digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas virtuales • Plataformas educativas (agregado al programa después de 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber socializar y colaborar en entornos digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Procesador de textos (Microsoft Word) • Presentaciones electrónicas (Microsoft PowerPoint) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber crear y manipular texto y texto enriquecido
<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de cálculo (Microsoft Excel) • Base de datos (agregado al programa después de 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber crear y manipular conjuntos de datos
<ul style="list-style-type: none"> • Multimedia (agregado al programa después de 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber crear y manipular medios y multimedia • Saber usar programas y sistemas de información especializados • Saber ejercer y respetar una ciudadanía digital • Literacidad Digital

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistemas de Información de la UV.

La reestructuración de su programa de estudios y separación del manejo de Microsoft Windows como sistema operativo universal, así como de su *suite* de ofimática era cada vez más necesaria, pero sólo hasta 2014 la academia de Computación Básica elaboró una propuesta de reforma del plan de estudios, enriquecida con saberes teóricos y heurísticos que estaban orientados hacia el uso de plataformas educativas, identificación de dispositivos electrónicos móviles y el uso de aplicaciones *Web*. Sin embargo, a pesar de que tal programa ya reflejaba un cambio significativo en la justificación y concepción del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas de comunicación, búsqueda y producción de información, además del empleo de medios digitales para la comunicación de ideas en un ambiente de trabajo colaborativo, todavía requería de un enfoque pertinente, oportuno e innovador de la enseñanza de la computación para universitarios (Universidad Veracruzana, 2014). Por tanto, no se logró implementar y el programa de 1999, con sus enmiendas, siguió vigente un par de semestres más.

En 2016 la UV concluyó una evaluación institucional del MEIF, donde uno de sus resultados refería a la modernización del AFBG (Ocampo, Cruz y Jiménez, 2016, p.112). A la consigna de reforma curricular como punto de partida se adhirió la apertura de los integrantes de la academia de Computación Básica y de los funcionarios de la universidad de distintos niveles, más los hallazgos de una investigación sobre los saberes digitales de los universitarios, los cuales permitieron conducir una transformación

integral del programa educativo de Computación Básica.

Consecuentemente, y bajo el concurso de 130 profesores de las cinco regiones de la UV (Poza Rica-Tuxpan, Veracruz-Boca del Río, Xalapa, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán), el programa educativo de Literacidad Digital se comenzó a impartir para todos los estudiantes de la institución en agosto de 2017. Este nuevo paradigma de enseñanza de la computación en la UV, planteada a manera de taller –por lo cual podía ofrecerse en las modalidades presencial, autónoma, mixta y virtual–, se afina sobre la teoría de los saberes digitales: “[...] una estructura graduada de habilidades y conocimientos teóricos e instrumentales de carácter informático e informacional que los actores universitarios deben poseer dependiendo de su disciplina académica” (Ramírez y Casillas, 2016a, p. 4).

La esencia de los saberes digitales se diferencia de una concepción imperante de enseñanza de la computación fundada en la ofimática comercial, a razón de que este nuevo paradigma involucra una postura crítica en torno al software propietario, específicamente hacia la *suite* de trabajo de oficina. Así, el tratamiento de texto plano o enriquecido bajo el enfoque de saberes digitales se aparta del uso exclusivo de un programa de procesamiento de palabras, libre o de uso comercial, pues reconoce al texto como un tipo de contenido digital que se puede crear y manipular en redes sociales, en mensajería instantánea o como un ensayo académico. Es decir, el actual paradigma contempla conocimientos y usos informáticos e informacionales de orden instrumental, además de una dimensión referida al uso del espacio académico.

A diferencia de Computación Básica, la EE Literacidad Digital considera que las profesiones se han modificado a raíz de una fuerte influencia de las TIC, así como de una serie de impulsos tanto exógenos de orden social, político, de entretenimiento y comercial como endógenos de políticas de adopción de tecnología, inversión en infraestructura tecnológica y contenidos de estudios han delineado las nuevas necesidades en saberes digitales de los profesionistas según el campo disciplinario de adscripción. En ese sentido, los estudiantes deben dominar un conjunto de estrategias que les permitan realizar búsquedas y localización de información con sustento académico y usar programas informáticos acordes a su disciplina (Universidad Veracruzana, 2017).

Ante necesidades de cambio: literacidad digital

La academia de Computación Básica de la UV se reunió cerca del año 2000 para diseñar el programa de un curso introductorio a la computación; pensado para que todos los estudiantes de la UV desde semestres iniciales pudieran emplear equipos de cómputo propios y de la institución, al mismo tiempo que los programas informáticos básicos más vigentes. Dicho programa de Computación Básica fue diseñado en un momento histórico en el cual existían dos tipos de tensiones: por un lado, la apabullante presencia de Microsoft y su *suite* de oficina – popularizada en 1995 gracias a su interfaz gráfica de usuario, es decir, *Graphic User Interface* (GUI), y consolidada tres años más tarde con su versión 98 como el estándar de saber computación– y, por el otro lado, la reciente necesidad nacional de alfabetizar digitalmente a los

estudiantes del país, efectuada en México de forma simultánea en todos sus niveles educativos: los estudiantes de educación secundaria aprendieron a utilizar programas de oficina a la par que lo hicieron los estudiantes de instituciones de educación media superior y superior incluida la misma UV.

Dado que a inicios del año 2000 la informática o laboratorio de computación como asignatura de educación básica era reciente en el sistema educativo mexicano, resultaba no sólo riesgoso asumir que los estudiantes ingresarían a la UV con conocimientos iniciales o previos sobre computación, sino poco probable, inadecuado e injusto, por tanto, sin dudar, se optó por reorientar el diseño de la EE hacia la enseñanza de la parte física de los equipos de cómputo e, imperiosamente, hacia Microsoft Windows, Word, Excel y PowerPoint.

Otra razón de replanteamiento reposó en que los temas de Computación Básica se volvieron rápidamente obsoletos por el eventual surgimiento de nuevas versiones de sistema operativo como Windows Millennium Edition, Windows 2000 o Windows XP, las cuales diversificaban tanto los contenidos y materiales educativos como las prácticas diseñadas por la academia de la asignatura. También influyó la incorporación de la enseñanza de computación en secundaria y bachillerato o preparatoria, donde se dotaba de conocimientos de informática básica sobre el manejo de computadoras de escritorio a quienes al cabo de tres años llegarían a la universidad.

Fue decisiva además la proliferación de centros de cómputo que ofrecieron exitosamente durante la década de los 90 capacitación sobre el análisis de soluciones informáticas y

programación de sistemas; posteriormente se enfocaron en la enseñanza del software de productividad y el diseño gráfico; acto que los convirtió en una opción interesante para padres de familia preocupados porque sus hijos adquirieran los conocimientos tecnológicos que el mundo moderno requería.

En el primer lustro de existencia del programa de Computación Básica no sólo sus contenidos temáticos se habían vuelto obsoletos y sus estudiantes más competentes en el manejo informático, sino que nuevos paradigmas tecnológicos basados en la participación de las masas en Internet y la hiperconexión reconfiguraron la noción de saber computación. De allí que la necesidad de cambio se empezara a vislumbrar en al menos tres aspectos:

- El debate entre software libre y software de licencia propietaria evidenciaba la importancia de aprender a usar programas informáticos para la resolución de tareas más que para desarrollar un clientelismo hacia una marca.
- La paquetería de oficina tenía que dejar de ser el centro de enseñanza de computación, ya que los estudiantes de los primeros semestres de la educación superior ya habían desarrollado conocimientos tecnológicos en los niveles educativos previos.
- La estabilidad de Internet hacía propicia la popularización de servicios informáticos de corte social que cambiarían la forma de interactuar con las computadoras y a través de ellas.

En 2001 surgió Wikipedia; en 2003 se popularizaron las plataformas de redes sociales MySpace y Hi5; unos años después Facebook se arraigó entre los jóvenes de Estados Unidos de América como el entorno digital favorito para su socialización, y en 2005 otro cambio importante para la producción de video y el consumo de contenidos generados por usuarios sobrevino a través de Youtube. Sin embargo, ninguno de estos hitos en el mundo de la computación social pudo incorporar a la EE un debate obligado sobre sus usos y pertinencia, ni que los riesgos o regulaciones se hicieran oficiales, y tampoco lograron ocupar un espacio en el currículo.

En 2007 la UV hizo pública para toda su comunidad estudiantil su red móvil institucional: RIUV. Un año después la computación social se potenció con la popularización de los teléfonos inteligentes y la red móvil de datos, lo cual no sólo tornó lo digital en algo más próximo a los estudiantes, sino definitorio de su cultura.

La comunicación por mensajería instantánea instalada como aplicación móvil (*app*) en teléfonos inteligentes se convertiría en un distintivo propio de la época contemporánea. WhatsApp y Facebook-Messenger, lanzados al mercado en 2009 y 2010, respectivamente, remplazaron en tan solo un par de meses el envío de mensajes SMS y las llamadas telefónicas por un novel sistema de comunicación cimentado en fotografías, imágenes, iconos y texto breve.

No obstante, tan vastas innovaciones tecnológicas acaecidas entre 2000 y 2017, la academia de Computación Básica no pudo incluir de manera oficial a su plan de estudios temáticas como las redes sociales o las interacciones cada

vez menos textuales, más breves e iconográficas. De ese modo, sendas reflexiones se quedaron al margen de su formalización y la estructura del programa 1999 de esta EE permaneció intocable, salvo una serie de modificaciones menores que atendían medianamente la vertiginosa evolución del cómputo (Universidad Veracruzana, 2003; 2006; 2009). Si bien en la coyuntura de su creación Computación Básica era sinónimo de vanguardia por las claras necesidades de alfabetización tecnológica, no se previó lo obvio a mediano plazo: el aprendizaje de programas informáticos específicos yacería siempre condenado a la caducidad y obsolescencia.

Los saberes digitales que debían desarrollar los universitarios a inicios de siglo –esbozados en el plan 1999 de Computación Básica– cambiaron con el tiempo y se alejaron del carácter alfabetizador impreso en propuestas anteriores. La tecnología digital actual permite a los estudiantes de universidad ser más sociables y globales mediante la Web, pero también les demanda un uso afinado, experto y definido por la disciplina académica a la que pertenecen. Quienes ingresan a la educación superior deben apropiarse de ciertos saberes digitales a través de prácticas individuales y grupales en las que sean capaces de emplear “herramientas digitales que permitan búsquedas y producción efectiva de información especializada de su campo disciplinar, favoreciendo el trabajo colaborativo en un marco de respeto a la propiedad intelectual, a la regulación de normas, leyes, principios y códigos del mundo virtual” (Universidad Veracruzana, 2017).

La revisión y evolución de la EE de Computación Básica implicó un proceso prolongado de

carácter colegiado en el que a pesar de tensiones, el consenso y la institucionalidad imperaron. Durante mayo de 2016, la Secretaría Académica de la UV se reunió con 317 docentes del AFBG para presentarles los resultados de la evaluación del MEIF y propuestas de reforma para dicha área, avaladas por el Consejo Universitario General, entre ellas, el cambio de enfoque de las EE y la reasignación de créditos. Desde ese instante la academia de Computación Básica inició el correspondiente trabajo colegiado de reestructuración de su programa de estudios a partir de una nueva visión de concebir la computación para los universitarios: los saberes digitales.

Ya en la primera concurrencia de tal academia se consideraron los hallazgos e investigación *per se* “Los saberes digitales de los universitarios” (Ramírez y Casillas, 2015) como una mirada factible para la nueva EE. Allí mismo, los asistentes reaccionaron de modo diverso: algunos mostraron resistencia hacia un nuevo currículo; otros expresaron preferencia por utilizar una iniciativa de programa elaborada en 2014 como base para la reestructuración del plan, en lugar de recurrir a la visión de los saberes digitales; otros más manifestaron interés por la construcción de un programa educativo cimentado en resultados de investigación.

Derivado de esta variedad de posturas se llevó a cabo una segunda actividad, donde se compararon los temas del programa 2014 y los resultados de la investigación sobre saberes digitales de los universitarios. Así, los respectivos resultados indicaron que todos los tópicos de la propuesta 2014 estaban contemplados en la visión de los saberes digitales, lo cual evidenció que la diferencia radicaba en la aproximación

del nuevo enfoque a los temas tecnológicos, la visión disciplinaria del aprendizaje de la computación y las consideraciones de temas transversales como cultura digital, ciudadanía y literacidad informacional.

Posterior a ese encuentro, se estableció un diálogo reflexivo a lo largo de la geografía veracruzana, del cual tomó parte la academia de Computación Básica de la UV, de las más nutridas con más de 130 miembros. Allí se aprobó la participación de investigadores especialistas en saberes digitales durante el proceso de reforma del plan, algo sumamente inédito. La modificación de cualquier programa de estudios con el consenso y colaboración de profesores, funcionarios e investigadores (actores universitarios de distintas coordenadas) es un proceder poco común al interior de las IES, cuyos contenidos suelen ser impuestos por autoridades o acordados por profesores exclusivamente.

No obstante, todos ellos de manera conjunta iniciaron discusiones sobre los temas, subtemas, significados y conceptos genéricos a incorporar al programa de la asignatura. En consecuencia, se construyó una propuesta en la cual se consideraron a las TIC, parafraseando la perspectiva de Wittgenstein (1999), como instrumentos y herramientas con usos y aplicaciones variables dependiendo del contexto, sea académico, profesional o social.

Este nuevo enfoque de Computación Básica se presentó en Xalapa en septiembre de 2016, y de forma plenaria se establecieron los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de la EE, así como la justificación, unidad de competencia, articulación de los ejes, metodologías de enseñanza y aprendizaje, materiales, plan de evaluación y fuentes de información.

Uno de los cambios que provocó renuencia dentro de la academia fue la disminución de créditos (de 6 a 4), pues se pensaba que tal redefinición crediticia impactaría directamente en el sueldo de los profesores, pero bajo el acuerdo de Tepic de 1972 de la ANUIES, ni el sueldo del docente, las actividades de aprendizaje o el tiempo de dedicación del estudiante se afectarían.

Después de visitas a las regiones por parte de los investigadores, el grueso de la academia vio que la reestructuración de la EE no respondía a una actualización de contenido, sino a una renovación de enfoque diferente a la versión inicial orientada hacia la alfabetización digital de los estudiantes, es decir, su nuevo plan se aproximaba al aprendizaje de las TIC en un contexto universitario afín a la diversidad disciplinaria.

En noviembre de 2016 profesores de la academia de computación provenientes de las regiones de la UV diseñaron de manera reflexiva e inclusiva actividades de aprendizaje y guiones de producción de recursos educativos, en una reunión posterior la academia finalmente eligió el nombre de la nueva asignatura del AFBG de la UV: Literacidad Digital, por encima de opciones como “Saberes Digitales”, “Tópicos de las TIC” y “Competencia Digital”.

Paralelo al trabajo colegiado, se seleccionó la estrategia de fortalecimiento docente con expertos en el campo de conocimiento y la formación didáctico-pedagógica. Los profesores asistieron a los cursos Aprendizaje multimodal y Planeación y gestión de aprendizajes: mixto e invertido durante junio y julio de 2016; cuatro meses después se convocó una comisión de la academia para que desarrollara las secuencias didácticas de las modalidades presencial, autónoma y virtual del

nuevo programa. Otra comisión de trabajo se encargó de diseñar un instrumento de evaluación diagnóstica por medio del cual los alumnos de nuevo ingreso pudieran acreditar sus competencias, acompañar a los menos aventajados o solicitar el apoyo de sus pares más avanzados.

