

► **Los desafíos
de la evaluación en las aulas**

► **Edgar Allan Poe
en la minificción mexicana**

Nueva Educación Latinoamericana

NUEVOS ESCENARIOS
para el **aseguramiento**
de la **calidad**
de la **educación virtual**

16

Nueva Educación Latinoamericana

Consejo editorial

Director general
Salvador Percastre-Mendizábal

Directora de la revista
Paulina
Torres Aguilar

Coordinadora editorial
Helena
Martínez Tinoco

Editor en jefe
Juan Roberto
Guzmán Flores

Jefe de redacción
Eduardo Augusto Canto Salinas

Corrección de estilo
Eduardo Augusto Canto
Juan Roberto Guzmán Flores
Víctor López Noriega

Diseño editorial
Alfonso Hurtado Ruíz
David Alejandro Ramos Vilchis
Marina Cruz Vázquez
Patricia Eyssautier Sámano
Erick Alfonso García Beltrán
Elizabeth López Colín
Luz María Medina Trejo

Desarrollo web
Francisco Morales Segovia
Julieta Fernández Morales
Matilde Chávez López
Pablo Ismael Linares Pantoja
David Morales Segovia

Administración y Finanzas
Jesús Muñoz Rey

Jurídico
Eduardo Francisco Montesinos Juárez

<https://revista.ilce.edu.mx>

10 Contenido

6 CARTA EDITORIAL
10 MENSAJE DEL DIRECTOR GENERAL DEL ILCE

Salvador Percastre-Mendizábal

INTELIGENCIA LATINOAMERICANA

14 **Desarrollo humano**
Estrategias para la entrega oportuna de actividades en estudiantes del Doctorado de Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales que realizan trabajos de cuidado
Juan Ociel Adame Briseño
Jessica Ortega Pacheco

22 **Experiencias educativas**
Nuevos escenarios para el aseguramiento de la calidad de la educación virtual
Patricia Ávila Muñoz

34 **Experiencias educativas**
La formación de valores desde la Educación Física
Adriana Silva Aira

42 **Experiencias educativas**
Los desafíos de la evaluación en las aulas
Hilda Judith Morales Cienfuegos

52 **Voces docentes**
Una experiencia valiosa: la escuela familiar desde la Escuela Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech"
Adelidis Miranda Vizcaíno

58 **Voces docentes**
Comprensión y Ortografía: un dúo inseparable
Dianeisy Barrios Marrero
Tahiry López Valdés
Eraida Campos Maura
Isabel Julia Veitia Arrieta

INNOVACIÓN

66 **Proyectos innovadores**
La formación tecnopedagógica de docentes universitarios: una propuesta didáctica de educación multimodal
Gabriela Arriaga Calzada
Jhon Evaristo Flórez Osorio
Jesika Adriana Machado Castillo

76 **Proyectos innovadores**
Innovación educativa: aportes para una definición contemporánea
Débora Brocca
Luis Mauro Sujatovich

86 **Proyectos innovadores**
Jardines de Colibríterapia: espacios eco-educativos-comunitarios para impulsar la agenda 2030 del desarrollo sostenible
Blanca C. Prado-Herrera
Olga Rodríguez-Aguirre
Alejandra Morales-Trejo

94 **Tecnología**
Inteligencia artificial y los modelos multimodales: una mirada de los docentes en la educación actual
Gregorio Arturo Garcés López
Juan Carlos Solís Martínez

CAFÉ, ARTES Y LETRAS

102 **Ensayo**
Desmitificando la Inteligencia Artificial Generativa (GAI)
Juan Francisco Chávez Licona

110 **Ensayo**
Edgar Allan Poe en la minificción mexicana
Adriana Azucena Rodríguez

CARTA editorial

Ciudad de México,
febrero del 2025

A un año de cumplir su 70 aniversario, el ILCE renueva su entusiasmo y su perspectiva sobre la educación en América Latina. Por ello, nos complace presentar el número 16 de la revista, integrado por una docena de artículos sobre diferentes temas de actualidad en la transformación educativa, que van desde la educación híbrida hasta la inteligencia artificial, pasando por temas que nunca pierden vigencia, como la innovación educativa, el desafío de la evaluación en las aulas, la comprensión lectora y la enseñanza de la ortografía. Pero también cuenta con temas novedosos con la presentación de jardines de colibríterapia, como espacios para impulsar la agenda del desarrollo sostenible, y un artículo relativo a la minificción en la literatura mexicana.

Ahondando en el contenido del presente número, Juan Ociel Adame Briseño y Jessica Ortega Pacheco nos presentan en el primer artículo los resultados de un estudio de campo desde el punto de vista psicopedagógico sobre la entrega oportuna de actividades en posgrado, llevado a cabo con estudiantes de la Universidad Rosario Castellanos, y que nos proporciona interesantes propuestas, con perspectiva psicosocial y de justicia social.

El siguiente artículo, de la Maestra Patricia Ávila Muñoz, titulado "Nuevos escenarios para el aseguramiento de la calidad de la educación virtual", se examinan los recientes y significativos cambios en las formas de ofrecer educación, especialmente en el nivel superior. Se expone cómo, a través de la mediación tecnológica, se han promovido el desarrollo de los modelos híbridos de educación, la movilidad estudiantil y la internacionalización de la educación, puntos clave para obtener la calidad necesaria en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación virtual.

Por su parte, Adriana Silva Aira afirma que la formación de valores es una tarea fundamental en las instituciones educativas, y en su artículo "La formación de valores desde la Educación Física", nos expone un diseño de actividades novedosas, creativas y pertinentes, con el objetivo de fortalecer el valor de la responsabilidad en los estudiantes de la Escuela Pedagógica de Villa Clara, Cuba, a través de la disciplina de Educación Física.

La problemática en torno a la evaluación, y cómo la afrontan algunos docentes, es la reflexión que nos presenta Hilda Judith Morales Cienfuegos en su artículo "Los desafíos de la evaluación en las aulas". Señala la importancia de considerar el contexto y particularidades que rodean al estudiante, para tener una visión justa y equitativa que evalúe los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas por los discentes. Se destacan tres grandes problemas relacionados con la evaluación, identificados en la práctica y en la observación docente, para, finalmente, exponer una propuesta evaluativa basada en la valoración integral del estudiante.

En la sección Voces docentes, Adelidis Miranda Vizcaíno, realza el papel de la familia en la formación profesional de los futuros docentes, en su artículo "Una experiencia valiosa: la escuela familiar desde la Escuela Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech". Expone que la aplicación del programa "Escuelas de Educación Familiar" ofrece vías de orientación, que contribuyen a elevar la calidad de la educación a partir de fortalecer el vínculo escuela-familia.

Como componentes básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española en el nivel básico, Dianeisy Barrios Marrero, Tahiry López Valdés, Eraidá Campos Maura e Isabel Julia Veitia Arrieta nos presentan el artículo "Comprensión y ortografía: un dúo inseparable", donde se expone una propuesta para la implementación de un folleto con tareas docentes para dar tratamiento de forma reflexiva y novedosa a la interacción existente entre ambos elementos, como parte de la formación docente en la especialidad de Maestro Primario.

Abriendo la sección de innovación educativa, Gabriela Arriaga Calzada, Jhon Evaristo Flórez Osorio y Jesika Adriana Machado Castillo exponen, en su artículo "La formación tecnopedagógica de docentes universitarios: una propuesta didáctica de educación multimodal", que el éxito de la integración tecnopedagógica depende de la formación y actualización docente, ya que la tecnología por sí sola no es una herramienta pedagógica que contribuya con el aprendizaje, sino que debe integrarse eficazmente en los procesos educativos.

Continuando con el tema Débora Brocca y Luis Mauro Sujatovich, hacen un análisis del concepto de *innovación educativa* a partir de definiciones teóricas de diversos autores y organismos en su artículo "Innovación educativa: aportes para una definición contemporánea", compartiendo sus hallazgos en el sentido de que muchas definiciones tienden a restringir la innovación educativa a aspectos tecnológicos y metodológicos, sin considerar dimensiones más amplias del proceso educativo; y concluyen con una llamada a redefinir la innovación educativa con una visión que abarque un cambio significativo en la práctica pedagógica y en la formación docente.

Un proyecto innovador es el que nos presentan Blanca C. Prado-Herrera, Olga Rodríguez-Aguirre y Alejandra Morales-Trejo, en su artículo "Jardines de Colibríterapia: espacios eco-educativos-comunitarios para impulsar la agenda 2030 del desarrollo sostenible", con la implementación de estos proyectos se promueven la responsabilidad y la conciencia ambiental para la conservación y conocimiento de la flora y los polinizadores del entorno. Exponen como esto se logra trabajando la expresión emocional y llevando a la práctica aprendizajes interdisciplinarios generados en el aula y aplicados en el jardín, y desde la tutoría, impulsando algunos objetivos de la agenda 2030 del desarrollo sostenible, sensibilizando a las comunidades educativas.