Asimismo, en juntas de trabajo posteriores se definieron de manera colegiada las estrategias de articulación del aprendizaje presencial, en línea o autónomo, así como la evaluación de la modalidad mixta en su prueba piloto para agosto 2016–enero 2017. Otras destacadas acciones académicas para fortalecer la formación de los docentes en torno a la nueva EE consistieron en talleres, cursos, diplomados, presentaciones y conferencias: Elaboración de videos tutoriales (agosto 2016–enero 2017); Literacidad electrónica a través de prácticas digitales y software libre, Literacidad y ciudadanía digital y Herramientas de análisis masivo de documentos académicos y control de plagio (junio 2017); Fortalecimiento docente a través de la Literacidad Digital en el nivel superior para las cinco regiones de la UV (agosto–diciembre 2017); Saberes digitales para profesores de educación a distancia del Sistema Nacional de Educación a Distancia –diplomado con participación de 20 docentes– (agosto–diciembre 2017); Aproximación histórica de la identidad digital (mayo 2017); Los saberes digitales de los universitarios, La importancia de la biblioteca virtual en la Literacidad Digital y Elementos de una Literacidad Digital (junio 2017).

Tras el rediseño y las acciones de actualización docente, en julio de 2017 el Consejo Técnico del AFBG aprobó el programa de estudios de Literacidad Digital, aunque sugirió que los planes sin modificación utilizaran invariablemente los

contenidos de la recién diseñada EE, aun cuando conservaran el nombre anterior de la experiencia educativa.

Impacto de la renovación académica

El impacto del cambio en esta EE se puede observar de maneras distintas. La inminente renovación temática, igual que lo era la orientación del enfoque hacia el uso disciplinario de las TIC convergieron en un incremento de la disponibilidad de videos, tutoriales y otros recursos educativos de apoyo.

Una fórmula viable de ponderar tal impacto del cambio se concreta a través del desempeño de los estudiantes de la EE, es decir, utilizar el éxito académico como indicador de impacto. Para efectos de tales análisis se consideraron dos grupos de informantes: en un grupo, 3466 estudiantes de la UV que cursaron Computación Básica por última vez (agosto de 2016); en el otro, 11 358 alumnos que estudiaron Literacidad Digital la primera vez ofertada (agosto de 2017). Cabe destacar que, por cuestiones temporales en la actualización de planes de estudio, 93% de estos estudiantes cursaron Literacidad Digital con el nombre de Computación Básica, solamente 737 lo hicieron con el nuevo.

Este análisis comparativo del desempeño contempla número de aprobados, reprobados y quienes no presentaron, así como porcentajes asociados bajo tres miradas: una general que compara esos valores en ambos cursos; otra que indaga la modalidad educativa y una más que contrasta la región donde se cursó la EE.

En la mirada general se utilizaron datos de los 14 824 estudiantes del análisis comparativo –los mencionados 3 466 de un periodo y los 11 358 del otro–, ellos dentro de 83 programas

educativos⁵ de todas las áreas académicas impartidas en todas las regiones y modalidades de la UV. Allí se observa que la EE renovada registra un incremento en el porcentaje de aprobación y, a la vez, en el promedio general de los estudiantes. Además de que sus porcentajes asociados a la no acreditación de la asignatura fueron menores.

En datos cuantitativos, Computación Básica (plan anterior al 2016) gozó de un porcentaje de aprobación de 80%; 5% de reprobados y 16% de estudiantes que no presentaron (NP) o se quedaron sin derecho (SD) a calificación por inasistencias. Su promedio aprobatorio fue de 8.51. Mientras, Literacidad Digital (plan 2016)

alcanzó un porcentaje de aprobación de 87%; 0.1% (12 personas) de reprobación; y 13% de NP y SD. Su promedio aprobatorio fue de 8.77.

La mirada comparativa por modalidad educativa se efectuó con 2915 estudiantes de Computación Básica en modalidad escolarizada y 551 en modalidad abierta, y con 9840 alumnos de Literacidad Digital en modalidad escolarizada y 1382 en modalidad abierta. Se observa que el porcentaje de aprobación de la modalidad escolarizada es alto para ambas EE, pero la modalidad abierta de Literacidad Digital tiene indicadores de desempeño mayores a los de la modalidad escolarizada de Computación Básica, tal como se muestra en la tabla que sigue.

⁵ Administración de Negocios Internacionales, Administración, Administración Turística, Agronegocios Internacionales, Antropología Histórica, Antropología Lingüística, Antropología Social, Arqueología, Arquitectura, Artes Visuales, Biología, Biología Marina, Ciencias Atmosféricas, Ciencias de la Comunicación, Ciencias y Técnicas Estadísticas, Cirujano Dentista, Contaduría, Ciencias Políticas y Gestión Pública, Danza Contemporánea, Derecho, Diseño Asistido por Computadora, Diseño de la Comunicación Visual, Economía, Educación Artística, Educación Física, Deporte y Recreación, Educación Musical, Enfermería, Enseñanza de las Artes, Enseñanza del Inglés, Estadística, Estudios de Jazz, Filosofía, Física, Fotografía, Geografía, Gestión y Dirección de Negocios, Gestión Intercultural y Desarrollo, Historia, Informática, Ingeniería en Instrumentación Electrónica, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería de Software, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones, Ingeniería en Tecnologías Computacionales, Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Metalúrgica y Ciencias, Ingeniería Naval, Ingeniería Petrolera, Ingeniería Química, Ingeniería Topográfica Geodésica, Ingeniería en Agronomía, Lengua Francesa, Lengua Inglesa, Lengua y Literatura Hispánicas, Logística Internacional y Aduanas, Matemáticas, Licenciatura Médico Cirujano, Licenciatura Médico Veterinario Zootecnista, Música, Nutrición, Pedagogía, Psicología, Publicidad y Relaciones Públicas, Química Clínica, Química Industrial, Químico Farmacéutico, Biólogo, Licenciatura en Quiropráctica, Redes y Servicios de Computo, Relaciones Industriales, Sistemas Computacionales Administrativos, Sistemas de Producción Agropecuaria, Sociología, Teatro, Tecnologías Computacionales, Trabajo Social.

Tabla 1. Comparación de las EE por modalidad escolarizada y abierta

	Modalidad escolarizada			Modalidad abierta		
	Aprobación	Reprobación	Sin acreditación	Aprobación	Reprobación	Sin acreditación
Computación Básica	81%	5%	14%	74%	5%	21%
Literacidad Digital	87%	5%	8%	84%	4%	12%

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Información de la UV.

De lo anterior es posible enfatizar que la renovación de la EE impactó el éxito escolar de la enseñanza en la modalidad abierta en 10 puntos porcentuales, información que suma al impacto de aprovechamiento de toda la academia de la institución.

Por último, la mirada comparativa por regiones se concretó gracias a 1568 estudiantes de Computación Básica en la región Xalapa y 1898

en Veracruz-Boca del Río, Coatzacoalcos-Minatitlán, Poza Rica-Tuxpan y Córdoba-Orizaba; así como 4108 universitarios de Literacidad Digital en alguna de las facultades de Xalapa y 7250 fuera de la capital. El porcentaje de aprobación de Literacidad Digital es mayor que el de Computación Básica, independientemente de la región. Tales comparaciones se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2. Comparación de las EE por región

	Región Xalapa			Otras regiones		
	Aprobación	Reprobación	Sin acreditación	Aprobación	Reprobación	Sin acreditación
Computación Básica	78%	4%	18%	81%	5%	14%
Literacidad Digital	86%	5%	9%	87%	5%	8%

Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Información de la UV.

El análisis sobre el impacto académico con los grupos en los dos extremos de la renovación fue valioso para sustentar una reestructuración curricular movida por una revolución digital de huella social. Nuevamente, la UV validó e implementó una iniciativa estatal acerca de la transformación curricular de una asignatura con grandes implicaciones para los universitarios, no solamente en el ámbito de la renovación temática y el enfoque de enseñanza, sino en el establecimiento de un paradigma de la enseñanza y el aprendizaje de la computación distinto al imperante.

Conclusión

En 2017 todos los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Veracruzana cursan la EE Literacidad Digital, cuyo programa educativo tardó en ser modificado por completo 17 años, a pesar de los cambios vertiginosos en la tecnología digital. Esta EE busca la movilización de conocimientos teóricos, prácticos e instrumentales en torno a la cultura digital y su expresión en la Universidad. Allí los saberes digitales de los universitarios refieren al dominio de habilidades de comunicación y autoaprendizaje que deben poseer, a las competencias básicas y disciplinares digitales que les serán de utilidad para realizar búsquedas, localizar y producir información con sustento académico, así como recurrir a programas informáticos genéricos y específicos acordes con su disciplina.

En esta contemporánea asignatura se evidencia el interés de la institución por promover una serie de saberes digitales que sus estudiantes deberían poner en juego a lo largo de su carrera, con un uso disciplinario de las TIC que trascienda la visión hasta hoy imperante: la de concebir

el saber computación a través del manejo de software de oficina.

Saber administrar dispositivos; saber administrar archivos; saber utilizar programas informáticos y sistemas de información; saber crear y manipular contenido de texto y texto enriquecido; saber crear y manipular conjuntos de datos; saber crear y manipular contenido multimedia; saber entablar comunicación en entornos digitales; saber socializar y colaborar; saber realizar búsquedas y validar información digital en red; y ciudadanía digital son los saberes que los estudiantes de la UV desarrollarán al concluir el AFBG.

En este artículo se ha analizado el proceso de transformación curricular que cambió la perspectiva de enseñar computación en la educación superior en México. Se destacó primero el carácter innovador y vanguardista de Computación Básica, ofrecida desde 1999 a todos los estudiantes de la UV en el marco del MEIF. Se explicó cómo sus contenidos fuertemente ligados al dominio de la *suite* de ofimática de Microsoft muy pronto se volvieron insuficientes e irrelevantes para los estudiantes de nuevo ingreso, debido a que en los niveles básico y medio superior, antecedentes de los cursos universitarios, fueron incorporados por la emergencia de innovaciones tecnológicas continuas de enorme trascendencia o por el surgimiento de la comunicación a través de redes sociales y mensajería instantánea instalados en los teléfonos inteligentes de los estudiantes.

A pesar de múltiples esfuerzos por renovar los contenidos de Computación Básica, su programa se volvió senil. Las actualizaciones y agregados al programa se hicieron insuficientes, por

lo que un cambio de perspectiva era necesario. Ese cambio curricular es posible sólo si hay disposición por parte del profesorado, un proceso democrático para la construcción de acuerdos, y una nueva manera de significar el propósito de la experiencia educativa. El paradigma de los saberes digitales fue relevante para la reforma de la asignatura porque dio respuesta a las nece-

sidades formativas ya no resueltas por la EE anterior, además de que incorporó de manera renovada una estrategia de enseñanza capaz de adaptarse a los nuevos procesos y recursos tecnológicos que sentaron las bases para romper con el monopolio del software privativo orientado al trabajo de oficina. ♦

Referencias

- Beltrán, J. (2005). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-10. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>
- Brunner, J. J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: la sociología de una ilusión moderna*. Caracas: CRESALC-ILDIS.
- Casillas, M. A. (1986). *Proyectos alternativos de la universidad mexicana: el surgimiento del proyecto de universidad democrática, crítica y popular en la Universidad Autónoma de Sinaloa 1966-1977* (Tesis de licenciatura inédita). FCPyS-UNAM, México.
- _____. (2002). Notas sobre el campo universitario mexicano: Homenaje a Pierre Bourdieu (1930-2002). *Sociológica*, 49, 131-162. Recuperado de: <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/422>
- Casillas, M. A., Ramírez, A., y Ortega, J. C. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional*, 16(70), 151-175. Recuperado de: <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/IE-70.aspx>
- Casillas, M. A., Ramírez, A., y Ortiz, V. (2014). El capital tecnológico una nueva especie del capital cultural: Una propuesta para su medición. En *Háblame de TIC: Tecnología digital en la educación superior*. Argentina: Brujas-Social TIC.
- Casillas, M. A., y Suárez, J. L. (Coords.) (2008). *Aproximaciones al estudio histórico de la Universidad Veracruzana*. México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- Consejo Nacional de Estudiantes Democráticos. (1969). *Por la reforma y democratización de la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Popular.
- Clark, B. (1987). *The academic profession: national, disciplinary and institutional settings*. Berkeley: University of California Press.
- Gil, M. (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 1-17. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- López, R., González, O., y Casillas, M. A. (2000). *Una historia de la UAM: Sus primeros 25 años*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Kent, R. (1986). Los profesores y la crisis universitaria. En *Cuadernos Políticos*, 46, 41-54. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.46/CP46.6.RollinKentSerna.pdf>
- Ocampo, E., Cruz, G. E., Aguilar, C. Y., Jiménez, S., Rodríguez, N., Palacios, L., Treviño, E., y Hernández, E. (2016a). Reporte de resultados del Área de Formación Básica General del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. Recuperado a partir de: <https://www.uv.mx/meif/files/2017/02/T.Reporte-Tecnico-AFBG.pdf>
- Ramírez, A. (2012). Saberes digitales mínimos: punto de partida para la incorporación de TIC en el currículum universitario. En R. H. Vargas (Coord.), *Innovación Educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto aula* (pp. 997-1004). México: FESI.
- Ramírez, A., y Casillas, M. A. (2015). Los saberes digitales de los universitarios. En J. Micheli, *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 77-106). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- _____. (2016a). Los saberes digitales y las disciplinas universitarias. Presentación disponible en: https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/2016/03/01/saberes_disciplinas/
- _____. (2016b). Una metodología para la incorporación de las TIC al currículum de la Universidad. En *Háblame de TIC Volumen 3: Educación virtual y recursos educativos* (pp. 31-49). Argentina: Brujas-Social TIC.
- _____. (Coords.) (2017). *Saberes digitales de los docentes de educación básica. Una propuesta para la discusión desde Veracruz*. Veracruz: Secretaría de Educación de Veracruz.
- Ramírez, A., Casillas, M. A., Morales, A. T., y Olguín, P. A. (2014). Digital Divide Characterization Matrix. *Revista Virtualis*, 5(9), 7-18.
- Ramírez, A., Morales, A. T., y Olguín, P. A. (2015). Marcos de referencia de Saberes Digitales. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 112-136.
- Universidad Veracruzana. (1999a). *Modelo Educativo Integral y Flexible. Lineamientos para el nivel licenciatura. Propuesta*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- _____. (1999b). Programa de estudios de la experiencia educativa Computación Básica. No publicado.
- _____. (2003). Programa de estudios de la experiencia educativa Computación Básica. No publicado.
- _____. (2006). Programa de estudios de la experiencia educativa Computación Básica. No publicado.
- _____. (2009). Programa de estudios de la experiencia educativa Computación Básica. No publicado.
- _____. (2014). Programa de estudios de la experiencia educativa Computación Básica. No publicado.
- _____. (2017). *Programa de estudios de la experiencia educativa Literacidad Digital*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/afbg/files/2017/10/2.-Literacidad-digital.pdf>
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. México: Altaya.



Representaciones sociales sobre la inclusión de las estudiantes de la LEP

Social representations on the inclusion of female undergraduate students in Preschool Education

Dena Fernanda Medina-Sandria¹

Reyna María Montero-Vidales²

Cintia Ortiz-Blanco³

Resumen

El presente artículo, parte de una investigación más compleja y concluida, refiere un estudio concreto de las representaciones sociales sobre la noción de inclusión que poseen las estudiantes generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen” en su último año. Para ello, se recurrió a la teoría de tales representaciones sociales, un software libre para análisis cualitativo multidimensional denominado Iramuteq, así como el empleo de las técnicas de encuesta, grupo focal, observación

participante y entrevista semiestructurada. Dentro de sus resultados destaca que las normalistas ostentan una comprensión cercana a las definiciones teóricas de inclusión, no obstante, en algunas ocasiones confunden inclusión con integración, por ende, la mayoría manifiesta requerir mayor profundización en el manejo de la inclusión para llevarla a la práctica en los jardines de niños.