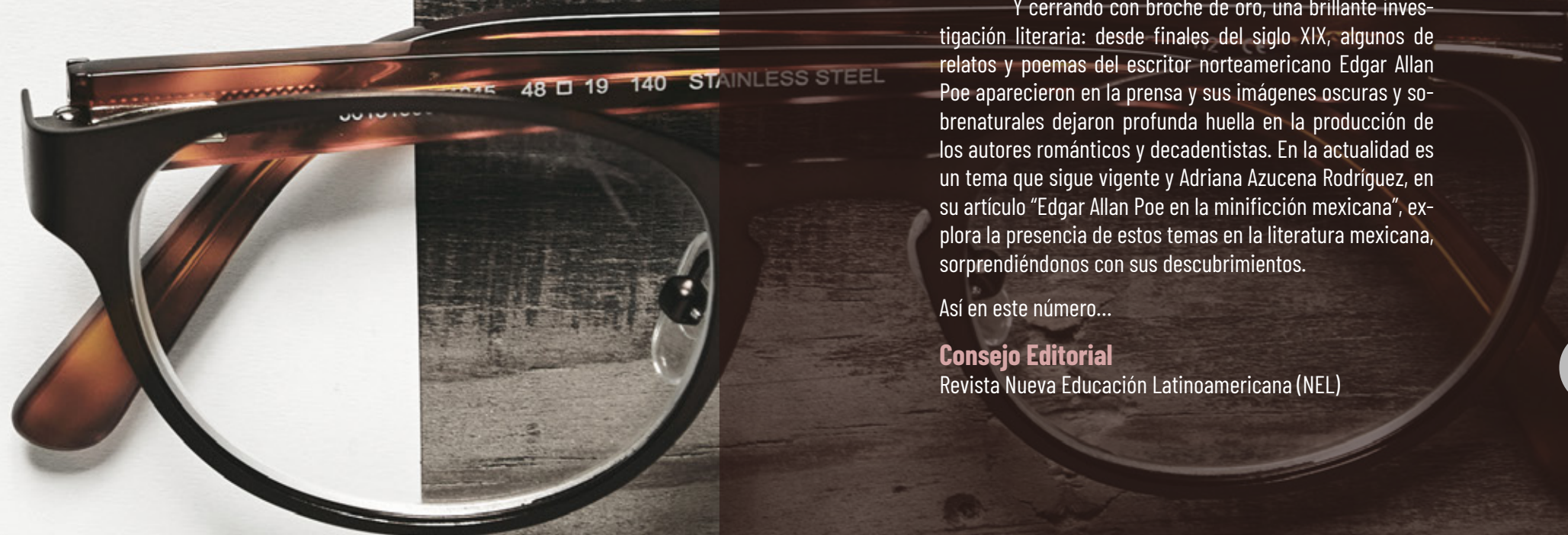
La tecnología avanza a pasos agigantados y en esta era debemos adaptarnos a estas circunstancias no solamente entendiendo la rapidez con que nos rebasa la invención de la tecnología, sino también en la actualización y capacitación para la utilización de ésta, es lo que afirman Gregorio Arturo Garcés López y Juan Carlos Solís Martínez, por lo que en su artículo reflexionan sobre los desafíos que los docentes enfrentan actualmente para la utilización de la Inteligencia Artificial y en los modelos multimodales.

La última sección nos sorprende con la siguiente interrogante: ¿Qué pasa cuando pensamos que la inteligencia artificial generativa se encuentra en cualquier dispositivo por "más inteligente" que parezca? En su artículo "Desmitificando la Inteligencia Artificial Generativa (GAI)", Juan Francisco Chávez Licona hace una reflexión sobre esta novedosa tecnología y se pregunta si el enfoque actual debería ser cómo los educadores deben trabajar con los empleadores para preparar mejor a los estudiantes para el nuevo lugar de trabajo en una forma desmitificada de GAI, y cómo se puede aprovechar esta como una herramienta poderosa para mejorar la creatividad, innovación y productividad.

Y cerrando con broche de oro, una brillante investigación literaria: desde finales del siglo XIX, algunos de relatos y poemas del escritor norteamericano Edgar Allan Poe aparecieron en la prensa y sus imágenes oscuras y sobrenaturales dejaron profunda huella en la producción de los autores románticos y decadentistas. En la actualidad es un tema que sigue vigente y Adriana Azucena Rodríguez, en su artículo "Edgar Allan Poe en la minificción mexicana", explora la presencia de estos temas en la literatura mexicana, sorprendiéndonos con sus descubrimientos.

Así en este número...

Consejo Editorial
Revista Nueva Educación Latinoamericana (NEL)



Mensaje

del Director general del ILCE

Dr. Salvador Percastre-Mendizábal

Es un gusto para mí dirigir estas líneas a la comunidad lectores de la revista *Nueva Educación Latinoamericana*, en su Número 16, correspondiente al primer semestre del 2025.

Cada inicio de año, las personas solemos proponernos una serie de cambios, ya sea en nuestros hábitos o nuestras actitudes, con miras a transformar nuestra calidad de vida. No necesariamente se trata de comenzar desde cero, sino de mejorar incorporando nuevos enfoques y estrategias.



Si llevamos la esencia del cambio al plano de las políticas educativas y echamos un vistazo a la actualidad educativa de América Latina, podremos darnos cuenta de que la región atraviesa por una serie de transformaciones significativas.

Por ejemplo, en Brasil, la gestión del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se ha preocupado por el crecimiento del sector educativo, impulsado desde varios frentes, entre ellos, la universalización de la asistencia escolar, la promoción de la Educación a Distancia (EAD) y el estímulo a la enseñanza de idiomas.

Si hablamos de Colombia, la administración del presidente Gustavo Petro tiene en la mira una serie de transformaciones en tres ejes específicos: los procesos de enseñanza - aprendizaje; la gestión institucional y las relaciones entre institución educativa y sociedad, todo ello en el marco del compromiso de garantizar la educación como derecho fundamental para todos los ciudadanos.

Ahora bien, si nos trasladamos a Chile, bajo la presidencia de Gabriel Boric se han dado valiosos esfuerzos para dar un marco legal a los cambios educativos, de tal forma que lo que se busca es centrarse en aprendizajes relevantes para el siglo XXI, fomentando un entorno donde predomine una convivencia inclusiva, democrática y participativa, brindando a cada estudiante oportunidades y trayectorias educativas y de vida significativas y enriquecedoras.

En Guatemala el régimen del presidente César Bernardo Arévalo León implementa el Acuerdo Nacional de Educación 2024-2025 cuyos ejes fundamentales son la calidad y equidad educativa, mientras que, en Honduras, el gobierno de la presidenta Xiomara Castro presenta el plan de Actualización del Currículo Nacional Básico (CNB) para cubrir un amplio espectro de desarrollo de habilidades.

Y en esta breve lista de ejemplos, no podía faltar lo que se está haciendo en México en materia de educación bajo la presidencia de Claudia Sheinbaum Pardo, impulsando la Nueva Escuela Mexicana, buscando la unificación de la preparatoria, brindando programas de becas para estudiantes y abriendo más universidades con el propósito de que cada vez más jóvenes tengan acceso a una educación que les permita enfrentar dignamente y con una ética sólida los retos de la vida profesional.

Haciendo eco de esta tendencia regional de inclusión y equidad educativas, el presente número de *Nueva Educación Latinoamericana* ha convocado en sus páginas los aportes de articulistas procedentes de diferentes países latinoamericanos, compartiéndonos sus puntos de vista sobre temas que van desde la tecnología aplicada a la educación, la Inteligencia Artificial y otras herramientas, hasta los procesos de evaluación, además de enfoques y estrategias para enfrentar los retos de la actual realidad educativa, en donde la innovación es indispensable para elevar la calidad y alcanzar un mayor desarrollo de los individuos y las comunidades.

Reitero mis sinceros votos para que este nuevo trayecto nos conduzca hacia un incremento de nuestras capacidades y que mantengamos, en todo momento, una visión transformadora para la evolución que esperamos y merecemos.

Dr. Salvador Percastre-Mendizábal
 Director general
 Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)

Estrategias para la entrega oportuna de actividades en estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales que realizan trabajos de cuidado

Juan Ociel Adame Briseño
Jessica Ortega Pacheco
México

Resumen

El presente artículo desarrolla un estudio de campo con un grupo de cincuenta y siete estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales (DASEM) en la modalidad a distancia de la Universidad Rosario Castellanos, en México, en septiembre del año 2024. El objetivo principal es describir en estos estudiantes, de acuerdo con su entorno socioeconómico, la distribución de tareas y tiempo, las estrategias y obstáculos que se les presentan para la entrega oportuna de sus actividades académicas. Se busca que la investigación considere una perspectiva desde el punto de vista psicopedagógico, psicosocial, de beneficencia y de justicia, pilares para la investigación.

Palabras clave: Tareas de cuidado, Evaluación de calidad educativa, Multimodalidad, Estrategias y obstáculos en la actividad académica

Introducción

La presente investigación analiza las estrategias empleadas por estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales (DASEM) de la Universidad Rosario Castellanos, quienes cursan en modalidad a distancia mientras realizan tareas de cuidado. Estas actividades incluyen labores domésticas, atención a personas dependientes y apoyo escolar, entre otras, generalmente no remuneradas y realizadas mayoritariamente por mujeres. Este panorama resalta una brecha de desigualdad que repercute en el acceso y desempeño educativo, afectando especialmente a quienes asumen estas responsabilidades.

Entre las principales dificultades que enfrentan se encuentran: la falta de tiempo y espacio, el cansancio, el estrés, el sentimiento de culpa, brechas tecnológicas, problemas de salud, limitaciones económicas, carencia de apoyo familiar y un escaso reconocimiento de su rol como cuidadoras. Las modalidades educativas también presentan retos: mientras que la educación presencial y semipresencial suelen ser incompatibles con sus dinámicas diarias debido a restricciones de tiempo y recursos, las modalidades virtuales y e-learning ofrecen mayor flexibilidad, aunque plantean desafíos, como la ausencia de retroalimentación inmediata y problemas de conectividad.

En este contexto, la educación multimodal emerge como una solución prometedora al combinar flexibilidad con adaptabilidad, respondiendo a las necesidades de estudiantes en situaciones de cuidado. Sin embargo, es indispensable desarrollar criterios pedagógicos y de evaluación que consideren su carga laboral, además de brindar apoyo emocional y servicios psicológicos. Esta perspectiva se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, que buscan promover la igualdad de género y el reconocimiento del trabajo de cuidado como un pilar fundamental en la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

Marco teórico

La investigación adopta un enfoque interseccional y de género basado en la teoría feminista (Leach, 2003; Almendra, 2015) para analizar cómo las categorías de género, clase social y situación socioeconómica influyen en la vida de estudiantes de doctorado que desempeñan tareas de cuidado no remunerado. A través del Marco Harvard (Leach, 2003), se examinará la distribución de actividades productivas y reproductivas, así como el acceso y control de recursos. Paralelamente, un enfoque fenomenológico (García-Quintero & Suárez, 2017) permitirá profundizar en las experiencias evaluativas y formativas desde la perspectiva de los sujetos implicados.

En el contexto educativo mexicano, se han registrado avances significativos, como el aumento de la participación femenina en estudios doctorales, alcanzando un 52% en 2022 (CONAHCYT, 2022). Sin embargo, persisten brechas de género en roles directivos y de liderazgo (Esparza et al., 2020), así como tensiones socioculturales que limitan la corresponsabilidad entre las esferas doméstica y profesional (Castañeda & Contreras, 2021). Aunque políticas públicas, como el Programa Nacional de Desarrollo 2019-2024, promueven la inclusión y la equidad educativa, no contemplan estrategias específicas para estudiantes que combinan estudios doctorales con responsabilidades de cuidado no remunerado.

Los principales desafíos para este grupo incluyen la falta de tiempo, las elevadas cargas domésticas y la ausencia de apoyos integrales en programas educativos multimodales. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, es fundamental desarrollar entornos que reconozcan sus circunstancias específicas. Esto requiere la colaboración activa entre instituciones educativas, gobierno y sociedad civil para implementar soluciones sostenibles que reduzcan las desigualdades en el aprendizaje y fortalezcan el desarrollo de investigadores en condiciones más justas y equitativas.

Metodología

Este estudio combina un enfoque documental y cualitativo para analizar las estrategias empleadas por estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos que asumen tareas de cuidado. El objetivo es comprender cómo estas estrategias impactan en la entrega oportuna de actividades académicas dentro de un entorno de aprendizaje a distancia. La investigación se centra en identificar formas de gestión del tiempo y el equilibrio entre las responsabilidades domésticas y escolares, evaluando también su relación con la satisfacción académica.

Para ello, se aplicó un cuestionario a estudiantes del primer semestre del programa. Este instrumento recoge información sociodemográfica, distribución del tiempo en actividades del hogar y el estudio, satisfacción académica, así como los principales obstáculos y estrategias utilizadas para cumplir con sus compromisos. Consta de 15 preguntas de opción múltiple y respuesta corta, diseñadas y aplicadas mediante Google Forms. Los datos se analizan desde una perspectiva mixta: por un lado, un análisis cuantitativo permite identificar tendencias generales en las respuestas y, por

otro, un análisis cualitativo profundiza en las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre sus métodos para cumplir con las actividades académicas de manera oportuna.

Este enfoque integral busca no solo identificar las barreras que enfrentan los estudiantes en contextos de cuidado, sino también proponer soluciones que promuevan un aprendizaje más equitativo y adaptado a las necesidades de esta población.

Resultados obtenidos

Entorno sociodemográfico

La encuesta aplicada a 57 estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos muestra que el 63.2% son mujeres y el 36.8% hombres. La mayoría de los participantes (52.6%) tiene entre 40 y 49 años, seguido de un 22.8% mayor de 50 años, un 17.5% de 31 a 39 años y un 5.3% menor de 30 años. En cuanto al estado civil, el 43.9% están casados, el 28.1% son solteros, y el resto se distribuye entre unión libre (17.5%), divorciados (7%) y viudos o quienes prefirieron no responder (1.7%). Respecto a los ingresos, el 33.3% perciben entre \$10,000 y \$20,000 mensuales, el 28.1% entre \$20,000 y \$30,000, el 24.6% más de \$30,000, mientras que el 7% ganan menos de \$10,000 o no respondieron.

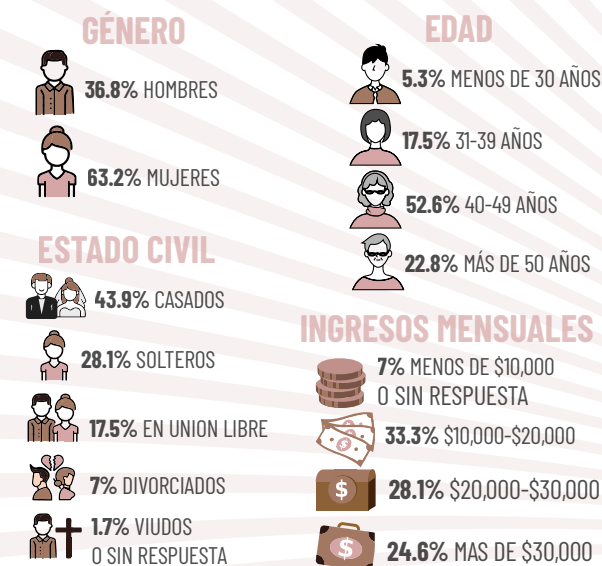


Figura 1. Encuesta a 57 estudiantes del Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Rosario Castellanos



Distribución de tareas de cuidado

El 82% de los encuestados combina sus actividades de cuidado y académicas con agendas flexibles y multitarea. Sin embargo, el tiempo dedicado a las tareas de cuidado varía según el género: mientras 19 mujeres destinan entre 3 y 5 horas diarias (frente a 11 hombres), 7 mujeres superan las 6 horas, comparado con solo 1 hombre. A pesar de que el 51.4% de las mujeres y el 52.3% de los hombres reportan una división equitativa de las tareas de cuidado, el 40% de las mujeres asumen la mayor parte de estas, en contraste con el 4.7% de los hombres. Esta desigualdad también se refleja en el impacto de las labores del hogar en el tiempo de estudio, donde el 44.6% de los encuestados señala una interferencia moderada y el 12.5% una interferencia significativa.

Estrategias para la entrega de actividades

Las estrategias para equilibrar las responsabilidades académicas y de cuidado varían entre mujeres y hombres. Las mujeres suelen estudiar de noche (12), usar tecnología para gestionar el tiempo (7) y delegar tareas de cuidado (3). Los hombres también recurren al estudio nocturno (6) y al uso de tecnología (6), aunque delegan tareas en menor medida. Por edades, las estrategias predominantes son consistentes: estudiar de noche y usar herramientas tecnológicas son las más comunes, seguidas por la delegación en ciertos grupos etarios.