Palabras clave: representaciones sociales, inclusión, integración, educación preescolar y formación inicial.

¹ Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. ORCID 0000-0002-1076-4632. Contacto: medinasandriad.apre16@gmail.com

² Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Docente en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Líneas de generación y aplicación del conocimiento: Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales. ORCID 0000-0002-7342-4563. Contacto: reyniux11@hotmail.com

³ Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Docente en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Líneas de generación y aplicación del conocimiento: Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales. ORCID 0000-0002-2973-4732. Contacto: ortizblancoc@gmail.com

Abstract

This article is part of completed research whose objective was to analyze the social representations about the inclusion of the students of the 2016-2020 generation of the Degree in Preschool Education of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. For this qualitative study, the theory of social representations and Iramuteq, free software for multidimensional qualitative analysis, were used. The techniques used were the focus group, the survey, the participant observation, and the interview. As part of the results we identified that students possess a close understanding of the theoretical definitions about inclusion, however, in some cases, they tend to confuse inclusion with integration. It is highlighted that the majority of the participants stated that they require greater depth in the management of inclusion to put it into practice in kindergartens.

Keywords: social representations, inclusion, integration, preschool education, and initial training.

Introducción

La educación, factor fundamental en el progreso de cada país, asume como propósito ineludible fortalecer el desarrollo integral de las personas, sin importar sus características individuales, condición social, familiar, religiosa o lingüística. De allí se suscita la necesidad de revisar en los sistemas educativos de orden mundial cómo se está tratando dentro de las escuelas temas de gran trascendencia como la diversidad e inclusión; tópicos cuyo primer antecedente teórico yace en la Declaración de Salamanca de 1994, cuando la educación inclusiva adquirió una perspectiva discursiva orientada a la igualdad de oportunidades educativas para todos los individuos y la equidad.

El sustento legal de la atención a la diversidad en México recae en el Artículo 3º Constitucional (1917), pues allí se menciona que la educación “además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (p. 5). Igualmente, en el Nuevo Modelo Aprendizajes Clave 2017 se concibe “las ideas de equidad e

inclusión como aspectos fundamentales en la sociedad global actual que deben promoverse en la escuela” (SEP, 2017, p. 21).

En cuanto a las escuelas normales mexicanas –Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación inicial de docentes en educación básica–, el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar considera la introducción en su malla curricular de los cursos Atención para la Diversidad y Atención Educativa para la Inclusión, a impartirse en quinto y séptimo semestres, respectivamente, a fin de fomentar entre los futuros docentes una perspectiva social de la diversidad e inclusión.

De lo anterior surge que el objetivo de este trabajo sea analizar las representaciones sociales sobre inclusión que poseen las estudiantes generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar, bajo el supuesto de que tal posesión es una actividad inherente a la docencia, la cual requiere de un manejo de referentes teóricos y conocimiento de estrategias

que permitan hacer adecuaciones curriculares pertinentes durante la intervención docente. Esto es, se busca analizar y reflexionar acerca de las concepciones y representaciones que en temas como la inclusión los profesionales de la educación ponen de manifiesto en sus prácticas.⁴

Está conformado por apartados en los que se expone la relevancia de este estudio, las investigaciones realizadas *a priori* sobre las representaciones sociales y la inclusión, la perspectiva teórica que orienta este trabajo, la descripción de sus participantes, las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados para recopilar u obtener información, el análisis de la misma, así como se explican los hallazgos de la investigación y reflexionan sus alcances.

Inclusión, elemento indispensable en el aula

Si bien los planes de estudio enfatizan sobre la necesidad de atender la inclusión en los centros educativos, muchas veces el tiempo destinado a los cursos ofertados en licenciatura y posgrado no son suficientes para abordar la complejidad de los contenidos que demanda la inclusión educativa.

De igual modo, en los discursos oficiales se pregona acerca de lo importante de la transversalidad de la inclusión y equidad en las aulas (SEP, 2017), pero se ha detectado en la mayoría de las investigaciones revisadas la urgencia de reconocer e identificar de qué manera el docente, quien propicia ambientes de trabajo en

el salón de clases, puede usar estrategias a partir de su formación inicial y continua que le auxilien en mantener una interacción y desarrollo óptimos de las actividades con los niños, sin ignorar las características que cada uno presenta.

Ya Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay (2014) mencionaban lo interesante de conocer las representaciones sociales de los profesores en formación, dado el rol que posteriormente desempeñarán en el desarrollo de la educación inclusiva. En ese sentido se orientan los fines de esta investigación: identificar, reconocer y analizar las percepciones de las normalistas de último año sobre inclusión, a partir de su formación inicial y sus experiencias en jornadas de observación y práctica.

Escuchar las voces de estas futuras educadoras de preescolar respecto a sus representaciones sociales de la inclusión y cómo han ido construyendo sus nociones conceptuales y prácticas es un primer paso que favorece y enriquece la comprensión de lo que sucede en la formación de docentes. Igual de ilustrador y valioso es volver los oídos hacia voces como las de Moscovici (1979), Abric (1994), Jodelet y Guerrero (2000) y Beauregard (2006), quienes abordan el estudio de las representaciones sociales, o bien, las de Garnique (2012), los referidos Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, Rojas (2017), Linton, Germundsson, Heimann y Danermark (2016), Chi (2016), entre otros teóricos cuyas investigaciones acerca de la inclusión dentro del contexto educativo

⁴ El interés por esta temática en particular tiene su explicación en que quienes crean el presente artículo también son integrantes del cuerpo académico Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, así que una línea de generación y aplicación del conocimiento que cultivamos es Práctica docente: concepciones y representaciones sociales.

destacan principalmente las representaciones sociales que tienen los docentes sobre su práctica.

Garnique (2012) en un estudio desarrollado con 17 docentes de educación básica identificó por medio de cuestionarios y entrevistas que requerían capacitación en la atención a la diversidad; lo nodal de la inclusión en el nivel educativo, y que la falta de estrategias, preparación y las limitaciones en el tiempo dedicado a la docencia son los principales argumentos que los maestros externan y por los cuales dicen no se sienten preparados para ser inclusivos.

Por su parte, Chi (2016), documentó la nula claridad en temas de inclusión, necesidades educativas y atención a la diversidad que poseían los docentes de educación preescolar e indígena (población con los cuales efectuó su estudio), esto por la insuficiente formación en el área y el poco apoyo recibido para atender los requerimientos de su respectivo alumnado.

Precisamente en este tópico de las representaciones sociales de la inclusión conviene recuperar lo que Linton y otros (2016) mencionan:

Si entendemos a las RS [Representaciones Sociales] del personal escolar, puede ser propicio para lograr escuelas que sean más inclusivas. Sin embargo, crear una cultura y una práctica caracterizada por valores inclusivos es un proceso a largo plazo que requiere colaboración y el deseo y la capacidad de respetar las opiniones de los demás (p. 92).⁵

La inclusión permite mejorar ambientes en las instituciones educativas que favorecen el

desarrollo integral de los estudiantes. Nuevamente Garnique (2012):

Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios –pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar– para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad (p. 102).

Garantizar que todas las personas participen plenamente en el ámbito educativo; que las necesidades de cada individuo sean satisfechas para contrarrestar las barreras para el acceso, la permanencia, el egreso, el aprendizaje y la participación, así como favorecer el logro de aprendizajes significativos y duraderos son cometidos de la inclusión educativa, definida por Rojas (2017) como:

Un proceso progresivo de transformación de las escuelas, el cual será el medio para tener una sociedad en donde los valores de respeto, justicia y equidad sean los que se reflejen; la inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humana en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso (p. 52).

⁵ Traducción propia esta y posteriores citas con referencias totalmente en inglés o francés.

Sin embargo, aunque la inclusión ha prevalecido en los discursos de materia educativa y se le considera de vital importancia para el aprendizaje de los alumnos, aún suele confundirse con integración, incluso algunos autores acostumbra utilizar como sinónimos términos en realidad diferentes. No obstante, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) señalan que la integración consiste en que

[...] las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y, por tanto, la eliminación de la marginación y la segregación (p. 44).

Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese y Doudin (2013) agregan que la integración es “una variedad de arreglos de colocación para estudiantes con necesidades especiales en la escuela o en el aula regular” (p. 137), diferente de la inclusión, la cual se basa en la participación total de los alumnos dentro de la dinámica escolar.

Bajo los planteamientos antes mencionados, la integración refiere a que un estudiante con discapacidad o no sea aceptado e incorporado dentro de la dinámica escolar y las situaciones de aprendizaje, pero es él mismo quien debe adaptarse a las formas de enseñanza y el nuevo contexto. Mientras, la inclusión no se centra sólo en personas con discapacidad, contempla a todos los estudiantes con características físicas, estilos de aprendizaje, familias y contextos distintos. Allí las situaciones de aprendizaje que diseñan los docentes son pensadas, adecuadas y adaptadas para todos, y se consideran las ca-

racterísticas, necesidades y los contextos social y cultural de los educandos.

Entre 2016 y 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) llevó a cabo una evaluación diagnóstica de la atención educativa que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, cuyos resultados “reflejan que la población con discapacidad es una de las más excluidas del sistema educativo mexicano, como lo muestran sus tasas de asistencia a la escuela, analfabetismos y escolaridad” (p. 30). Asimismo, subrayó:

Una conclusión relevante es que las políticas de integración e inclusión educativa no han sido acompañadas del fortalecimiento de las escuelas para la atención de dicha población. Sólo un tercio o menos de las primarias, las secundarias y los planteles de EMS [Educación Media Superior] cuenta con rampas o sanitarios adaptados, o con materiales y recursos de apoyo educativo para estudiantes con discapacidad visual o auditiva (INEE, 2018, p. 31).

Dichos encuentros abogan por la consideración de la inclusión en espacios físicos, contenidos y la adopción en la práctica de los docentes de métodos de enseñanza que garanticen condiciones para que las niñas, niños y jóvenes aprendan en un marco de igualdad, inclusión y equidad, así como reconozcan y celebren su diversidad. Lo anterior coincide con lo que Beauregard (2006) plantea:

Conocer las representaciones [sociales] de los padres y los maestros sobre su función nos permite comprender mejor el análisis de su

participación, la relación entre padres y maestros y las condiciones que llevan a un compromiso claro y reforzado con integración escolar, o una desconexión (p. 558).

Antes de proseguir con los vínculos teóricos de la inclusión y las representaciones sociales, es preciso realizar una aproximación conceptual a estas últimas bajo la mirada de Moscovici (1979), considerado el padre de la teoría de las representaciones sociales, en la cual las define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17). Mientras, para Garnique (2012) son:

Un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (p. 105).

Las representaciones sociales son constructos que cada persona crea mental y cognoscitivamente sobre una imagen o idea a medida que se relaciona con los demás, se ponen a disposición en la experiencia cotidiana y están íntimamente influenciadas por cómo se les concibe socialmente (Jodelet y Guerrero, 2000). Aquellas que cada uno posee van definiendo su modo de actuar ante distintas situaciones, y el desarrollo de nuevas necesitan de la aparición de un fenómeno o evento que incite al individuo a replantear sus representaciones previas.

Abric (1994) identifica que “toda representación social está organizada alrededor de un núcleo central” (p. 20) y elementos periféricos localizados de manera jerárquica que “desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, pues ilustran, aclaran, justifican esta significación” (p. 30).

Otra vez es imperioso recurrir a Moscovici (1979), quien postuló la existencia de dos procesos definidos sobre la base de cualquier representación social: el anclaje y la objetivación. El primero ocurre cuando al categorizar algo con una etiqueta se le acuña una que lo ancla a un nuevo significado, y la objetivación se refiere a la forma en la cual se visualiza aquello anclado, es decir, la nueva conceptualización que se tiene de ello.

Investigaciones de Linton y otros (2016) demuestran que las representaciones sociales ofrecen un “marco dinámico para comprender fenómenos sociales complejos, como los puntos de vista y las percepciones de los profesionales” (p. 84). De igual manera, Garnique y Gutiérrez (2012) consideran elemental abordar las representaciones sociales, ya que “[...] indican la forma de pensar y, en consecuencia, guían las prácticas sociales que despliegan los actores mencionados en los espacios diversos de la vida escolar cotidiana” (p. 580).

Las representaciones sociales brindan la oportunidad de conocer lo que otros piensan sobre la inclusión, para el caso de esta investigación, padres de familia, docentes en servicio o formación inicial. Asimismo, los estudios referidos líneas atrás muestran que las representaciones sociales, creencias y actitudes de los profesores hacia la integración escolar dan

cuenta de lo que piensan sobre la inclusión, lo cual se verá reflejado en sus prácticas, de igual modo dejará entrever lo razonado o imaginado por los niños (Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, 2014).

Del proceso metodológico en la inclusión

La presente investigación se sitúa dentro de un paradigma de corte interpretativo y de análisis cualitativo, en el cual se “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

En consecuencia, para llevar a cabo este estudio se eligió como contexto la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; se consideraron 28 estudiantes mujeres generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar de último año; el trabajo de campo se realizó en noviembre de 2019 y febrero y marzo de 2020, así como se aplicaron las técnicas de encuesta, grupo focal, observación participante y entrevista semiestructurada. Estas últimas, de acuerdo con Rojas (2001), consisten en

[...] recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcione o preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio (p. 221).

Principalmente se empleó la técnica de encuesta, tal técnica bajo un cuestionario de preguntas abiertas, “[...] instrumento de observación que favorece la recopilación de datos, que facilita el análisis de ellos; y, que prepara con mayor facilidad el informe” (Zorrilla, 2000, p. 176). Además, su implementación se presentó en cuatro momentos:

- a) Estudio piloto sobre los instrumentos.
- b) Diseño del cuestionario en versión electrónica y su envío a las participantes.
- c) Recolección de la información.
- d) Tabulación de los resultados en Excel para su análisis.

La técnica de grupo focal representa “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela, 2013, p. 56); emplea como instrumento una guía de preguntas y su proceso involucra lo siguiente:

- a) Establecimiento de criterios para la selección de los informantes.
- b) Invitación a los participantes y firma de consentimiento informado.
- c) Desarrollo del grupo focal con base en una guía de preguntas diseñada a partir de los resultados del cuestionario.
- d) Recuperación de la información.

La observación participante es otra técnica ocupada durante el desarrollo del grupo focal, pues allí “el investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social; participa en los distintos actos y manifestaciones

de su vida; tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del grupo, etc.” (Rojas, 2017, p. 207). Asimismo, usa las notas de campo como instrumento, las cuales

[aluden] a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc., que pueden ser de interés para la evaluación o el diagnóstico, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 163).

Por último, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada; esta permite “obtener mayor información sobre preguntas abiertas, a diferencia de un cuestionario” (Rojas, 2017, p. 237), y su instrumento asociado es una guía de entrevista conformada por siete preguntas abiertas.

Por otra parte, a fin de implementar un análisis de la información obtenida en las respuestas se definieron tres categorías: representación social sobre la inclusión, currículum y competencias en la formación docente, debido a que posibilita al investigador “tener en cuenta la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (p. 64).

En la primera categoría se recuperan las representaciones sociales que las participantes tienen sobre la inclusión y las actividades contempladas desde la mirada educativa para trabajarla. En la segunda, “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e

impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 59), se expone lo que las futuras docentes conocen de los planes de estudio, en especial de la inclusión, su opinión sobre los cursos estudiados en su formación inicial y la relación con la construcción y el apoyo a la inclusión en su práctica.

En la tercera y última categoría se recuperan aquellas experiencias de las estudiantes que contribuyeron al tratamiento de competencias sobre la inclusión en su práctica y el grado de desarrollo que cada una considera poseer de dicha competencia. Cabe mencionar que las competencias son definidas por la DGES-PE (s.f.) como [desempeño] que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (párr. 9).