Satisfacción académica

La mayoría de los estudiantes (39) se sienten satisfechos con su desempeño académico, aunque quienes dedican más de 6 horas al cuidado reportan menor satisfacción general. En términos de entrega oportuna, aquellos con menores responsabilidades de cuidado (0 a 2 horas) muestran mayor satisfacción (15 satisfechos o muy satisfechos). Por el contrario, quienes destinan más tiempo a estas tareas enfrentan mayores niveles de insatisfacción, evidenciando el impacto de las labores de cuidado en su rendimiento académico.

Principales obstáculos y necesidades

El principal obstáculo señalado por 39 estudiantes es la falta de tiempo, seguido de un limitado apoyo en tareas de cuidado, espacios inadecuados para estudiar y dificultades con las TIC. Las necesidades más frecuentes incluyen más tiempo de estudio, apoyo en cuidado, mejor organización y acceso a recursos tecnológicos. Estas demandas son particularmente relevantes entre quienes dedican más tiempo al cuidado, predominando entre las mujeres. Esto resalta la importancia de implementar políticas y estrategias que consideren la realidad de esta población para fomentar la equidad y el desempeño académico.

Discusión de hallazgos

A partir de los resultados presentados, se pueden extraer varias conclusiones relevantes sobre las dinámicas de los estudiantes de DASEM que enfrentan responsabilidades de cuidado y sus estrategias para equilibrar las demandas académicas y familiares.

Distribución de las tareas de cuidado por género: Se observa que las mujeres tienden a asumir una carga de cuidado mayor en comparación con los hombres, lo que se refleja en las estrategias que emplean para cumplir con sus responsabilidades académicas. En particular, las mujeres delegan más tareas de cuidado y los hombres no reportan la necesidad de hacerlo.

Interferencia del cuidado en el tiempo de estudio: Para la mayoría de los participantes, las tareas del hogar interfieren de alguna manera con su tiempo de estudio, siendo las mujeres quienes experimentan mayores niveles de interferencia debido a la dedicación que implican dichas labores.

Satisfacción: Aunque la mayoría de los participantes se sienten satisfechos con su desempeño académico, aquellos que dedican más tiempo a las labores de cuidado muestran niveles más bajos de satisfacción.

Obstáculos: El principal obstáculo para todos, independientemente del tiempo dedicado al cuidado, es la falta de tiempo para sus actividades académicas, lo que sugiere la necesidad de mayor apoyo en la gestión del tiempo, mejor acceso a recursos tecnológicos, y más apoyo en las tareas de cuidado.

Estrategias para equilibrar responsabilidades: Independientemente del género, ingreso o edad, la estrategia más común para manejar las actividades académicas es estudiar durante la noche, seguido del uso de tecnología para optimizar el tiempo, además de realizar multitasking y una agenda flexible. Esta tendencia tiene sentido, dado que los programas de posgrado multimodales suelen atraer a personas que trabajan o tienen otras responsabilidades. Sin embargo, es notable que las mujeres, además de recurrir a estas estrategias, también buscan delegar las tareas de cuidado.

Conclusiones

El género y las responsabilidades de cuidado tienen un impacto significativo en la forma en que los estudiantes de posgrado multimodal gestionan sus estudios, siendo necesario desarrollar estrategias institucionales que atiendan estas desigualdades, especialmente en el apoyo a quienes asumen mayores cargas de cuidado, de la mano del desarrollo de estrategias públicas que brinden un programa de apoyos focalizados para esta población.

Se sugiere revisar los planes de estudio y los calendarios escolares para detectar si la carga de actividades en un doctorado multimodal es proporcional al tiempo promedio de estudio que se tiene en los sistemas presenciales. También, de profundizar más en las capacitaciones de gestión de tiempo a los doctorandos.

Hay una falta de estrategias para transformar el uso de TIC a TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) tanto de la Universidad como de los estudiantes.

Por último, este artículo tuvo como limitantes, la cantidad de personas encuestadas. Se descubrió como área de oportunidad la segmentación de datos para profundizar aún con más detalle qué otras estrategias específicas utilizan los estudiantes, cuánto tiempo invierten o les ahorran estas, cómo funcionan y cómo se conjugan en diferentes circunstancias.





Referencias bibliográficas

- Almendra, J. C. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 7. <https://revistas.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>
- Böhm Carrer, F. (s/f). Cuidados; prácticas y significaciones diversas, de mujeres diversas. *VIII Precongreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo. El Trabajo en Cuestión*. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/10523/mesa-4.-bohm-carrer.pdf
- Castañeda Rentería, L. I., & Contreras Tinoco, K. A. (2021). Espero que el SNI haya valido la pena. Tensiones, negociaciones y rupturas entre mujeres científicas y sus parejas. *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22). <https://doi.org/10.21696/rcsl11222021129>
- Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2022). *Informe nacional sobre el estado general que guardan las humanidades, las ciencias, las tecnologías y la innovación en México*. <https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion>
- Esparza, M. L. P., Turrent, G. del C. B., & Flores, É. R. (2020). El techo de cristal en universidades públicas de México. Un análisis exploratorio. *Ciencias Administrativas. Teoría y Praxis*, 16(2). <https://doi.org/10.46443/catyp.v16i2.263>
- García, R. S. (2022). Educación a distancia en el Posgrado en México. *Atenas*, 1(57). <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/31>
- García-Quintero, C., & Suárez, G. V. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2). <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Gobierno Federal. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/abr/20190430-XVIII-1.pdf>
- Gómez, E. R. D. (2020). Liderazgo transformacional y equidad de género: El caso de estudiantes de posgrado. *Revista Universidad y Empresa*, 22(39). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.7854>
- Leach, F. (2003). *Practising gender analysis in education*. Oxfam. <http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy1115/2004272291-t.html>
- Mendoza R., J. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador. *México, CESU-UNAM*, 232-257
- Pacheco, E. (2018). El trabajo del cuidado desde la perspectiva de usos del tiempo. En *El trabajo de cuidados: Una cuestión de derechos humanos y políticas públicas* (pp. 71-85). ONU Mujeres México. <https://seminarioenvejecimiento.sdi.unam.mx/media/attachments/2023/12/04/b6.pdf>
- Piñero, M. L., Esteban Rivera, E. R., Rojas Cotrina, A. R., & Callupe Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(93), 123-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890377>
- Rua, M. das G. (1998). Políticas públicas e políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos. En Maria Das Graças Rua y Maria Izabel Valladão de Carvalho, *O estudo da Política (tópicos seleccionados)*, Brasília, Paralelo 15.

Ficha de autores

Juan Ociel Adame Briseño

Licenciado en Historia y Maestro en Docencia en Educación Media Superior por la UNAM. Se ha desempeñado como docente en diversos niveles educativos y actualmente imparte clases en posgrado en la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Sus líneas de investigación incluyen la didáctica de la historia, los estudios de las masculinidades, las pedagogías anarquistas y la cultura del cuidado, destacando su compromiso con la equidad, la justicia social y la formación humanista.

Jessica Ortega Pacheco

Actuaria egresada de la Facultad de Ciencias de la UNAM y Maestra en Administración con especialización en Finanzas por la Universidad Latinoamericana ULA. Es instructora y consultora actuarial en el Instituto Mexicano Educativo de Seguros y Fianzas, A.C. desde 2006, en donde ha impartido y desarrollado cursos en diversos temas del Sector Asegurador en México. Ha sido perito actuarial, consultor actuarial. También se ha desempeñado como directora de tesis, asesor y sinodal en exámenes profesionales en la Licenciatura de Administración y en la Licenciatura de Actuaría.

Nuevos escenarios para el aseguramiento de la calidad de la educación virtual¹

Patricia Avila Muñoz²
México

¹ El presente texto fue desarrollado a partir de la conferencia presentada en el XIX Seminario de Calidad en la Educación Superior a Distancia, en el marco de la Cumbre Global de Educación Virtual Educa: Transformando la educación desde la ciencia, la tecnología y la innovación, celebrado en 2022 en Medellín - Colombia.

² Agradezco la valiosa colaboración de Andrea Castro Jaramillo y Héctor Jared Macías García, quienes contribuyeron con información para la construcción de este trabajo.