Los hallazgos de la intervención

Antes de la reflexión de la información recolectada vía los instrumentos y las categorías mencionados, conveniente puntuar que se utilizó el software Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios (IRAMUTEQ, por sus siglas en inglés) versión 0.7 Alpha 2, pues admite “realizar análisis multidimensional de textos de diferente naturaleza, facilita y ahorra tiempo en la interpretación de textos mediante análisis lexicométricos” (p. 4). Además, a partir de sus nubes de palabras, con las cuales realiza su análisis la paquetería de dicho software, se estableció una triangulación de la información: “La

acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Cabe esclarecer que a fin de proteger la identidad de las informantes y retomar sus participaciones se usaron códigos de identificación acompañados de números (ver tabla 1) asignados a cada estudiante.

Tabla 1. Significado de los códigos de identificación

Código	Significado
CGA	Cuestionario Grupo A
CGB	Cuestionario Grupo B
GFA	Grupo Focal A
EB	Entrevista B
OP	Observación Participante

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ya en el análisis de los hallazgos en la categoría representaciones sociales sobre la inclusión, al preguntar a las estudiantes la forma en que conciben esta última, sus respuestas denotan percepciones muy similares a la definición de inclusión planteada por muchos expertos. Estas alumnas también señalan que ejercer una práctica inclusiva contribuye a minimizar la exclusión, aunque no es una tarea sencilla, reconocen es todo un reto llevarlo a la práctica. En general, la muestra estudiantil considera que la inclusión implica atender las

necesidades y características de cada alumno y persona para que se pueda tener un aprendizaje significativo (figura 1).

Figura 1. Noción de inclusión de ambos grupos (A y B)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Sumado a lo anterior, la participante CGA 8 opinó lo que se transcribe a continuación: “Es el término [la inclusión] que se usa para aceptar e involucrar a alguien en un determinado grupo, atendiendo a sus necesidades, intereses y aprovechando sus habilidades”.

Respecto a la concepción de integración, las estudiantes señalan que se deben atender las características y necesidades de las personas, de tal manera que al integrarse a un determinado grupo puedan adaptarse a los demás (figura 2). Trasladada esta situación al ámbito escolar, ocurre cuando un alumno, sin importar sus necesidades, tiene que acoplarse a los otros.

Figura 2. Concepción de integración de ambos grupos (A y B)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Las definiciones de la mayoría de las participantes respecto a la integración demuestran que sí comprenden lo que es la integración, pues la refieren como incorporar a los alumnos a la dinámica del aula y hacerlos participar en actividades pensadas para la mayoría y no en sus propias necesidades. Ejemplos:

CGA 3: Integración es incorporar a las personas con NEE y barreras de aprendizaje a ambientes donde hay personas regulares, más no haciendo ajustes y adecuaciones pensadas en ellos.

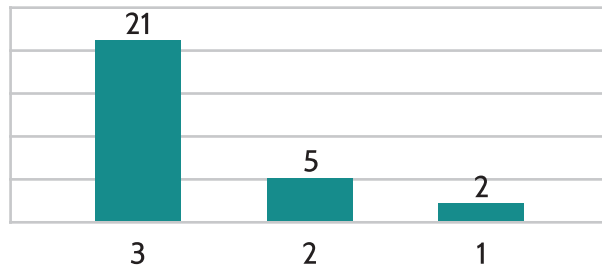
CGB 8: La integración es el acto en que el alumno o alumna se adapta a la escuela.

Por otro lado, según la información obtenida del grupo focal y las entrevistas, las estudiantes concluyeron que no basta con conocer la definición de inclusión para tener una práctica inclusiva en las aulas, se necesita vocación y compromiso. En su opinión, un docente con vocación y compromiso busca por medios propios información y estrategias que le permitan ser cada vez más inclusivo y atender las necesidades de sus alumnos. En caso contrario, si una persona tiene la preparación, pero carece de compromiso, muy difícilmente pondrá en juego todo ese bagaje de conocimientos dentro de su aula.

Otro punto que todas las alumnas mencionaron es que desarrollar una práctica inclusiva involucra un trabajo muy complejo de conocimientos, habilidades y manejo de estrategias por parte del docente, el cual debe realizarse porque concuerdan es parte del deber ser de una educadora o de cualquier profesional de la educación.

En el caso de la categoría currículo, era substancial determinar lo que las participantes sabían respecto a la inclusión y su aparición dentro de los planes y programas de estudio, por lo que en el cuestionario electrónico se les preguntó si estaban enteradas de que el plan y programas de estudio para la educación básica (2017) plantea una orientación hacia la inclusión: la mayoría respondió sí (75%), cinco respondieron no sabían (18%) y sólo dos (7%) dijeron que no.

Figura 3. Orientación hacia la inclusión dentro del nuevo plan y programas de estudio para la educación básica (2017)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

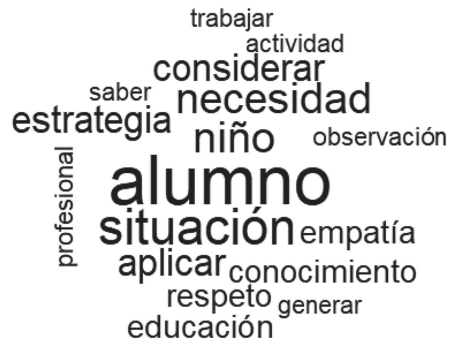
Al profundizar más en esta categoría con el grupo focal y las entrevistas, las participantes respondieron que los cursos recibidos en la BENV sí han aportado a su formación en el tema de la inclusión, y aluden a contenidos teóricos, lecturas y la enseñanza de estrategias. No obstante, sus respuestas vislumbran que la parte práctica es dejada un poco de lado; argumento retomado por las compañeras que respondieron de manera negativa a esa interrogante.

En estos comentarios de ambos grupos se aprecia la coincidencia en la importancia de la puesta en práctica de todo lo teórico que aprendieron en los cursos y también en cómo el tiempo fue un factor determinante para lo negativo, ya que redujo la cantidad de contenidos vistos y, hasta cierto punto, la calidad de los mismos.

En cuanto a las competencias que las participantes creen poseer acerca de la inclusión, destacan la observación para identificar las necesidades de sus alumnos, el desarrollo de valores como el respeto y la empatía, la generación de

situaciones y el uso de estrategias que contemplen las necesidades de sus alumnos.

Figura 4. Habilidades que poseen las participantes en relación con la inclusión



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Si bien varias de las participantes refirieron algunas de las habilidades adquiridas a lo largo de su formación normalista, en sus explicaciones exponían también que aún no se sienten capaces o competentes. Algunos de estos comentarios son los siguientes:

CGA 3: Estímulo y ánimo, trato de diseñar actividades pensadas en ellos, pero aún me cuesta mucho trabajo hacer ajustes y llevarlo a cabo al momento de estar frente al grupo.

CGA 4: Aún no las tengo totalmente.

EB 1: Muchas veces no me siento competente porque siento que dejo de lado algunos alumnos por atender otros casos que considero más, no importantes, pero sí con más prioridad.

Dena Fernanda Medina-Sandria, Reyna María Montero-Vidales
y Cintia Ortiz-Blanco

www.revistakinesis.com / kinesisrevistadocente@gmail.com

Las futuras docentes expresan que para desarrollar competencias sobre la inclusión les ayudaría que sus clases en la Normal combinaran lo teórico con lo práctico, pues varias veces no sucedió de ese modo, por tanto, ya en la práctica no sabían cómo aterrizar los conocimientos teóricos. Igualmente, que sean dinámicas para que ellas participen e involucren en su propio aprendizaje, no desean ser simples espectadoras de exposiciones en PowerPoint.

Formulan que además les hubiese gustado cursar asignaturas enfocadas a la inclusión como Atención a la Diversidad y Atención Educativa para la Inclusión en semestres iniciales a su formación, no en sexto y séptimo semestres, respectivamente, ya que se enfrentaron a situaciones durante sus primeros semestres en las cuales no sabían qué hacer; arguyen que, si las hubieran recibido antes, su práctica habría sido diferente.

También externaron les encantaría que sus maestros fueran congruentes con lo que enseñan, debido a que no son inclusivos con ellas, es decir, sólo se enfocan en lo académico e ignoran lo socioemocional. Al respecto, algunas participantes pronunciaron:

GFA 4: A nosotros nos piden enfocarnos mucho en las emociones, en el lado socioafectivo y nosotros lo tratamos de hacer, entonces, también deberían ser congruentes con lo que a nosotros nos están formando.

OP: Ante este comentario las demás participantes del grupo focal movían la cabeza asintiendo. Por lo que se puede interpretar que estaban de acuerdo con lo que la participante comentó.

GFA 1: Como alumnas de la Normal, pudimos recibir un poco más de atención, porque honestamente siento que, así como se preocupan por la teoría, pueden preocuparse más por nuestras vidas, en lo personal necesité apoyo psicológico y nunca lo recibí; fue ya casi hasta el final, pero no cuando me hizo más falta.

OP: Durante su participación se comenzó a visualizar una expresión de tristeza en su rostro, en varias ocasiones se le quebró la voz y lloró ya casi al final de su participación.

EB 2: Sí es importante tener el conocimiento, pero es necesario que esa teoría podamos llevarla directamente a la práctica; poder hacer una relación entre esos dos aspectos porque cuando llegas al jardín es sumamente diferente y por más que sepas toda la teoría, en la práctica, a veces ya ni te sirve.

Se puede advertir que la inclusión debe de estar inmersa en todos los niveles educativos, de igual forma, las experiencias de estas participantes dentro de la Normal, sus clases y la forma de enseñar y actuar de sus maestros influye mucho en su aprendizaje y la representación social que van construyendo de la inclusión.

Reflexiones finales

Esta investigación cumplió su objetivo, pues las diversas técnicas e instrumentos empleados viabilizaron identificar las representaciones sociales de las estudiantes de preescolar sobre la inclusión, mismas que fueron descritas para su mayor comprensión y análisis, y se les establecieron sus puntos de coincidencia.

Principalmente se notó que las normalistas de último grado de la Licenciatura en Educación Preescolar poseen una comprensión cercana a las definiciones que existen sobre el término inclusión, no obstante, algunas tienden a confundirla con la integración. También la mayoría manifestó sentirse inseguras e incapaces de llevar la inclusión a la práctica; consideran les falta conocimientos.

Las educadoras en formación compartieron lo difícil del quehacer inclusivo; ellas lo califican todo un reto, sobre todo, por dos aspectos: el primero, el desconocimiento de contenido teórico en función de casos especiales (TDAH, Síndrome de Down, Asperger, entre otros), y de estrategias con posibilidades de implementación para hacer de su práctica más inclusiva. El segundo, en las opiniones y creencias que

otras personas resguardan respecto a la inclusión destacan los casos de algunas educadoras quienes hicieron sus prácticas, pero no siempre les dieron la oportunidad de efectuar las adecuaciones necesarias para atender de manera individual a algunos niños.

Un punto más percibido en las respuestas de las participantes, a través de los diferentes instrumentos usados, se afincaron en que la mayoría externó la necesidad de establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, lo cual les ayudaría a sentirse más seguras en su intervención, y fortalecería una práctica más inclusiva.

Algunas dificultades encontradas en esta investigación fueron las limitaciones de tiempo para la aplicación y recolección de la información, sin embargo, sí logró acercarse a la mirada de las estudiantes que participaron. ♦

Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des Sciences de L'éducation*, 32(3), 545-565. doi: <https://doi.org/10.7202/O16276ar>
- Chi, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y Ciencia*, 5(45), 121-135. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/377>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Última reforma publicada DOF 06-06-2019. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER. Revue Européenne de Recherche Sur le Handicap*, 7, 135-147. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000163>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). Enfoque basado en competencias. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>
- Garnique, C., y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *INEE: Evaluaciones al Sistema Educativo Nacional 2013-2018* (Suplemento de la Gaceta de la PNEE). Ciudad de México: Autor.
- Isaacs Bornand, M. y Mansilla Chiguay, M. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Jodelet, D., y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Linton, A., Germundsson, P., Heimann, M. & Danermark, B. (2016). School Staff's Social Representation of Inclusion of Students with Autism Spectrum. *Journal of Education and Social Policy*, 3(5), 82-95.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoanálisis,%20su%20imagen%20y%20su%20publico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3, 49-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296631.pdf>
- Rojas, R. (2001). Técnicas e instrumentos para recopilar la información. En *Guía para realizar investigaciones sociales* (pp.197-256). México: Plaza y Valdés.
- Ruiz, A. (2017). Trabajar con IRAMUTEQ: Pautas. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf
- Zorrilla, A. S. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Aguilar León.



Identidad ciudadana: hacia un currículum para el siglo XXI

Citizen identity: towards a curriculum for the 21st century

Luis Fernando Villafuerte Valdes¹

Resumen

A pesar de que el concepto de ciudadanía es uno de los más citados en estos últimos años, aún no se ha logrado evidenciar todo su potencial de elemento de transformación de una sociedad; se sigue vinculando el proceso de construcción ciudadana a la lógica de entenderle como parte de las normas jurídicas. Por lo anterior, este artículo comparte una reconstrucción teórica de la noción de ciudadanía desde un punto de vista cultural y sociológico, el cual conlleva a comprender la ciudadanía a manera de una relación social que se va construyendo bajo parámetros identi-

tarios; estos últimos posibilitarían concebir las nuevas formas de las relaciones sociales contemporáneas y, en términos políticos, edificar esquemas democráticos más estables y perdurables en el tiempo.

Palabras clave: diversidad, identidad, construcción social, democracia.

¹ Doctor en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Madrid. Docente con perfil PRODEP, y de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la UV. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: Políticas públicas, Teorías democráticas contemporáneas, Pobreza y Cohesión social. ORCID: 0000-0001-5555-632X. Contacto: lvillafuerte@uv.mx

Abstract

Even though the concept of citizenship is one of the most cited in recent years, it has not yet been possible to demonstrate its full potential as an element the transformation of a society, since many times we continue to link the process of citizen construction to the Logic of understanding them as part of the legal norms, therefore, this article makes a theoretical reconstruction of the vision of citizenship from a cultural and sociological point of view, which leads us to understand that citizenship is a social construction that under identity parameters are being built, which would allow us to understand the new forms of contemporary social relations, and in political terms would allow us to build more stable and lasting democratic schemes over time.

Keywords: *diversity, identity, social construction, and democracy.*

Introducción

Las dinámicas sociales suscitadas en el mundo a partir de los procesos de globalización han resultado contradictorias. Por un lado, se crean procesos de homogenización y estandarización social que, a través de las tecnologías de la información, generan una construcción de identidades, las cuales responden a los criterios dominantes y varias veces sustituyen a las tradicionales.

Lo anterior ocasiona nuevas dinámicas de cohesión o integración social, por ejemplo, las tribus urbanas, las comunidades virtuales desde las tecnologías y los *influencers* han dotado de un nuevo sentido a la idea de lo social, tanto que estas dinámicas se hacen llamar hoy los nuevos espacios públicos, donde la interacción social ya no es cara a cara, sino virtual, en reiteradas ocasiones establecida en el anonimato o con identidades “ficticias”, en consecuencia, ocurre una transformación total de lo público y, a su vez, de la ciudadanía, incluso de lo entendido por identidad.

Por otro lado, pese a tal intento de homogenización, existen también formas de resistencias sociales: la de algunos pueblos indígenas o la de comunidades alternativas como las LGBT; o bien, luchas por las identidades regionales: los movimientos independentistas en Cataluña, el conflicto por el reconocimiento de los pueblos indígenas en Chiapas, los separatistas en el País Vasco, los francófonos en Canadá son sólo algunas muestras de la imagen de resistencias *versus* procesos de homogenización social emprendidos por industrias culturales hegemónicas. A la vez, esto ha forjado conceptos como la glocalización, y los lugares no lugares adquieren relevancia en los procesos de globalización.

De allí que este texto no parta de la idea o intención de crear una reflexión desde la teoría pedagógica, sino efectuar una reflexión sociológica, es decir, pensar cómo en este proceso de transformaciones de las condiciones tradicionales de ciudadanía e identidad social se puede abonar la incorporación de elementos de una

ciudadanía concebida como un proceso identitario complejo a los aspectos curriculares de la enseñanza en México.

Este planteamiento implica obrar, con el apoyo de los campos formativos institucionales, un cambio de paradigma social para transitar del concepto de ciudadanía desde un punto de vista jurídico o institucional hacia la comprensión de los procesos de la construcción social como un *continuum* que mezcla la complejidad social, cultural, ideológica y económica de las relaciones sociales.

En otros términos, un esfuerzo con orígenes en la sociología para generar e inmediatamente incorporar elementos dentro de los programas de estudios emanados de una filosofía educativa que reconozca e incentive la creación de valores sociales acordes a las nuevas complejidades sociales de este mundo convulso por problemas de deterioro social, ambiental, económico, cultural, de identidad, etcétera. Así, se intentaría abrir espacios de comunicación entre la teoría sociológica y la pedagogía, sin profanar la complejidad de la teoría pedagógica, pero sí establecer un intento de diálogo entre ambas disciplinas.

Se busca recuperar la discusión en torno a la ciudadanía actual concebida como un elemento identitario activo, lo cual transporta el concepto a un terreno más axiológico que teórico. Por eso, el gran reto del siglo XXI recae en cómo educar hacia la construcción de la ciudadanía, ejercerla a modo de un elemento permanente, no una mera acepción que, desde un punto de vista jurídico, habría de ser llenado de contenido. Al contrario, la máxima de este artículo es impulsar un diálogo entre

disciplinas, pues ello permitiría cimentar una sociedad con valores democráticos, a la par que fortalecer la democracia institucional del país.

Ahora bien, el vínculo entre el análisis sociológico y el currículum escolar lo finca De Alba (1991), quien define al currículum de la siguiente forma:

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse a tal dominación o hegemonía (p. 59).

Tal noción complementa la visión de ciudadanía como una construcción de campos de enfrentamiento en cuya dialéctica se crearán nuevos procesos identitarios, por ende, posibilita la génesis de significados sociales y comunitarios inéditos. Asimismo, señala la necesidad de incorporar en los programas de estudio valores ciudadanos basados en la diversidad y pluralidad social, y que la desigualdad social es inherente a la concepción de ciudadanía en un país como México, cada vez más desigual en todos los sentidos.

La ciudadanía puede ser incorporada de manera axiológica a la discusión de buscar una perspectiva novel de la misma en la nación mexicana. Más que una serie de derechos políticos, sociales o económicos protegidos y garantizados por la norma jurídica (Marshall, 1997), la ciudadanía es un mecanismo de convivencia

social, de construcción de la cohesión social o de identidades emergentes en la cada vez más compleja estructura social.

Con dicho propósito, en el presente texto se analiza conceptualmente la ciudadanía a partir de dos enfoques: el de Thomas Humphrey Marshall y su teoría clásica de la ciudadanía; luego se reflexiona el tema de la identidad como elemento importante para construir ciudadanía en contextos de desigualdad social; para ello se recurre a la visión del sociólogo peruano Sinesio López, quien tiene la gran virtud de examinar el tópico en cuestión desde un contexto de dilatada desigualdad social, económica, política y cultural como lo es América Latina.

De la visión clásica de ciudadanía

Si bien el concepto de ciudadanía se puede abordar desde distintas perspectivas (jurídicas, filosóficas, políticas, incluso económicas), el enfoque imperante en el debate sobre su concepción se remonta a los postulados de la filosofía política liberal europea de los siglos XVIII y XIX, en cuyas argumentaciones se rescata la autonomía del sujeto respecto del Estado, resultado de que el Renacimiento proporciona condiciones para situar al hombre como tomador de decisiones y el libre albedrío se convierte en el eje de su actuar racional, este último producto de la modernidad social y filosófica.

Sin embargo, dichas querellas en vez de expandirse en un sentido más filosófico, caen rápidamente en una mirada normativa de la ciudadanía, insuficiente al momento de explicar los problemas generados por la creciente

complejidad social. A saber, los problemas de la inclusión de las mujeres en la vida pública a lo largo del siglo XIX y principios del XX; los de los derechos obreros a lo largo del siglo XIX y XX, hasta los de representación social de la segunda mitad del siglo XX, aquellos sobre los derechos de las minorías, tales como migrantes, personas con preferencias sexuales distintas, gente con capacidades diferentes, por mencionar algunos.

Ante esa limitación teórica, la vértebra argumentativa de este trabajo versará sobre la necesidad de generar una nueva acepción de la ciudadanía; una capaz de englobar y explicar aquellas problemáticas emanadas de la creciente complejidad social de este mundo globalizado, sin esclarecimiento o desarrollo conceptual dentro de los procesos institucionales.

A causa de sus propias dinámicas complejas, no se alcanza a comprender la magnitud de los procesos de construcción social, lo cual impide al mismo tiempo que las instituciones solucionen e integren a las dinámicas burocráticas los más recientes cambios sociales: efectuar el cambio administrativo de una persona transgénero quien se somete a una cirugía de reasignación de sus genitales o reconocer identidades nacionales en procesos migratorios no convencionales como los eco-refugiados.

La perspectiva clásica de la ciudadanía se sustenta en principios de autonomía de los individuos cuando se funda el Estado moderno, y sus referencias son halladas en las posiciones del liberalismo político, cuyo punto de partida es la presencia de un individuo racional

quien se abstrae de sus relaciones sociales y concentra en la consecución de un principio de vida buena,² referente de todos los miembros de la sociedad.

Por eso, su precepto de ciudadanía estará establecido en términos de autorregulación social a partir de la ley, a fin de obtener una vida buena en común y así operar los principios de igualdad y libertad pregonados por la doctrina liberal. Estos últimos consideran la ciudadanía como la capacidad de participación política de los miembros de la sociedad tan pronto reparan ser sujetos de derechos y obligaciones, producto de sus relaciones económicas, es decir, se identifican como portadores de una racionalidad instrumental generada y madurada por su participación libre y racional en las actividades del mercado.

Tal enfoque tiene límites evidentes. El pensamiento liberal priorizaba erróneamente la conquista de la ciudadanía en términos políticos y legales, pero resultaba incuestionable que sus principios de igualdad se encontraban bajo una lógica de exclusión de amplios sectores de la sociedad de la época: mujeres, esclavos, en general, gente sin propiedades materiales ilustran esta situación.

En la construcción de la democracia liberal, los diversos controles de regulación de la participación política (democracia censitaria) ocasionaban que vastos sectores de la población quedarán fuera de las actividades propias de la ciudadanía moderna. Pese a ello, la participación política de la sociedad mediante los diversos ca-

nales de la democracia liberal admitía observar aspectos fundamentales sobre la construcción de la ciudadanía en términos teóricos. Primero, la existencia de tres esferas de reproducción de la sociedad: la esfera privada, refiere a la vida privada e íntima de los individuos; la esfera pública, está integrada por la arena política y las relaciones de mercado, las cuales llevan implícitamente un criterio de racionalidad, y el principio de limitación del poder político, el cual incluye el reconocimiento de una normatividad jurídica que regula las relaciones sociales entre los individuos y el Estado: Estado de Derecho.

El planteamiento de una referencia previa sobre un bien público introyectado en los individuos, quienes se mueven de manera racional en el logro de ese ideal de bien común democrático, simbolizaría una clara limitante para dicha perspectiva, ya que olvida las concretas condiciones sociales en las cuales se desarrollan las sociedades.

Marx formularía una serie de críticas al respecto; para él un principio de igualdad y libertad en sociedades capitalistas representaba una quimera, pues cuando los individuos entran en contacto en el mercado, las relaciones interpersonales dejan de ser igualitarias, esto es, la mediación se establece por asuntos materiales –en este caso, el valor–, y toda relación social lleva consigo relaciones de poder, por tanto, el intercambio se vuelve injusto o desigual.

De esta manera, la noción de ciudadanía se torna un referente normativo que en la construcción de derechos ciudadanos olvida otros, por

² El término original es *well life*, pero por cuestión de traducción se enuncia como vida buena, no buena vida, pues puede tener otro sentido.

consiguiente, se le considera una ficción de la teoría liberal clásica. Lo peculiar de esta visión en el contexto mexicano radica en que precisamente tal concepción normativa de la ciudadanía permeo sus políticas de Estado, inclusive su política educativa. Situación que dominó los panoramas del México postrevolucionario, y dado que el país no tuvo un desarrollo liberal clásico, tal idea progresiva de los derechos se realiza durante casi toda la segunda mitad del siglo XX, inclusive es soportado en modelos políticos, sociales, económicos y culturales masificadores y homogeneizadores por el propio Estado mexicano.

Recuperación contemporánea

Kymlicka y Norman (1997) argumentan que hacia 1970 el interés conceptual por la ciudadanía era todavía insipiente, pero a finales de los años noventa del siglo XX esta situación cambia; su discusión se reactiva, en especial a causa de ciertas circunstancias acaecidas en el mundo: una revisión de los criterios de justicia vinculados a los derechos humanos; el problema de las migraciones y los procesos de generación de identidades emergentes, y la desafección ciudadana, esto es, la participación política con altos índices de abstencionismo en los procesos electorales.

La discusión contemporánea en torno a la ciudadanía se reactiva con el texto *Ciudadanía*

clase social, publicado en 1950, donde su autor T. H. Marshall define precisamente la ciudadanía como el “asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Cit. por Kymlicka y Norman, 1997, p. 7). Asimismo, establece tres tipos de derechos, origen de los principios de ciudadanía: derechos civiles generados en el siglo XVIII (derechos de propiedad y libertad); derechos políticos forjados en el siglo XIX (derecho a votar y ser votado, así como participación política sin restricción) y derechos sociales concebidos en la segunda mitad del siglo XX (derecho a la salud y a la educación).³

La principal crítica a este modelo recae en su exceso de idealismo, fuerte sesgo racial y anglocentrismo; señala un cuadro de desarrollo sucesivo, similar a una cascada, de todos los derechos ciudadanos; consecuentemente, el surgimiento de un derecho específico permite la aparición del inmediato posterior con el paso del tiempo, contrario a los procesos sociales y políticos experimentados en países posautoritarios, por ejemplo, de América Latina. López (1997) reafirma lo anterior cuando dice: “[...] sus distinciones conceptuales entre ciudadanía civil, política y social presupondrían la jerarquización de género y de raza, en vez de problematizarla” (p. 92).

³ Esta temporalidad propuesta por Kymlicka es estricta, pero se utiliza para agilizar el punto tratado. Aunado, se advierte que impide ver los casos específicos que escapan a la tipología que expone. Ejemplo de esto, nuestra Constitución Política de 1917 ya contenía los elementos que definían claramente los derechos sociales: educación gratuita en la educación elemental, derecho a la salud pública, etcétera. Por lo anterior, la argumentación de Marshall sirve como referencia histórica y conceptual en general, pero para cada caso específico habría que hacer una investigación que produjera un mapeo de cada nación.

La instauración de los derechos civiles en la segunda mitad del siglo XIX no benefició a todos los sectores de la sociedad; se le quitó el apoyo gubernamental a minusválidos y personas sin familia; además, las mujeres continuaron sin ser contempladas como pertenecientes a la colectividad. Estos derechos estaban estrechamente ligados a la visión liberal, así, la ciudadanía poseía un vínculo indisoluble con las posesiones materiales; razón por la cual los sectores sociales con formas económicas precapitalistas eran relegados, no adquirían responsabilidades sociales,⁴ ni podían participar dentro de los procesos de toma de decisión: “el derecho de propiedad derivado de la ciudadanía civil significó la desposesión” (López, 1997, p. 93). Además,

[...] el problema con dicha aproximación es que ignoran los límites impuestos sobre la extensión del pluralismo por el hecho de que algunos derechos existentes han sido constituidos sobre la propia exclusión o subordinación de los derechos de otras categorías (Mouffe, 1998a, p. 139).

El establecimiento gradual de los principios de ciudadanía afectó irremediamente otros intereses. No obstante, el verdadero problema radicaba en que la ciudadanía no significaba solamente reconocer derechos, debía ser concebida como una identidad activa, por ser una acción social que transformaba el papel y los

límites de la misma ciudadanía en términos reales.

El esquema de Marshall resultó fuertemente cuestionado en sus aspectos político-práctico y teórico. Interrogantes provenientes principalmente de la nueva derecha e izquierda de la década de 1980. La primera le crítica que el desarrollo de un concepto de ciudadanía lo subordine a la existencia de un estado de bienestar,⁵ el cual genera una gran carga al Estado por los seguros de desempleo, mismos que la ciudadanía prefiere por encima de integrarse a los sectores laboral y productivo.

Mientras, la nueva izquierda le reprocha que su planteamiento favorecía el clientelismo y la pasividad social, obstáculos de un ejercicio de participación social consolidado, por tanto, de un espacio para los procesos de democratización. Ambas posiciones convergen en un debate ideológico, el cual trata de superarse en términos analíticos desde de un debate teórico entre comunitaristas y liberales a finales de los años setenta y principios de los ochenta del siglo pasado.

Liberales vs comunitaristas: hacia la construcción de una nueva ciudadanía

Rawls comienza la discusión entre liberales y comunitaristas con *Teorías de la justicia* (1992), libro en el cual intenta encontrar un nuevo fundamento de los principios de justicia por medio de la doctrina liberal y las condiciones de las sociedades complejas actuales. De esta

⁴ Por ejemplo, ayuda comunitaria, principios mutualistas en casos de inundaciones o desastres o trabajos colectivos en aras de la comunidad.

⁵ Sinesio López (1997) comenta al respecto que funda las bases de una concepción socialdemócrata de la ciudadanía.

manera, los individuos deben ostentar las mismas circunstancias de acceso a los bienes primarios para subsistir bajo condiciones de una vida digna, así como ser sujetos por igual de la justicia. Únicamente se justificaría un acceso desigual a los bienes si en la respectiva distribución se favorece a los más desprotegidos.

Acierta Mouffe (1998b) cuando comenta que la verdadera cuestión en el debate de liberales y comunitaristas es la ciudadanía, según Rawls, la capacidad de cada persona de formar, revisar y perseguir racionalmente la definición del bien (Mouffe, 1998a). Allí la causa de resumir los principios de justicia en dos puntos: igualdad ante la ley e igualdad de oportunidades.

La primera está determinada por una máxima de imparcialidad, es decir, nadie sabe con exactitud en qué condiciones llega a la competencia social, por ello, actúa bajo un “velo de ignorancia”: la imparcialidad de las acciones humanas. Así, la racionalidad de los sujetos se amparará en un ejercicio reflexivo de búsqueda del bien común mediante dos criterios secundarios que apoyan la eficiente impartición de justicia: los de eficiencia y de diferencia. En ese sentido, la manutención de las reglas y la estabilidad social pueden generarse de la no afectación de los derechos de un individuo, así como del no aumentar los derechos del otro.

Rawls con su reconocimiento de las diferencias entre los individuos rompe la visión de Marshall sobre una homogenización de los ciudadanos. Según Rawls, los principios de conformación de la sociedad ya son conocidos de antemano por el colectivo, por lo que abandona el contexto y entorno social donde se desarrollan los individuos: “el resultado de esta innovación metodológica es un modelo

de ciudadanía liberal, basado en derechos y en necesidades del Estado, orientado por principios de justicia ya conocidos” (López, 1997, p. 101).