"(...) después de la pandemia de COVID-19, muchas cosas todavía se sienten igual, aunque en algunos aspectos importantes nuestro pensamiento y comportamiento pueden estar modificados en previsión de cambios a más largo plazo, en la forma en que estructuramos nuestras vidas, nuestros lugares y espacios compartidos."
Informe EDUCAUSE Horizon® 2022

Resumen

La educación virtual llegó para quedarse... pero de nada serviría quedarse sin evolucionar. A la par de las siempre cambiantes condiciones del entorno académico y escolar donde se aplique, la educación virtual ha debido adaptarse no sólo en lo que respecta a los contenidos, sino particularmente en sus formas. Su eficiencia se trata de un reto constante que involucra distintas áreas del quehacer humano y es, en ese punto preciso, donde radica la clave de su evolución para obtener la calidad necesaria de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización digital, Educación híbrida, Educación universitaria, Mediación, Internacionalización

Introducción

En la educación superior se han generado importantes cambios que reflejan una evolución en las formas de ofrecer educación, por lo que muchas instituciones se han transformado; no sólo han incorporado a sus procesos las tecnologías de información y comunicación de manera más planeada y sistemática con la consecuente infraestructura tecnológica, sino que, luego del confinamiento por la pandemia, se han creado más y variados modelos pedagógicos y de operación de sus programas educativos para que éstos sean más sostenibles; así mismo, se han creado nuevas carreras y generado diversas estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

La tendencia es planificar recursos e infraestructura en apoyo a nuevos programas, además de contenidos compartidos entre las instituciones, teniendo en cuenta las formas de acercar el conocimiento mediante modelos híbridos y en línea con estructuras curriculares flexibles, generando entornos de aprendizaje con enfoques no tradicionales, los cuales consideran las necesidades de formación, las necesidades de la sociedad y los avances técnicos y científicos.

Esta situación se alinea a los cambios tecnológicos a los que estamos siendo sujetos y, al mismo tiempo, a un compromiso por responder a las problemáticas y necesidades económicas y sociales de nuestros tiempos, con el fin de producir consecuencias positivas en el entorno y en la mejora de las condiciones de vida. Reflejo de ello, tenemos las acciones conjuntas para responder ante la crisis sanitaria por COVID-19, donde las instituciones de educación superior se dedicaron a modificar sus formas de trabajo en torno a las nuevas necesidades derivadas de las medidas de confinamiento. Aunque también se suma la adaptación para formar a los alumnos conforme a las nuevas demandas de las industrias profesionales y las necesidades de la fuerza laboral del futuro.

Algunos conceptos que ya existían cobran una nueva dimensión, tales como: presencial, virtual, síncrono y asíncrono, teoría y práctica, aprendizaje y vida social, entre muchos otros. Es entonces que la pedagogía, en particular la didáctica, cobra fuerza en la búsqueda de la mejora del aprendizaje. Cabe señalar que, a lo largo del tiempo, los modelos educativos han variado: centrados en la enseñanza (docentes), centrados en los medios o recursos (materiales didácticos), centrados en el aprendizaje (estudiantes) y durante el confinamiento se llevó a la práctica una mezcla de ellos, atendiendo a las condiciones institucionales (Rama, 2021).

Habrá que articular el trabajo docente directo con el trabajo mediado por las TIC y de esta forma, la educación superior se encuentra en proceso de transformación, siendo la modalidad híbrida la que representa la tendencia actual; del mismo modo, la educación superior a distancia, se ha replanteado y modificado conforme los cambios que ha producido la pandemia con el uso intensivo de los medios tecnológicos. La solución no es entonces una modalidad única que responda a todo, sino la conjunción de su diversidad, desde una visión transmodal acorde con una propuesta hacia la calidad.

Con ello, se vuelve necesario pensar nuevamente en dichas modalidades y plantear otros modelos pedagógicos, a pesar de las dificultades que se enfrentaron por la pandemia y que hizo evidente la necesidad de alfabetizar conforme a los medios utilizados.

Un escenario educativo a considerar como elemento primordial para promover la cooperación interinstitucional e interdisciplinaria entre las Instituciones de Educación Superior es la movilidad estudiantil y docente, permitiendo la internacionalización de la formación, como elemento diferenciador e innovador de un nuevo modelo de universidad futura, donde distintas metodologías de enseñanza y de aprendizaje con apoyo de la tecnología propicien la mejora de la calidad de la educación superior.

Alfabetización digital con y desde las TIC durante la pandemia

En los últimos años, las TIC habían estado generando un impacto tecnológico sobre la educación, si bien creaban desafíos, también se establecieron como alternativas de trabajo diversificado e innovador a los docentes para trabajar con sus estudiantes, con el objetivo de ayudarles a construir conocimiento, y a posicionarse de una manera crítica, activa y creativa frente a los medios. Por ello, los estudios señalaban que las tecnologías aplicadas a la educación estaban mejorando la enseñanza, los estudiantes aprendían en menos tiempo y les eran más atractivas las clases cuando hacían uso de herramientas tecnológicas; no obstante, es necesario revisar nuevamente estas afirmaciones como resultado de la pandemia.

Si bien es cierto que el acelerado avance tecnológico no siempre permite planear su adecuada incorporación en la educación, la llegada de las TIC de forma abrupta como medida para apoyar la educación como consecuencia del aislamiento social producto del COVID-19, generó desbalances en los docentes dado que implicó un proceso de adopción y aprendizaje, puesto que se rompieron las rutinas y se crearon nuevos paradigmas y estrategias diversas de aplicación. Estos cambios en la manera de pensar la educación y de incorporar medios como medida para acercar el conocimiento tuvo sus ventajas e inconvenientes.

A sabiendas de que las TIC se convirtieron en parte de nuestra vida de forma más evidente, estas permitieron adentrarnos a otras posibilidades de reconstrucción de los espacios formativos y de los entornos de aprendizaje. Ello hizo evidente la necesidad de tener una mínima "competencia digital". Así como sucedió con la radio, la televisión y otros recursos, a la educación llegan tarde los medios, y, en la prisa por utilizarlos, no se aprovechan sus potencialidades, ya que se emplean como recurso próximo, pero no con una necesaria estrategia pedagógica de incorporación, lo que, bajo estas circunstancias emergentes, incidió en la calidad de los programas y contenidos manejados a través de ellos.

Un elemento de reflexión ha sido la falta de alfabetización para el uso de medios en lo general y de los digitales en lo particular. Es claro que el uso de medios no representa estar alfabetizado, pues para que ello ocurra se debe ir más allá de su manejo como herramientas; se trata del desarrollo de habilidades para comprender y expresarse con distintos lenguajes y medios.

Las tecnologías han creado nuevas formas de comunicación, nuevos estilos de trabajo, nuevas maneras de acceder y producir conocimientos. La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información, se le conoce como alfabetización digital. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora, o la habilidad de una persona para desempeñar tareas eficientemente en un ambiente digital. La alfabetización digital incluye la habilidad de leer e interpretar los medios, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital y evaluar y aplicar el nuevo conocimiento obtenido en los ambientes digitales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2011).

Esta reflexión sobre la alfabetización mediática e informacional, refiere a las competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permite a las personas involucrarse eficazmente con los medios, desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos en el uso de medios. Pareciera necesario revisar los conceptos y reflexionar sobre las diferencias entre educar con los medios, en los medios y para los medios.

Es preciso analizar las nuevas prácticas educativas con su utilización, no sólo para la alfabetización digital de las tecnologías de información y comunicación en el ámbito académico, sino para el reconocimiento de las capacidades, habilidades y competencias de las personas, conseguir mayor eficiencia en el dominio de las tecnologías, así como realizar diferentes actividades en entornos virtuales.



Educación híbrida

La educación, como muchos otros espacios de la vida humana, tuvo que reconfigurarse acorde al avance de la pandemia, a sus restricciones y nuevas medidas preventivas. Las clases presenciales fueron las más afectadas, puesto que tuvieron que trasladarse a los hogares de cada quién, dejando las aulas. Y a pesar de que muchas universidades contaban con diversos modelos no presenciales, la adaptación de todos los programas a estas nuevas formas de llevar las actividades académicas no fue fácil.

Los gobiernos, los estudiosos de la educación y los actores educativos, unieron esfuerzos para buscar alternativas que permitieran seguir con las actividades de enseñanza y aprendizaje en sus diferentes instituciones. Comenzó por encaminarse hacia una educación remota provisional, que tomaba elementos de la educación a distancia, mientras se buscaba que los contagios por COVID-19 se redujeran y permitieran la incorporación paulatina de la población a las actividades presenciales.

Incorporar esta variante de educación no presencial, acentuó los problemas que ya formaban parte de la educación superior, reflejó la brecha digital y la falta de alfabetización en los medios, como ya se mencionó, y generó problemas técnicos y de equipamiento, así como dificultades en la creación de estrategias pedagógicas de calidad, desde el diseño hasta la aplicación. A partir de este conjunto de retos, se han conformado diferentes propuestas para integrar las TIC en educación de una manera más planificada y estructurada.