Lo anterior será el objeto de crítica del pensamiento comunitarista representado por Walzer (1993) y Taylor (1997). Ellos desaprueban el ideal de hombre racional quien construye sus parámetros de bien común sobre cualquier criterio previo. Reparar en lo imposible de separar a los individuos de sus específicos entornos social y cultural. Mouffe (1998a) lleva a otros terrenos este debate cuando argumenta sobre la importancia de construir un principio de comunidad política basado en que socialmente no existe algún parámetro de bien común: éste se construye con las interacciones y las referencias sociales que la colectividad de modo hermenéutico declara o considera como socialmente aceptable. Entonces, aquello que forma al ciudadano no es la socialización urdida en la búsqueda de la felicidad social, sino la consecución de la igualdad y libertad dentro de la comunidad.

Ciudadanía es para Mouffe (1998a) una identidad construible a partir de un ejercicio efectivo de los derechos. En otros términos, ser actores colectivos y no sólo sujetos sometidos a los principios de la ley. Así, la condición de la ciudadanía no radicaría únicamente en un estado de derecho formal, sino en un estado democrático de derecho, a fin de alentar la organización ciudadana bajo criterios de diálogo entre las esferas de la sociedad, por tanto, posibilitar el desarrollo de la sociedad civil en un esquema de sociedades complejas. Propugna por superar las dicotomías tradicionales entre las posiciones republicanas y liberales sobre la ciudadanía, lo cual genera aún más debates

acerca de lo que debería significar hoy la ciudadanía.

Turner (1989) juzga también la posición Marshall de no diferenciar entre ciudadanía pasiva y ciudadanía activa. La primera refiere a aquella organizada desde “arriba”, cuando se le conceden los derechos civiles y políticos a los individuos. Mientras, la conquista de los derechos sociales significa la construcción de una ciudadanía activa, de “abajo hacia arriba”; tipo de ciudadanía sin construir por muchos de los países que tampoco consiguen todos sus derechos políticos de manera efectiva. Enfoque que coincide con los postulados de Mouffe.

Desde la construcción de las identidades generadas por la religión⁶ también se refuta la perspectiva liberal, pues al contrastar la ética civil del protestantismo con el principio comunitarista de la tradición religiosa católica se advierte que los principios de organización social germinados durante la Reforma impulsan a un sujeto individualista, quien fundamenta su vida alrededor de maximizar sus potencialidades espirituales o sociales a partir de la aceptación de un principio de unidad comunitaria ajeno del compromiso político humano: se compromete más con la Nación.

En América Latina, específicamente México, la instauración de un orden público más amplio (encarnado en el intento de instauración de las reformas borbónicas) provocó una mayor preocupación hacia los aspectos del Estado que de la ciudadanía. El apoyo a los comerciantes y fracasados empresarios vía las reformas

borbónicas originó la inquietud de instaurar una razón de Estado, en detrimento del cuidado de la sociedad. De allí la concepción de ciudadano como una situación de obediencia para evitar la fisura del naciente Estado mexicano.

Dicha referencia histórica ejemplifica o permite asir la cultura patrimonialista del país, la cual no comparte valores democráticos generales, sino busca todavía la signatura de un líder, el *tlatoani* o mesías solucionador de los problemas públicos, quien encarnado en forma de partido político o persona quita responsabilidad ciudadana, ya que otros resuelven el problema, de modo tal que tampoco se produce una ciudadanía activa.

Finalmente, la postura de Sinesio López (1997) sobre los planteamientos de Marshall resulta muy interesante, ya que es la más cercana a la experiencia latinoamericana. López le critica su excitación por discutir el asunto de los derechos de los individuos, sin atender las responsabilidades y obligaciones que confiere el ser ciudadano.

Explica sus dos tipos de ciudadanía: una entendida de manera pasiva, la cual correspondería al modelo liberal, donde a la ciudadanía le basta con obtener sus derechos para integrarse a la vida pública, pues le crea un sentido de homogeneidad en la vida social. Por otro lado, las actuales condiciones sociales, las crecientes migraciones, una gran desigualdad en la concentración de la riqueza en el mundo, el reconocimiento de formas de vida distintas a las socialmente aceptadas obligan a pensar en una nueva ciudadanía

⁶ Bajo esta lógica se podrían ubicar los planteamientos enunciados por Octavio Paz. (1978). *El ogro filantrópico*. México: Seix Barral.

regida por principios de diferenciación y movilización que le dan el carácter de activa.

La problemática de significación de la ciudadanía se distingue al visualizar un individuo con características y necesidades similares o únicas e ignorar los factores que sirven para entender de manera compleja la igualdad de las sociedades posindustriales. Así, la perspectiva contemporánea en absoluto supera las condicionantes clásicas de las que parte el concepto, es decir:

- Las concepciones modernas no logran integrar de modo claro el que las condiciones del Estado moderno sean distintas por el tamaño de su población. Por eso, los criterios de ejercicio del poder se complejizan, consecuencia de que la participación política no es un principio lo suficientemente sólido para mantener la conducción política de un gobierno.
- Los códigos de adscripción a los derechos ciudadanos tampoco están actualizados en función de las complejidades de las sociedades modernas; las mujeres son apenas incluidas en el siglo XX para ejercer los derechos políticos, y grandes contingentes sociales son excluidos formalmente de las decisiones políticas.
- Los acelerados procesos de migración

mundial a partir de los procesos de globalización constriñen la ciudadanía a un espacio territorial llamado Estado nación, lo cual en sí es problemático e insuficiente.

Por lo anterior, con López (coincide Mouffe) la ciudadanía no es un estatus legal definido, es un proceso que confiere identidad y punto de referencia a amplios sectores de la sociedad.⁷ Resultado de que grupos sociales se sienten excluidos de los procesos legales o de reconocimiento formal –por su situación económica o sociocultural, cuestiones étnicas u orientación sexual–, rescata el concepto de “ciudadanía diferenciada”, el cual adquiere una dimensión fundamental para construir la ciudadanía, originar movimientos sociales, aglutinar a la sociedad civil o impulsar luchas por el reconocimiento (Taylor, 1997).

Kymlicka y Norman establecen la ciudadanía bajo un contexto de sociedades complejas y las engloban dentro del principio de ciudadanía diferenciadas con tres puntos: derechos especiales de representación: por grupo de preferencia sexual, nacionalidad, edad, etcétera; derechos multiculturales: no buscan gobiernos autónomos o paralelos a los establecidos, más bien integrar las referencias culturales al contexto social específico del que se trate; y derechos de autogobierno: reconocen formas étnicas u organizacionales a partir

⁷ Entendida más allá de los espacios locales o regionales, sobre todo con la revolución tecnológica y la Internet, que amplían el espacio público a dimensiones supranacionales y globales. Los procesos globales de información implican más y nuevos criterios y problemas mundiales, por ejemplo, el tráfico de órganos y armas, los derechos humanos, y recientemente la llamada guerra contra el terrorismo. Para ampliar este punto puede revisarse John Keane. (1997). Transformaciones estructurales de la esfera pública. *Estudios Sociológicos*, 15(43), 47-78.

de las características de los grupos sociales de referencia más pequeños.

La lógica de este razonamiento se afianzaría en el reconocimiento de las diferencias, no de una homogeneidad varias veces formulada desde imposiciones autoritarias. Estos grupos diferenciados buscan espacios de inclusión e integración en la sociedad, no homogenización, sino conservar su diferencia. La instauración de estos derechos no es fácil; en un momento dado podría romper la unidad o comunidad política, pero puede solventarse mediante un concepto más amplio de ciudadanía, en el cual se incluyan mecanismos de participación y construcción de nuevas relaciones entre la ciudadanía y el Estado.

La recuperación contemporánea de la ciudadanía conlleva entender el papel de la sociedad civil y los movimientos sociales, a fin de erigir espacios de lucha simbólica que ayuden a subsanar las “diferencias” al interior de la sociedad y en su relación con el Estado, así como garantizar que estos reclamos se conviertan a la larga en norma jurídica para un diseño institucional y legal que permita establecer una nueva relación Estado-sociedad.

Reflexión final

Hasta aquí se ha hecho una reconstrucción desde la sociología de lo que debe significar la ciudadanía en el actual contexto global, el cual tanto intenta impulsar el reconocimiento de los derechos e incorporarlos a la parte normativa de la sociedad como implica aceptarla bajo la noción de una construcción social tejida por las propias dinámicas sociales, lo cual en varias ocasiones rebasa a las mismas instituciones.

Muestra de esto es el “velo de la ignorancia” enunciado por Rawls o incluso las perspectivas del *rational choice*, en el cual resulta muy complicado que las instituciones logren adaptarse a los nuevos planteamientos de las ciudadanías complejas.

Lo anterior porque la concepción moderna de la ciudadanía es más próxima a una visión culturalista que a una constitución legalista. Se trascienden los horizontes normativistas de la ciudadanía y se construye una perspectiva dinámica de la misma, sustentada en una transformación social de términos simbólicos y culturales.

La concretización de esas formas recae en la capacidad de las instituciones de generar un diseño democrático amplio, porque además de considerar que las prácticas sociales pueden resultar autoritarias, debe incluir una ciudadanía activa y diferenciada, cuya lucha por incorporarse al espacio público, reconocer y mediar sus diferencias propicien la efectividad de los principios de igualdad y libertad implícitos en los discursos de la ciudadanía y del Estado de Derecho.

No basta para la igualdad y libertad estar sustentadas en un principio de igualitarismo, deben estructurarse a partir del reconocimiento de la diferencia y el disenso, estos materializados con grupos de ciudadanos autoorganizados fuera de los canales institucionales. La forma de organización de la sociedad para interactuar con el sistema puede ser variado, por ejemplo, grupos de presión, sindicatos, partidos políticos, entre otros. Sin embargo, existen estilos no institucionalizados propios del sector civil, cuya gran capacidad de transformación de la estructura

social las convierten en una parte fundamental de los procesos de transformación societal, y de democratización de las sociedades.

La relación conceptual, incluso política, encontrada en el tema de la ciudadanía y el currículum es el foco al cual debería significar la discusión contemporánea hoy en día; De Alba (1991) apunta precisamente ello, cuando indica que en la actualidad hay un debate muy claro sobre el currículum como una práctica social con funciones de trasmisor de la reproducción cultural, social, político e ideológico, así como de generador de resistencias también culturales y sociales. El enfoque de tal autora resulta muy interesante porque ubica la investigación curricular dentro de la vida cotidiana, por lo cual, unir la idea de la ciudadanía activa y vincularla a propuestas curriculares sería un planteamiento revolucionario de la construcción de la ciudadanía desde la propia práctica docente.

Para De Alba (1991), el currículum surge de diversos “mecanismos de negociación e imposición social, acompañado de un carácter profundamente histórico y no mecánico y lineal” (pp. 80-81), generado dialécticamente a partir de utilizar elementos culturales en las propuestas curriculares, los cuales no solamente se incorporan a través de “aspectos formales-estructurales, sino también por medio de relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, conformado entonces, como una práctica concreta” (p. 60). Además, agrega:

[...] este carácter de síntesis, muchas veces contradictorio, nos permite ver comprender por qué es difícil concebir al currículum como un sistema congruente y articulado, al tiempo

que nos permite negociaciones e imposiciones. Si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad. Sin embargo, en un currículum se expresan, en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis (pp. 60-61).

Se convierte en un elemento que transmuta el currículum hacia una propuesta político-educativa, misma que potencializa una visión más amplia de la política educativa, una que vaya más allá de los valores dominantes de un sistema social hegemónico, pues a fin de cuentas el sistema educativo es un mecanismo de consolidación de las perspectivas dominantes del grupo en el poder.

No obstante, el planteamiento de De Alba (1991) es trasgresor por visualizar el diseño curricular como un elemento potenciador de la transformación social; las políticas educativas tradicionales no tenían la capacidad de leer ni mucho menos comprender los fenómenos sociales que se empezaban a vivir en el mundo globalizado, y las políticas educativas en el orbe simplemente se encargaban de reproducir las relaciones sociales dominantes.

Además, dicho plan de vinculación curricular puede ser revolucionario en el sentido de que pueden transformar, inclusive democratizar las relaciones sociales a través de las propias dinámicas concretas que la sociedad va creando, es decir, una praxis educativa social basada en la construcción de nuevas identidades sociales permitiría empezar a reformar

el país desde abajo, desde los propios significados sociales creados por la sociedad.

El diseño curricular se vuelve un campo de negociación de los grupos hegemónicos representados por el Estado y visualizados a través de las políticas estatales; estas últimas materializadas en políticas públicas, incluyendo las políticas educativas, las cuales se enfrentan a visiones alternativas de los grupos subalternos hegemónicos. Por esta razón, se muda hacia una lucha no solamente por proyectos filosóficos educativos, sino por proyectos políticos que determinan el problema y el ejercicio del poder.

De Alba (1991) define dos aspectos básicos del currículum: los estructurales-formales y los procesales-prácticos. Se piensa en reiteradas ocasiones que la descontextualización de las políticas públicas educativas proviene de los problemas estructurales-formales de la educación (disposiciones oficiales, planes y programas de estudio, organización jerárquica de la escuela), cuando en realidad el problema tiene como origen el rasgo procesal-práctico del currículum: las especificaciones de cada barrio, ciudad, región se expresan más claramente en los aspectos procesales-prácticos que en los estructurales-formales del currículum, por lo que un enfoque de esta naturaleza serviría para rescatar un enfoque de ciudadanía compleja enunciada en este artículo.

Aunado, se vincularía la discusión de la ciudadanía con la visión de la implementación de un currículum con posibilidades de recuperar

aquellos debates que generan resistencia social, y así se podría lograr una transformación social que mejore a la larga la cultura política de la ciudadanía en el país.

Nuevamente De Alba (1991), rescata primero el pensamiento de Hugo Zemelman plasmado en *Conocimiento y sujetos sociales*, donde define el conocimiento como un ente revolucionario de la praxis social, luego enfatiza que en vez de enunciar los conceptos de grupos o sectores sociales, los cuales resultan insuficientes para comprender el grado de responsabilidad social, habría que recuperar la noción de sujeto social, caracterizado este “por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector determinado (entonces, sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social)” (p. 91). De ese modo, el currículum no es algo cerrado, es una noción abierta en constante transformación por los sujetos sociales que participan en él, que toma en cuenta todo el contexto histórico, social, cultural, económico de la sociedad.

Los presentes apuntes podrían ser retomados para que los especialistas en políticas educativas puedan generar líneas de acción, ya sean en torno a las mismas políticas públicas educativas, o bien, dentro de los mismos elementos curriculares, o los lineamientos para fomentar e incentivar la construcción de una ciudadanía más compleja, con valores más democráticos, incluyentes, plurales, que respondan a la actual complejidad social en el país. ♦

Referencias

- De Alba, A. (1991). *Currículum: mito, crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Keane, J. (1997). Transformaciones de la esfera pública. *Estudios Sociológicos*, 15(43), 47-77.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política. Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*, 3, 5-40.
- López, S. (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios: concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1997). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mouffe, C. (1998a). Ciudadanía democrática, comunidad política. En Rosa Nidia Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos* (pp. 127-142). México: Plaza y Valdés Editores.
- Mouffe, C. (1998b). Sobre la articulación entre liberalismo y democracia. En Rosa Nidia Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos* (pp. 143-158). México: Plaza y Valdés Editores.
- Rawls, J. (1992). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1997). *Liberalismo político*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos filosóficos* (Trad. Fina Birulés Bertrán). Barcelona: Paidós.
- Walzer, M. (1993). *Las Esferas de la Justicia. Una defensa del Pluralismo y la Igualdad*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales; contribución al estudio del presente*. [Jornadas número 111]. México: El Colegio de México.



Hacia la práctica reflexiva: diseño, implementación y evaluación

Towards reflective practice: design, implementation and evaluation

Feliciano Huerta Viveros¹

Liliana Díaz Romero²

Resumen

Este artículo comparte la experiencia curricular de diseño, impartición y evaluación de la práctica reflexiva del docente de telebachillerato, un curso de formación continua semipresencial realizado en octubre y noviembre de 2018 a partir de un diagnóstico cualitativo (motivos, intereses y opiniones) sobre las necesidades de instrucción y actualización de ciertos docentes de telebachillerato en Veracruz. Esto es, se analiza

su implementación de acuerdo con las evaluaciones aplicadas; allí mismo se observan las acciones trabajadas, los resultados obtenidos de la puesta en práctica del curso, y se contrastan las respuestas de las encuestas diagnóstica y final.

Palabras clave: formación continua, práctica reflexiva y diagnóstico.

¹ Maestro en Gestión e Innovación del aprendizaje por el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa y pasante de Maestría en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por el Instituto Universitario de Puebla. Docente frente a grupo en el Telebachillerato de Ahueyahualco, Altotonga, Ver. Líneas de investigación: Formación docente e innovación en la práctica educativa. Contacto: feliciano.huerta@msev.gob.mx

² Maestra en Gestión e Innovación del aprendizaje por el Centro de Actualización del Magisterio Xalapa. Coordinadora y docente del Telebachillerato de Acajete. Líneas de investigación: Gestión e innovación en la práctica educativa a distancia. Contacto: liliana.diazr@msev.gob.mx

Abstract

This article presents a blended continuous training course based on a qualitative analysis that considered the interests, opinions, and needs for training and updating of a group of Telebachillerato subsystem teachers from the State of Veracruz. The objective of the paper is to share the training experience at designing and implementing the course, and the way it was modified according to the teachers' requirements, within the scope of the Educational Model for Compulsory Education. At the end of the training program, the course was evaluated and its results were contrasted with the qualitative analysis performed at the beginning and a final evaluation made.

Keywords: *Continuous training, teaching practice, and diagnosis.*

Introducción

El subsistema Telebachillerato del Estado de Veracruz (TEBAEV) nace en enero de 1980; pionero en la modalidad, su esencia yace en que está dirigido a zonas rurales y semiurbanas, así como en los recursos didácticos con los cuales apoya su proceso de enseñanza en el aula: las videoclases y el uso de una guía didáctica para el alumno. No cuenta con presupuesto público federal o estatal para construir, equipar y sostener sus escuelas; el único subsidio que recibe del Gobierno Estatal lo destina al pago de su nómina de docentes.

En sus inicios se crearon 40 centros de estudio, en los cuales atendía a 1400 alumnos con un personal docente conformado por 43 profesores frente a grupo y 16 trabajadores de oficinas centrales. Actualmente, posee 1102 planteles, 4876 docentes, 4516 grupos y una población estudiantil de 96 459.

La zona Xalapa B –una de las 38 zonas de telebachillerato en la entidad que abarca 14 municipios con 45 escuelas repartidas entre las faldas del Cofre de Perote y la capital– fue la elegida para llevar a cabo la propuesta Hacia la

práctica reflexiva del docente de telebachillerato, la cual involucra su diseño, impartición y evaluación curricular, y está orientada hacia los 224 docentes de la zona. Tal curso se elaboró a partir de una cuidadosa selección de contenidos afines a los intereses de dicho profesorado, y de un diagnóstico cualitativo cuya base radica en reconocer motivos, intereses y opiniones de los mismos respecto a sus necesidades de formación y actualización. Todo lo anterior sin dejar de considerar el enfoque del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO) y que el docente desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes por medio de la práctica reflexiva.

La calidad de la educación en Veracruz está relacionada íntimamente a diversidad de factores, entre ellos, la situación socioeconómica y demográfica; en el caso del telebachillerato influye también la orografía y distribución territorial de las localidades, la mayoría de ellas rurales o semiurbanas, por ende, alejadas de las principales poblaciones urbanas y sin servicios de Internet, lo cual dificulta que sus docentes reciban cursos de formación continua.

La práctica docente en la actualidad requiere de un maestro que reflexione su quehacer diario en el aula mediante una autoevaluación constante, la cual le permita descubrir sus áreas de oportunidad, innovar en sus planeaciones didácticas, así como desarrollar competencias y habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

De allí la relevancia de exponer en el presente artículo la referida propuesta de curso, cuyo diagnóstico realizado por docentes frente a grupo y entre pares aporta experiencia y resultados a su puesta en práctica. Su programa, diseñado e implementado para atender las necesidades de formación continua de los maestros de telebachillerato, es una opción de fácil ejecución por su bajo costo, practicidad y ahínco de que sus contenidos se reflejen en la práctica educativa de cada uno de los participantes. Sus temas seleccionados de acuerdo con los cambios más recientes en el MEPEO y las necesidades de los estudiantes motivaron la inclusión del desarrollo de las habilidades socioemocionales y la práctica reflexiva en la planeación didáctica.

El docente es el encargado de transferir los contenidos de los cursos de formación continua a su trabajo de aula, en congruencia con las competencias mencionadas en el Acuerdo Secretarial 447 (2008): “1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional” y “4. Lleva a la práctica procesos

de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional” (p. 2).³

La educación en constante cambio explica esta búsqueda de que los educadores estén en instrucción perenne. Pese a lo anterior, la mayoría del magisterio de telebachillerato no cuenta con preparación pedagógica, egresa de licenciaturas de otras áreas, por ello necesita de asesoría para el desarrollo de su praxis educativa. Esto es, el docente de telebachillerato es multidisciplinar, imparte materias en diversas ocasiones ajenas a su perfil académico; razón por la cual los cursos de formación y actualización como el presente son tan ineludibles.

La práctica docente actual requiere de reflexión a partir de la experiencia; análisis del quehacer diario en el salón de clases y toma de decisiones constante para descubrir fortalezas y debilidades e innovar el contexto educativo con un simple cambio en la forma de aplicar secuencias didácticas, o bien, manifestar competencias y habilidades socioemocionales en el aula.

De esta forma, este curso de formación gira en torno a la práctica reflexiva, razonada ésta como base para que cualquier docente conocedor de sus áreas de oportunidad investigue la forma de remediarlas. En palabras parafraseadas de Donald A. Schön: el proceso de reflexión en la acción demanda que el docente responda a situaciones reales y particulares, y optimice su

³ Otros instrumentos utilizados para sustentar el marco teórico de este curso fueron el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; el Acuerdo número 8/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato, así como la Ley General de Educación y la entonces vigente Ley General del Servicio Profesional Docente.

práctica al analizar y buscar estrategias o soluciones que resuelvan las problemáticas del aula (Cit. por Domingo, El profesional reflexivo...).

Aunado, sus características y objetivos se establecieron bajo el modelo pedagógico constructivista, el cual “pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza aprendizaje” (Ortiz O., 2013, p. 46), dado que facilita la reflexión sobre [...] cómo hacer viable el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los ciudadanos” (SEP, 2018).

El modelo constructivista concibe la enseñanza como una actividad crítica, es decir, una tarea de organización de métodos de apoyo y situaciones de aprendizaje que permiten a los alumnos construir su propio saber, y el docente como un profesional autónomo quien investiga reflexionando sobre su práctica.

El conocimiento es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad (Ortiz G., 2015, p. 96).

En dicho modelo el estudiante es un ser activo, en constante aprendizaje, quien va relacionando lo que ya conoce con los nuevos objetos o conocimientos con los cuales hace contacto, esto es, lleva a cabo la construcción del conocimiento, se vuelve más autodidacta, reflexivo y desarrolla estas y otras cualidades que mejoran su desempeño a través de la práctica reflexiva.

Hay diversidad de teorías y teóricos del constructivismo, en consecuencia, diversas nociones de aprendizaje. Por ejemplo, según Piaget se forja por estructuras cognitivas que se perfeccionan conforme la relación establecida con el medio en el que se desenvuelve, lo cual contribuye a una mejor adaptación; por su parte, Ausubel menciona que se produce por la coyuntura entre la información nueva que recibe y la que ya tenía previamente; combinación de la cual surge un significado único para la persona. Mientras, para Vygotsky se aprende por medio de la integración al medio en el que convive el individuo, es decir, el crecimiento intelectual se origina a partir de la coincidencia con otros (Ortiz G., 2015).

También en el desarrollo de este curso se utilizó el *Blended Learning*, en español, aprendizaje semipresencial: una modalidad que integra la educación presencial y la educación en línea. Por tanto, crea “escenarios múltiples de aprendizaje” con la combinación de actividades presenciales sincrónicas que, a la vez, pueden ser asincrónicas por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Imbernón, 2016, p. 99).

Las características híbridas del *Blended Learning* implican una educación cara-cara, con sesiones presenciales, y una educación en línea, donde se desarrollan habilidades de aprendizaje vía medios electrónicos, de manera independiente y en sesiones virtuales. Se empleó esta modalidad mixta porque los seis docentes encuestados en el diagnóstico del presente curso la valoraron positivamente, esto último como una estrategia de trabajo colaborativo que permite la retroalimentación entre formador y docente, y el grupo de do-

centes. Respecto a esta estrategia, “se organizan pequeños grupos de trabajo; en los que cada miembro tiene objetivos en común que han sido establecidos previamente y sobre los cuales se realizará el trabajo” (Moreno, Vera, Rodríguez y otros, *El trabajo colaborativo...*, p. 1).

Fases metodológicas de la práctica reflexiva

Después de lo expuesto anteriormente, conviene revelar detalles sobre el desarrollo metodológico de Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato, el cual involucró cuatro fases: diagnóstico de necesidades, diseño, desarrollo y evaluación. Su primera fase –diagnóstico de necesidades de formación continua– se efectuó en junio de 2016 (año de la Evaluación Docente) a partir de una muestra perteneciente a una población de 182 maestros de 22 centros educativos, pero por situaciones de accesibilidad y tiempo, únicamente seis planteles localizados, principalmente, en municipios de la zona centro de Veracruz se consideraron para la fase: los telebachilleratos de Ahueyahualco, en Altotonga; La Joya, en Acajete; Los Molinos, en Perote; Mahuixtlán, en Coatepec; Las Vigas de Ramírez y Tatatila, pertenecientes a cabeceras municipales del mismo nombre.

Por ende, la muestra no probabilística de este diagnóstico lo integraron seis informantes clave de las instituciones referidas, a quienes se les aplicó el rango de discriminación de la antigüedad en el servicio: poca antigüedad (1-5 años), mediana antigüedad (6-20 años) y mucha antigüedad (21 o más años).

Se optó por la entrevista para recabar este tipo de información técnica que proporciona una

mayor profundidad y comprensión al fenómeno estudiado al ser “una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto y, el entrevistador, recoge e interpreta esa visión particular” (Campoy y Gomes, 2009, p. 10).

Ahora bien, las entrevistas se conformaron por preguntas base, cuyas respuestas se grabaron para posteriormente transcribirlas. Ejemplo de estas interacciones, al formularles ¿qué entendían por formación continua?, ellos denotaron en sus respectivas contestaciones conocimiento de lo que implica, y coincidieron es un proceso permanente de preparación que les permite mejorar. Referente a la posibilidad de actualizarse para enfrentar la Evaluación Docente, listaron la Planeación Didáctica Argumentada y la elaboración de expediente de evidencias como las dos etapas –en las cuales interviene directamente el proceso de evaluación– que les causa mayores problemáticas.

Acerca de su modalidad preferida para recibir dicha formación, los entrevistados expresaron gusto por el modelo presencial, al cual consideran más enriquecedor para compartir experiencias con sus compañeros, aclarar dudas y, en general, con mejor proceso de retroalimentación.

Cuando se les cuestionó si alguna vez habían tomado cursos distintos a los ofrecidos por la Dirección General de Telebachillerato, la mayoría explicó no haberlo hecho debido a la falta de recursos económicos, tiempo e interés, incluso uno de ellos enfatizó que dada la importancia de su formación y que hacer vale la pena que sus instructores estén bien preparados. Finalmente, se les preguntó sobre cuál

otro rubro les interesaría que se les brindara para satisfacer sus necesidades académicas, ellos señalaron una mayor variedad de cursos y que se impartan con más frecuencia.

Tal como puede advertirse, este diagnóstico es de tipo cualitativo, sus fundamentos radican en recopilar información a través de las motivaciones de los docentes, sus pensamientos, sentimientos, intereses y opiniones sobre sus necesidades educativas y de actualización.

La investigación cualitativa se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores... etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida (Monje, 2011, p. 32).

Una vez concluido el análisis de las entrevistas, no se abordó la disseminación, pues nunca se buscó elaborar un informe, sino diseñar una propuesta de formación docente en telebachillerato: atender necesidades reales y sentidas del subsistema. Producto de este diagnóstico, surge una iniciativa bajo la forma de un diplomado llamado Práctica reflexiva, principio básico del docente de educación media superior, con antecedentes teóricos en el trabajo recepcional de la especialidad Gestión de Procesos de Formación Continua.

Sin embargo, se decidió cambiar este Diplomado por el presente curso de modalidad mixta, cuya mayor factibilidad y viabilidad de implementación facilitó que los docentes lo pudieran tomar desde cualquier lugar y a la hora de su conveniencia, así como asistir únicamente a la sesión de inicio y cierre.

Este proceso de revisión inició la segunda fase del presente curso, para el cual se adecuaron contenidos y actualizaron temas conforme el MEPEO y los requerimientos de los profesores. Asimismo, se introdujeron las habilidades socioemocionales y la práctica reflexiva a un perfil que permite abordar el método de formación continua, a la vez, lo hace interesante para los participantes con deseos de actualización y estar a la par de las exigencias académicas actuales. En este contexto, el docente reflexivo debe investigar y comprender su práctica educativa para mejorarla a través de preguntas generadas durante su mismo proceso de cavilación (Rodrigues, 2013).

Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato se presentó ante autoridades del Centro de Actualización del Magisterio Xalapa, quienes después de un análisis minucioso validaron y aprobaron su aplicación a los docentes de telebachillerato. También se gestionó el uso de sus instalaciones y plataforma electrónica para que los docentes se prepararan en línea. Dada su modalidad mixta (sesiones presenciales y virtuales) se consideraron dos formatos de planeación: una planeación didáctica para las sesiones presenciales de inicio y cierre con estrategias de enseñanza y aprendizaje incluidas; y otra planeación con diseño instruccional para indicar las actividades de las sesiones en línea mediante la plataforma Moodle.

Allí mismo se definió que su duración fuese de seis semanas, equivalente a 60 horas divididas en 10 horas (dos semanas) para las sesiones presenciales de inicio y cierre, y 50

horas de trabajo independiente en línea (cuatro semanas). Toda esta planeación se representa en el cuadro que sigue.

Cuadro 1. Contenidos de la propuesta de formación continua

Contenidos	Ejes a desarrollar
<p>Bloque 1</p> <p>Introducción sobre el trabajo en línea</p> <p>Hacia la práctica reflexiva del docente de telebachillerato</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos de la práctica reflexiva ✓ La práctica reflexiva en la docencia ✓ Estrategias para formarse como docente reflexivo
<p>Bloque 2</p> <p>El trabajo en línea, una opción de formación y actualización docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plataforma Moodle ✓ Netiqueta
<p>Bloque 3</p> <p>Un acercamiento al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelo Educativo (MEPEO) ✓ Retos del MEPEO ✓ Perfil del docente en el MEPEO
<p>Bloque 4</p> <p>Las Habilidades Socioemocionales (HSE) en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil de egreso del estudiante de EMS en el marco del MEPEO ✓ Las habilidades socioemocionales (HSE) en el MEPEO ✓ La propuesta de Telebachillerato para las HSE
<p>Bloque 5</p> <p>La planeación didáctica en el marco del MEPEO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación por competencias ✓ Incorporación de las HSE en la planeación didáctica ✓ Conviviendo con las Fichas Construye T
<p>Bloque 6</p> <p>Práctica reflexiva de la planeación didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planeación didáctica y la práctica reflexiva

Fuente: Elaboración propia con datos de la fase de diseño del curso.