A lo largo del 2022, tomando en cuenta la mejoría en la reducción de contagios y la puesta en marcha de programas de vacunación para la población, se pensó en incorporar un modelo educativo diferente que tomara lo mejor de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia, integrándolas para fomentar el descubrimiento compartido, donde el docente es un guía que propicia condiciones para socializar el aprendizaje, promueve el intercambio y la colaboración, fomenta la búsqueda y la profundización en un aprendizaje activo para el dominio del conocimiento a partir del uso de diversos medios tecnológicos. De este modo, se conformó una educación híbrida, la cual ha permitido una gestión de sus actividades con dinámicas más flexibles que fomentan experiencias educativas de calidad en los estudiantes.

La modalidad de la educación híbrida, como muchos otros conceptos en el ámbito educativo, tiene diversas acepciones. Claudio Rama (2021) la define como “un modelo pedagógico no fragmentado entre componentes presenciales y virtuales, síncronos y asíncronos, individuales y colaborativos para alcanzar mayor cobertura y calidad”. No necesariamente implica la construcción de una nueva educación, sino la articulación de formas de gestión diferenciadas, dinámicas, más flexibles para atender la creciente demanda de acceso y promover la creación de ambientes de aprendizaje ajustados a las singularidades de los diversos campos profesionales, del conocimiento y sociales. Es la expresión integrada de las propias pedagogías informáticas y de los impulsos a la internacionalización de la enseñanza y la movilidad académica.

Arias y otros (2020), definen a la educación híbrida como “aquella que combina la educación presencial y la remota a través de distintos medios, como plataformas de aprendizaje en línea, televisión o radio”, y agregan que es necesario repensar la educación de manera que capture la atención y el interés de los estudiantes por aprender de forma diferente, por lo que las tecnologías deberán usarse como una herramienta para acelerar los aprendizajes más que como un simple canal para “transmitir contenido”. Bajo esta idea, la educación híbrida destaca en un aspecto importante, la exigencia de invertir en instalaciones adaptadas a esta modalidad, o diseñar nuevas aulas con la infraestructura digital y tecnológica necesaria (en especial en audio y video), las cuales permitan el desarrollo de las actividades educativas desde lo presencial y lo no presencial (Pelletier et al., 2022).

La hibridualidad, tenderá a dar mayor flexibilidad y atención a las características personales del estudiante; a aprovechar las inteligencias múltiples de cada uno; fomentará las habilidades para trabajar en equipo y para comunicarse en ambientes laborales crecientemente tecnificados; formará destrezas y un grado importante de iniciativa y creatividad personales (Granados, 2021).

Herrera y Montero (2022) señalan que Llorente y Cabero (2008); Osorio, (2010) y Sousa y cols., (2018) plantean de manera acertada, que la hibridualidad se trata de la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, donde se combinan espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales) y donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos.

Por tanto, es imprescindible conocer el nivel de alfabetización digital de los docentes y sus estudiantes para ser competentes en el uso de medios de comunicación y los recursos digitales con fines educativos, debido a que ello incidió directamente en cómo se planearon las estrategias didácticas y se llevaron a cabo los modelos pedagógicos provisionales en tiempos de pandemia. Lo primero fue enfrentar un problema de acceso tanto en docentes como alumnos, seguido de dificultades para resolver problemas técnicos, por un lado, y desconocer cómo estructurar los contenidos, así como crear y compartir conocimiento según el medio que se utilice, por otro, donde la brecha digital se puso de manifiesto para una gestión óptima de los recursos.

No obstante, las dificultades y aun con una respuesta provisoria y no rigurosamente planificada, desde el inicio del confinamiento por la crisis sanitaria, estudiantes y docentes desarrollaron habilidades y se han conformado nuevos modelos y modalidades educativas, las cuales deben ser reflexionadas, adaptadas y en su caso, modificadas para el aseguramiento de la calidad educativa.

El Informe EDUCAUSE Horizon® 2022 (Pelletier et al., 2022) presenta como puntos a considerar para los espacios híbridos:

La adquisición, equipamiento y uso adecuado de una infraestructura tecnológica básica (micrófonos, altavoces, computadoras con cámara, etc.) que permita una grata experiencia en la interacción entre los agentes educativos.

Capacitación docente encaminada al desarrollo de habilidades tecnológicas que les permita resolver problemas técnicos y puedan sacar provecho de los programas de software y de videoconferencias que son proporcionadas por las instituciones.

Claridad en los fines de cada herramienta tecnológica y su uso para el logro de objetivos educativos, de manera “que se ajusten a [...] cómo aprenden los estudiantes, y con la inclusión como prioridad”.

Considerar esta modalidad como “un cambio a largo plazo”, motivando a docentes y alumnos a hacer expresas sus necesidades y problemáticas llevando a cabo la educación híbrida para la búsqueda de alternativas y realizar cambios sustantivos en la misma.

Considerar las implicaciones de la integración de las modalidades presencial y a distancia en busca de un acceso equitativo a la educación híbrida, para “garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y puedan participar de forma plena y significativa” dentro de las actividades educativas de las que sean parte.

La educación superior híbrida tiene como fin el formar profesionistas con conocimientos, actitudes y destrezas en las cuales serán altamente calificados frente al mundo laboral, tomando en cuenta el aprendizaje basado en habilidades; las bondades que proporciona el acceso a la educación “en cualquier lugar”, y la preservación de las relaciones educativas esenciales a partir de combinar tiempos, lugares y recursos.

Plataformas como “Zoom”, “Google Meet”, “Skype”, “Microsoft Teams”, entre otras, han sido de suma importancia para el desarrollo de clases sincrónicas a distancia; además, las plataformas de servicios educativos en línea y los Learning Management System (LMS) aumentaron su uso en el período de confinamiento. Un ejemplo de este caso es “Google Classroom”, o “Moodle”, sitios que se usan para revisión de contenidos, entrega de trabajos y para crear espacios de intercambio de ideas para la construcción de su aprendizaje.

El uso de las tecnologías dentro de los espacios educativos no rompe con esquemas docentes tradicionales; no enmarca al cuerpo docente en un mundo totalmente electrónico sin interacción presencial, sino que los hacen avanzar hacia modelos pedagógicos diferentes con TIC que, en definitiva, produzcan una “revolución silenciosa”, mediante prácticas educativas diferentes (Cobo, 2017).

Haciendo énfasis en este último punto, el gran problema con esa modalidad en el contexto latinoamericano viene muchas veces por la escasa conectividad o falta de recursos económicos que puedan ayudar a un estudiante a complementar sus estudios. El Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo (PNUD) menciona que “solo el 67% de los hogares en América Latina tiene acceso a Internet” (2022), los que no cuentan con ello, en su mayoría, se encuentran en regiones de menores ingresos económicos, impidiendo el acceso y desarrollo de las actividades educativas a distancia, volviendo más evidente su situación de exclusión y la inequidad para una educación en igualdad de condiciones y de calidad.

¿Qué prácticas diferentes podrían hacer los docentes universitarios para el aseguramiento de la calidad en los aprendizajes de sus estudiantes? Investigar el nivel de aprendizaje logrado con y sin tecnologías, analizar las actividades de aprendizaje social como son los foros o chats, responder en un rango de tiempo establecido correos electrónicos, hacer sesiones en tiempo real interactivas empleando estrategias de comunicación diversa, reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes. No se trata de inventar algo totalmente diferente, sino de innovar, lo cual se verá reflejado en la calidad de la enseñanza y en los resultados en el aprendizaje.

Trabajar en todos los puntos anteriores nos permitirá consolidar una educación híbrida post pandemia de calidad, donde se asegure que los estudiantes sean atendidos desde sus necesidades de aprendizaje y los docentes se sientan seguros de su quehacer al tener todas las herramientas y habilidades necesarias para el desarrollo de las actividades educativas.

Mediación pedagógica y su relación con la educación híbrida

El uso intensivo de tecnologías de información y comunicación (TIC) como respuesta emergente para atender la educación, generó variadas formas de trabajo académico. El regreso a los recintos escolares ha llevado a repensar cómo aprovechar los aprendizajes adquiridos en cuanto al diseño y planeación de los currícula y el tratamiento de los contenidos empleando herramientas tecnológicas, y es, entonces, que ese uso de medios bien diseñado ha dado como estrategia una educación híbrida con elementos de mediación.

En el terreno educativo se habla de la mediación pedagógica que, como su nombre lo indica, va más allá de los medios; se centra en las personas, en los agentes del proceso educativo, en la expresión, la interacción, la forma de relacionarse, de proyectarse; en sentir y apropiarse (Prieto Castillo, 2004), que es el componente esencial al orientar el aprendizaje.