Como puede observarse en el cuadro anterior, los contenidos refuerzan la implementación del MEPEO, el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la planeación didáctica de la práctica reflexiva.

Mientras tanto, la tercera fase (desarrollo) de esta propuesta se concretó en octubre y noviembre de 2018 con 224 docentes de los telebachilleratos de Banderilla, Tlacolulan, Ahueyahualco y Escobillo; cifra representativa de una población docente de telebachillerato en Veracruz de 4876, según el *Prontuario de inicio de cursos del ciclo escolar 2018-2019 (2018)*. Cabe destacar que no se trabajó con todos los centros educativos referidos en el diagnóstico porque su lejanía respecto de la ciudad de Xalapa complicaba la asistencia de sus educadores al curso; así que sólo se optó por una invitación abierta a quienes laboraban en planteles cercanos a la capital veracruzana, de modo tal que se les facilitara acudir a las sesiones presenciales, así como asegurar su acceso a la plataforma vía Internet.

Los participantes contaban con una antigüedad promedio de 12 años y previamente habían recibido materias semestrales de actualización, experiencias necesarias para el desarrollo y aprovechamiento del presente curso, cuyo cometido principal radica en que el docente mejore habilidades, conocimientos y actitudes durante la práctica reflexiva acordes al MEPEO vigente. Por ello, se listan a continuación algunas de las estrategias desarrolladas durante el curso:

- Sesión expositiva: procedimiento mediante el cual el formador presenta de manera organizada un conjunto de ideas

y recurre al discurso en el aula. Algunos de los objetivos básicos buscados con el uso de esta técnica es introducir al grupo el tema de manera sintética y motivadora, al mismo tiempo que estimular a los participantes para que respondan de manera innovadora a los contenidos.

- Elaboración de proyectos: los participantes llevan a cabo proyectos que permiten el aprendizaje sistemático de determinados aspectos y procesos. Además de que potencien la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de gestión (Imbernón, 2016).

También se implementaron estrategias de organización por adelantado, redes de conceptos, entre otras, aunque siempre congruentes con las características del grupo y los materiales a desarrollar (Imbernón, 2016). Inclusive se empleó una metodología participativa:

Los métodos participativos constituyen una vía idónea para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en el sujeto que aprende, en función de potenciar sus posibilidades y conducirlo hacia niveles superiores de desarrollo a través de la interactividad con el docente y demás miembros del grupo. De esta manera se contribuye a la formación de un profesional integral que pueda desenvolverse en distintos contextos (Viñas, 2015, p. 85).

Acto seguido, en la evaluación de este curso (cuarta fase) se intentó saber sobre el grado de satisfacción del docente, por lo que se valoró si la práctica reflexiva contribuyó a mejorar su desempeño, en otros términos, se implementó

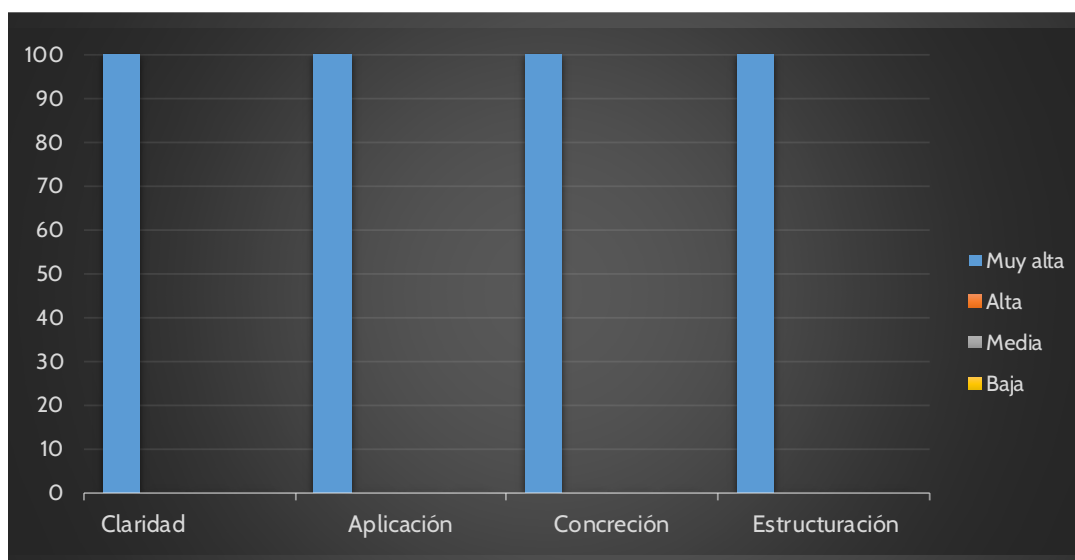
una evaluación de satisfacción, donde se ponderaron “los distintos aspectos que componen la acción formativa propiamente dicha una vez finalizada su impartición, es decir, constituye una evaluación global de la calidad del curso” (Carrascosa, 2011, p. 6). Tal valoración se llevó a cabo en dos momentos, en la primera y última sesión presencial se aplicaron a través de encuestas, respectivamente, la evaluación diagnóstica y la final.

La evaluación diagnóstica buscó obtener información sobre los conocimientos previos de los participantes; identificar un punto de partida para la construcción del conocimiento y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de determinar si los docentes estaban familiarizados con los contenidos del curso y los motivos por los cuales participaron.

Respecto a la evaluación final, se centró en la valoración del propio curso, los contenidos, el facilitador, los materiales, recursos (plataforma) y las instalaciones empleadas para identificar si se alcanzaron los objetivos, o bien, los factores que impidieron su logro. Al mismo tiempo, sus resultados posibilitaron analizar la propuesta de formación, los conocimientos previos de los participantes sobre los temas del curso, así como los aciertos y las áreas de oportunidad del trabajo realizado.

Por ejemplo, en la siguiente gráfica puede observarse que todos los aspectos evaluados de los contenidos registraron los puntajes más altos, lo cual invita a suponer que el diagnóstico, rediseño y selección de contenidos fueron procedimientos idóneos y acordes a las necesidades académicas de sus destinatarios.

Gráfica 1. Valoración de los contenidos del curso

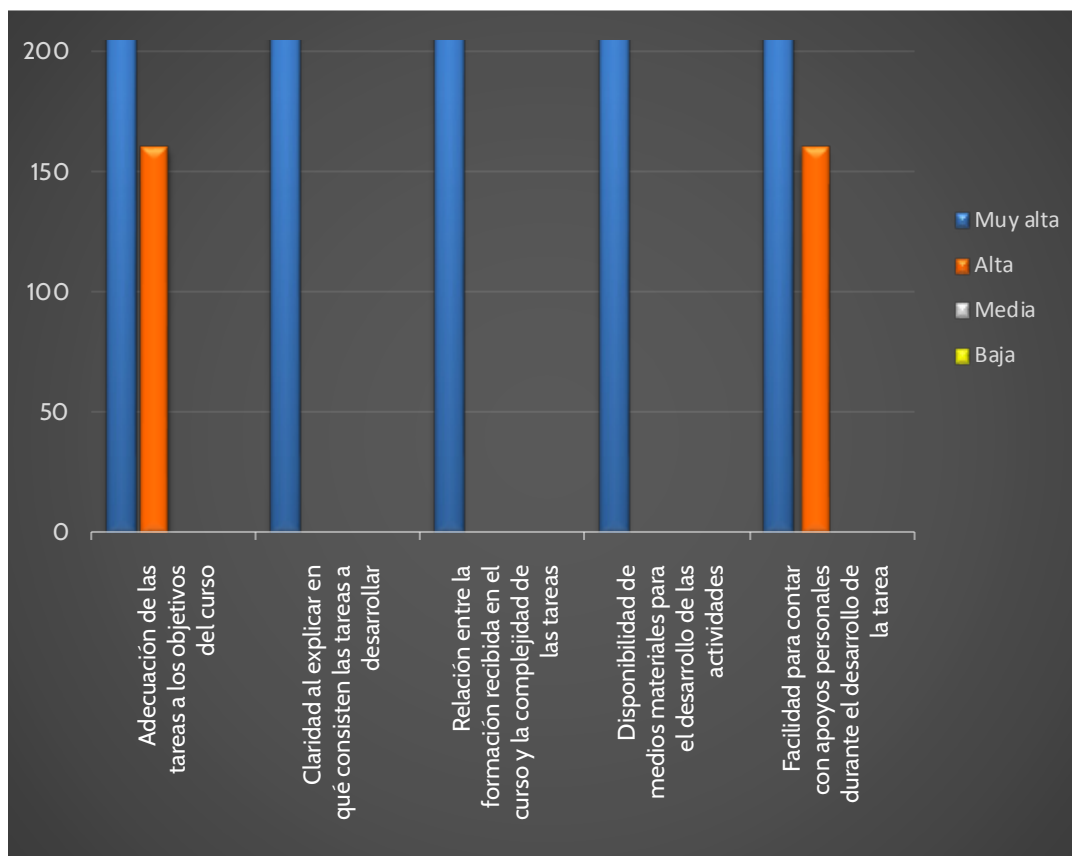


Fuente: Elaboración propia con datos de la evaluación final del curso.

Punto álgido de esta fase de evaluación fue advertir cierto aumento en el dominio de los temas revisados y el conocimiento de los contenidos. Con la implementación de esta propuesta se esperaba que los participantes otorgaran la debida importancia a la práctica reflexiva en su trabajo diario, así como realizaran cambios positivos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de sus estudiantes y, en general, en todo lo relacionado con su desempeño pedagógico.

Expectativas afortunadamente logradas si se toma en cuenta que cada uno de los aspectos valorados en la encuesta final obtuvo la puntuación más alta, es decir, las excelentes calificaciones en actividades, tareas, recursos y materiales solicitados y utilizados en el programa de formación implementado indican nuevamente aciertos en el desarrollo del curso y la elección del facilitador y el ambiente de aprendizaje.

Gráfica 2. Valoración de actividades, tareas, recursos y materiales



Fuente: Elaboración propia con datos de la evaluación final del curso.

Sin embargo, los hallazgos en el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes veracruzanos de telebachillerato, así como los resultados favorables en la evaluación final de esta propuesta representan todavía mínimas contribuciones al campo teórico y metodológico de tan relevante subsistema de la educación en el país.

Reflexiones finales

La elaboración del diagnóstico, las entrevistas a colegas docentes para conocer sus necesidades e intereses de formación, el diseño, el desarrollo y la evaluación de este curso son experiencias enriquecedoras no sólo para los ámbitos profesional y laboral, sino para nuestro quehacer diario; hecho que nos adentra a la práctica reflexiva.

Si bien los autores de este texto y de la propuesta enfrentamos que nuestro curso no tuviera la demanda esperada, consecuencia de la falta de interés y motivación de los participantes por su formación y actualización –algunos no los consideran relevante si no se refleja en una mayor percepción económica o un cambio de adscripción–, tal circunstancia no nos desalentó, al contrario, la asumimos como una área de oportunidad al ofrecer el curso en modalidad semipresencial, a fin de captar un mayor número de participantes mediante estrategias tecnológicas contemporáneas.

Las fortalezas de esta iniciativa se asientan sobre la misma práctica reflexiva y la auto-

evaluación, las cuales permiten estar mejor preparados como docentes, pues nunca se termina de aprender y la actualización se vuelve una necesidad inaplazable. A la par, los retos son permanentes para el progreso personal y profesional, de allí la trascendencia de un proyecto de formación continua que resulta de las necesidades sentidas por el propio protagonista.

De igual manera, entre los tinos de la presente propuesta de curso destacan el acompañamiento del facilitador y la libertad que brinda la plataforma para distribuir el tiempo como más le convenga al participante. También sus sesiones presenciales resultaron significativas; la de inicio permitió que se conocieran todos los participantes y facilitadores, y se fomentara la comunicación y confianza; mientras, en la sesión de cierre se favoreció la convivencia e intercambio de experiencias, así como la valoración del curso por parte de los docentes participantes.

Si bien un curso no es suficiente para cambiar el trabajo en el aula, sí es un primer paso para alcanzar la práctica reflexiva. Sobre todo, porque el docente no puede dejar de aprender y tampoco debe cerrar los ojos a lo que sucede alrededor. Cada generación, grupo y estudiante son distintos, por ende, la práctica docente debe estar guiada hacia el éxito de la pluralidad, y encontrar fortalezas y áreas de oportunidad para beneficio del futuro de la educación en nuestro estado. ♦

Referencias

Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. (29 de octubre de 2008). Diario

- Oficial de la Federación. México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- Campoy, T., y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos en Pantoja, A. (Coord.) *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS. Recuperado de: <https://upla.edu.pe/wp-content/uploads/2017/12/2-UPLA-Instrumentos-cualitativos-de-datos.pdf>
- Carracosa, M. I. (2011). *Guía del modelo de evaluación de la formación continuada en el CHJ. Unidad de Formación y Calidad*. Andalucía, España: Complejo Hospitalario de Jaén, Consejería de Salud. Recuperado de: <http://www.sspa.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/chjfiles/pdf/1323779006.pdf>
- Domingo, A. (s. f.). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. Recuperado de: https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Imbernón, F. (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. España: Editorial Síntesis.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, E., Vera, P., Rodríguez, R. et al. (s.f.). El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicado a la enseñanza inicial de programación en el ambiente universitario. Recuperado de: <http://conaiisi.frc.utn.edu.ar/PDFsParaPublicar/1/schedConfs/4/204-481-1-DR.pdf>
- Ortiz G., D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de la Filosofía de la Educación*, 19, 93-110. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz O., A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Colombia: Universidad de Magdalena. Recuperado de: <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SEP. (2018). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Programa de curso Modelos pedagógicos, cuarto semestre. Recuperado de: <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1142.pdf>
- SEV. (2018). *Prontuario estadístico de inicio de cursos 2018-2019*. Recuperado de: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioInicioCursos2018-2019.pdf>
- Viñas, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200008

Centro de Actualización del Magisterio Xalapa

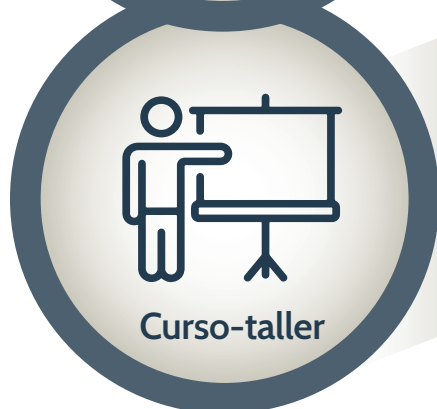
Catálogo de Programas Formativos



- Especialidad en Gestión de Procesos de Formación Continua
- Maestría en Gestión e Innovación del Aprendizaje



- Formación de Facilitadores del Aprendizaje en Línea
- Intervención Educativa para el Desarrollo Personal y Social
- Competencias Digitales para Docentes de Educación Básica
- Innovación Digital y Medios de Comunicación
- Práctica Reflexiva del Docente desde su Contexto Escolar



- La Equidad como Estrategia para la Igualdad de Género
- Planeación y Secuencia Didáctica para Bachillerato
- Formación Docente para el Desarrollo Humano
- Educación Ambiental en la Escuela
- Herramientas Digitales para Docentes Aplicables a su Práctica



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