El docente, cuando emplea medios como herramientas de apoyo para la enseñanza, es el responsable de la mediación pedagógica; no se espera sólo que transmita conocimientos, sino que sea alguien que ayude al estudiante en el desarrollo de habilidades y actitudes, proponiendo enfoques, instrumentos y procesos, que permita encontrar información, asimilarla, organizarla, procesarla y, sobre todo, aplicarla y comunicarla a los demás. Del docente se espera, por tanto, que favorezca el rendimiento y el aprendizaje del estudiante.

En una educación híbrida, la mediación docente se debe ver reflejada en la propuesta curricular, la producción de materiales de estudio, en la asesoría y tutoría. Se trata también de propiciar interacciones, diseñar instrumentos de evaluación y, desde luego, en cada una de estas funciones decidir sobre los medios más adecuados para que se dé la comunicación entre quienes participan en el proceso.

Los medios tecnológicos, por su parte, deben ofrecer la posibilidad de organizar discusiones, debates, colaboración mutua, desarrollo del pensamiento crítico y desarrollo de las habilidades para la comunicación, puesto que la interacción desde estos medios se vuelve eficiente si se genera un diálogo con intercambio de ideas y conocimientos para el logro de aprendizajes significativos. La mediación tecnológica se refiere, por tanto, a la relación entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos tecnológicos que facilitan una mayor cantidad y calidad de las interrelaciones.

Internacionalización de la educación

De la experiencia más reciente, sin duda alguna, las Instituciones de Educación Superior han aprendido y desarrollado nuevas visiones y están conscientes de la importancia de adaptarse para seguir cumpliendo con sus responsabilidades de formación, investigación y con la sociedad.

La pandemia marcó el salto definitivo a los modelos híbridos de educación. Los estudiantes tienen la opción y la oportunidad de aprender desde casa y de asistir al campus universitario solo para realizar trabajos en laboratorios e interactuar con grupos de estudio o proyectos. Esta variante incluye actividades, programas y cursos tanto virtuales como presenciales o combinados, y rutas de formación adaptativas, acordes a las aspiraciones personales, profesionales y laborales de cada estudiante.

Otro importante aprendizaje que dejó el aislamiento social es la revaloración de la internacionalización de los programas educativos, el reconocimiento de estudios y la convalidación de los títulos, así como la importancia de la movilidad académica, la cual, es indicativa de la calidad de las redes en que participan sus estudiantes y docentes.

La movilidad en la actualidad tiene una perspectiva más amplia, ya que la pandemia nos brindó la oportunidad de experimentar y evaluar el potencial del uso de tecnología. Por consiguiente, las universidades deben abrirse a otra manera de fomentar la movilidad como vehículo para conseguir la necesaria cooperación internacional, incluyendo tanto la movilidad presencial como la virtual (e-mobility) (León, 2021).

Esto incluye incorporación de contenidos globales, la interacción con estudiantes de diferentes países a través de la tecnología, docentes visitantes foráneos o que se encuentren dictando cursos en línea, es decir, programas con participantes y docentes de diversas naciones. Si bien se reconoce que esto ya sucede en ciertas instituciones, todavía no existe como práctica generalizada y con el reconocimiento o validez oficial.

Con el fomento de la internacionalización, los objetivos de aprendizaje en los planes de estudio, contenidos y experiencias deben permitir desarrollar en la comunidad educativa una perspectiva diversa, competitiva y global para que, desde una visión interdisciplinar, se encuentren soluciones compartidas a los problemas como resultado de esfuerzos cooperativos.

La tecnología no va a cambiar la enseñanza, sino que ofrece opciones para abordar los contenidos con enfoques educativos innovadores. Lo anterior es importante dado que la mediación pedagógica es una estrategia didáctica de comunicación que enriquece la intervención docente. Su finalidad es proporcionar ayuda al estudiante en el proceso de aproximación a la materia de conocimiento y debe contribuir a desarrollar sus competencias cognitivas. La mediación, como se ha señalado, debe ser creativa, motivadora y reforzadora del proceso de aprendizaje.

La intencionalidad de la mediación se definirá en función de mediar el conocimiento del estudiante a través de situaciones problematizantes en las que se interese y se ocupe por resolver. La función del mediador consiste en involucrar activamente al estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, hablar de mediación educativa implica comprender cómo se regula y orienta la práctica docente en función del logro constructivo de algún aprendizaje, con base en las significaciones particulares que surgen en cada situación didáctica, y en cada estudiante, en un hecho de enseñanza y, además, de las relaciones dialécticas entre el objeto de conocimiento, el estudiante y el contexto social para transformarse mutuamente (Carballo, 2010).

Rescatemos lo que Daniel Prieto Castillo señalaba tiempo antes de la pandemia y que ahora vuelve a tomar relevancia, "estamos ante una triple tarea: aprender mediación pedagógica, aprender tecnologías y aprender a mediar a través de las tecnologías".

La movilidad internacional de estudiantes según señala Villanueva (2021) debe ser considerada esencial para enriquecer la formación multicultural y plurilingüe que requieren los profesionistas contemporáneos y alimenta la configuración multiétnica de las instituciones de educación superior. Combinando las modalidades presenciales, virtuales o mixtas, se genera un escenario globalizado y la generación de alianzas estratégicas entre las que la movilidad no es solo hacia las IES de manera tradicional, sino que ayuda a la generación de buenas prácticas y de calidad educativa.

"La educación superior ha reafirmado e integrado los valores y principios de internacionalización como la promoción del aprendizaje intercultural; la cooperación interinstitucional basada en el beneficio mutuo, la solidaridad y el respeto; el compromiso de apoyar al concepto de educación superior como un bien global basado en la integridad, la calidad académica, el acceso equitativo, la reciprocidad, el desarrollo de las habilidades de la ciudadanía global, el avance de la colaboración internacional en investigación, además de tener al centro de sus esfuerzos la solución de los problemas globales". (Gacel-Avila, 2021)



Referencias

- Arias, E., et al. (2020). *De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Enfoque Educación. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/eduhibrida/>
- Carballo, M.T. (2010). La mediación cognitiva: Origen y relaciones de intervención de la enseñanza en el desarrollo del pensamiento lógico. En: *Tutoría y Mediación II*, pp. 157-174. UNAM-IISUE.
- Cobo, C. (2017). *Aprendizaje invisible: Las clases son solo un momento del proceso educativo*. Entrevista realizada por Maximiliano Fernández el 11 de noviembre de 2017. <https://www.infobae.com/educacion/2017/11/11/aprendizaje-invisible-las-clases-son-solo-un-momento-del-proceso-educativo/>
- Gacel-Avila, J. (2021). Imagine la educación superior como bien global. En: *The Future of Universities Thoughtbook*. Edición México.
- Granados, O. (2021). Educación superior en América Latina: ¿se acabó la fiesta? *El País*. <https://elpais.com/mexico/opinion/2021-03-12/educacion-superior-en-america-latina-se-acabo-la-fiesta.html>
- Herrera, A., y Montero, M.C. (2021). La hibridualidad en educación superior. *Proyecto PAPIIT IN404818, Entornos híbridos de aprendizaje: diseño de problemas prototípicos en contextos reales y digitales*. UNAM FES-Zaragoza.
- León, F. (2021). Imagine una educación superior internacionalizada. En *The Future of Universities Thoughtbook*. Edición México.
- Pelletier, K. et al. (2022). 2022 EDUCASE Horizon Report. Teaching and Learning Edition. EDUC22. <https://www.learntechlib.org/p/221033/>
- Prieto, D. (2004). La comunicación en la educación. *La Crujía*.
- Quiroz, M. T. (1993) Educar en la comunicación / Comunicar en la educación. *Diálogos de la comunicación. Revista teórica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, 27, 38-49.
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. *UDUAL*, p. 1-140. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Alfabetización mediática e informacional, currículum para profesores*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Villanueva, R. (2021). Imagine el nuevo perfil de las universidades. En: *The Future of Universities Thoughtbook*. Edición México.

Ficha de autora

Patricia Avila Muñoz

patricia.avila@udualc.org

Directora Ejecutiva del Espacio Común Multimodal Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior (ECESELI), de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC). Es Coordinadora de la Red Internacional de Investigación en Educación en Línea. Participa en proyectos de diseño curricular, desarrollo de material didáctico, formación docente y evaluación de la calidad en la educación superior. Integrante de diversas redes académicas y de investigación relacionadas con la comunicación educativa, el cómputo educativo y la educación a distancia.

La formación de valores desde la Educación Física

Adriana Silva Aira
Cuba

Resumen

La formación de valores es una tarea fundamental en las instituciones educativas. La experiencia realizada tuvo como objetivo fortalecer el valor de la responsabilidad en los estudiantes de la Escuela Pedagógica de Villa Clara, a través de la Disciplina de Educación Física. Para ello, se diseñaron y aplicaron actividades novedosas, valiosas, creativas y pertinentes, cuya implementación demostró ser factible en la práctica..

Palabras clave: Educación en valores, Valores sociales, Valor de la responsabilidad, Educación física, Formación docente

Introducción

La educación acerca de los valores exige, ante todo, el análisis de las condiciones histórico-sociales, especialmente si se trata del presente, en el que se pone de manifiesto, con toda su fuerza en el escenario internacional actual, el sistema de dominación imperialista.

El mundo de hoy es el de las naciones muy poderosas y países muy pobres, el de las profundas contradicciones; el mundo de la globalización neoliberal que, al exacerbarse, es susceptible de caer en la falta de valores humanos esenciales —aquellos que nos enaltecen como personas— imponiendo patrones, actitudes e ideas que provienen de modelos culturales generados desde los centros de poder que intentan anular la auténtica y legítima identidad de los pueblos.

La escuela como núcleo esencial en el proceso formativo es la responsable, en gran medida, de llevar a los jóvenes lo mejor del pensamiento humanístico, por lo que es necesario proyectar acciones que contribuyan a elevar el nivel de los educandos y convertirlos en ‘activistas’ del mismo.

Las transformaciones que se proponen en la Escuela Pedagógica —donde se forman maestros— contribuyen a la formación de valores y al logro de una educación integral del o la joven en su forma de sentir, pensar y actuar en los contextos escuela-familia-comunidad a partir del desarrollo de una cultura general —política y pre/profesional— sustentada en el principio martiano de estudio-trabajo. Lo antes expuesto, muestra antecedentes rectores para contribuir a fortalecer el valor responsabilidad en la Escuela Pedagógica de Villa Clara desde la Disciplina de Educación Física.

Desarrollo

Los valores como categoría, son estudiados por la Axiología, (del griego axios = valor) que constituye la teoría filosófica que conceptualiza las nociones de lo valioso, en el campo de lo que es bello, estético, verdadero, como esencias y cualidades contenidas en las creaciones humanas. Por su carácter de orientadores y reguladores internos, los valores morales forman parte del contenido movilizador de los restantes valores al estar presentes como premisas, son fundamentos del acto de conducta en cualquier esfera de la vida y ocupan un lugar especial dentro del sistema, de ahí que un proyecto educativo se dirija hacia el valor moral.

Desde el punto de vista pedagógico, esta formación debe lograrse como parte de la educación general, científica, que reciben las y los adolescentes y jóvenes como conocimiento, como producto del reconocimiento de su significación que se transforma en sentido personal y se manifiesta como conducta. Esta categoría se aborda en función del problema de la formación de la personalidad. Para ello se deben dar un conjunto de condiciones positivas que así lo permitan, entre las que se encuentran: considerar las necesidades, aspiraciones e intereses del educando; respetar la dignidad de cada uno, establecer relaciones mediante una adecuada comunicación, promover la creatividad y que sean protagonistas directos de su propia formación.

Una verdadera educación en valores requiere generar una motivación que impulse a quienes se educan a querer hacer, sentir como propio lo que realizan y asegurarse de que aquello que observan o ejecutan esté en armonía con su forma de sentir y actuar.

La Responsabilidad como valor

Diferentes autores han estudiado el valor de la responsabilidad. Como manifestación de la personalidad, es un fenómeno complejo y se expresa en las más variadas situaciones, reflejando el cómo se determina la vida de una persona en la sociedad; implica tomar decisiones de la propia vida y esta se concreta en acciones específicas de compromiso, por tanto, no existe la responsabilidad en abstracto, lo que existe son acciones comprometidas en la vida cotidiana de cada persona.

Modos de actuación asociados al valor responsabilidad:

- Desarrollar con disciplina, conciencia, eficiencia, calidad y rigor las tareas asignadas.
- Asumir la crítica y la autocrítica como poderoso instrumento de autorregulación moral.
- Propiciar un clima de compromiso, consagración y dar respuestas a las tareas
- Conocer y respetar la legalidad socialista y las normas administrativas establecidas.
- Promover un modo de participación democrática, donde los individuos estén implicados en los destinos de la familia, la comunidad, su colectivo estudiantil, laboral y el país.



- Respetar, defender y fomentar la propiedad social sobre los medios de producción.
- Ser responsable en el cuidado, protección y conservación del medio ambiente.

Preparar a las jóvenes generaciones para buscar razones válidas de opción, tomar decisiones y manifestar comportamientos responsables en las diferentes situaciones de la vida, está contemplado en la Pedagogía Cubana, que en el fondo es una construcción de la vida más elevada del hombre.

Hay que tener presente que un estudiante en su formación como maestro es responsable, no porque reconozca la importancia del valor responsabilidad por las circunstancias que lo obligan a ser responsable, sino porque sienta la necesidad de actuar de manera responsable. La responsabilidad es un motivo de la actuación del sujeto y se convierte en un verdadero regulador de su conducta.

La responsabilidad permite un trabajo profundo que ayuda a la autoestima: sinceridad, perseverancia, iniciativa, fortaleza, generosidad, respeto, confianza, lealtad.

Cuando el valor de la responsabilidad se hace consciente, crece el significado de sus funciones positivas, se amplía el concepto a la responsabilidad social y se refleja la preparación del individuo a contraer compromisos mucho más elevados ante el colectivo escolar, familiar, laboral, comunitario y con la sociedad en general.

La escuela pedagógica de Villa Clara es el espacio donde todo y todos educan con un enfoque hacia una cultura general integral, que permite cultivar permanentemente las tradiciones, el afán por la lectura como vehículo importante del conocimiento, las actividades culturales, la participación en actividades deportivas y comunitarias en aras de que los futuros profesionales de la educación:

- Posean un alto sentido de responsabilidad.
- Conozcan y actúen en correspondencia con las tradiciones revolucionarias, patrióticas, martianas, culturales y laborales del pueblo cubano.
- Posean un alto sentido de pertenencia y arraigo e identidad nacional.

- Poseen un nivel adecuado de comunicación tanto oral como escrita.
- Sean justos, creadores y promotores.
- Posean amplia vocación por el trabajo comunitario sin distinción de raza, credo, con oportunidades y posibilidades para todos.
- Sean responsables en el cumplimiento de la misión que tiene con la sociedad.

Una de las disciplinas que asume el currículo de la escuela pedagógica es la Educación Física. Esta constituye un proceso encaminado al desarrollo de las capacidades de rendimiento físico del individuo sobre la base del perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo, la formación y el mejoramiento de sus habilidades motrices, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus cualidades morales y volitivas, de forma tal, que esté en condiciones de cumplir todas las tareas que la sociedad le señale desde el punto de vista laboral, militar y social.

En la disciplina, el juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior y el carácter educativo que posee, contribuye a la educación general de los participantes con el fin de lograr el desarrollo en correspondencia con los principios de la sociedad contemporánea; sería el facilitador de conocimiento, de socialización, regulador y compensador de la afectividad, un instrumento efectivo de desarrollo y participación en las actividades de Educación Física.

Por tanto, la labor del docente de Educación Física en la escuela pedagógica debe estar encaminada a emplear el juego con un carácter educativo en función de los intereses y necesidades de los participantes, además de promover la participación activa, creadora; de este modo, los contenidos y actividades deben ser amplios y variados para ofrecer la mayor riqueza de opciones posibles, promoviendo espacios nuevos y estimulantes que favorezcan el cumplimiento de los objetivos de cada actividad que contribuyan a fomentar la responsabilidad como valor. Todo lo anterior fortalece el valor de la responsabilidad.

Una propuesta de actividades que potencian desde la Educación Física el valor de la responsabilidad en la escuela pedagógica, donde el juego es clave y esencial por los valores que trasmite, son las siguientes:

1. Actividad

Título: Puntos de vista...

Objetivo: Valorar, tomando como referencia situaciones de la actualidad, el comportamiento de los valores del proyecto social cubano a escala nacional e internacional.

Método: Práctico.

Medios: Revistas, periódicos, folletos, libros, material impreso, material plegable.

Comenzar realizando el juego: "Los valores"

Las y los alumnos escribirán los nueve valores del proyecto social cubano y debatirán entre sí las siguientes interrogantes:

- ¿La formación de valores es responsabilidad únicamente de la escuela?
- ¿Qué actividades se organizan en la escuela pedagógica para fortalecer los valores del proyecto social cubano y en especial la responsabilidad?

Conclusiones

- ¿Qué valores están afectados en nuestra institución?
- ¿Cuáles son las insuficiencias existentes en cada uno de estos valores?

Valoración del taller

2. Actividad

Título: ¿Qué significa para los estudiantes de la escuela pedagógica ser responsable?

Objetivo: Conceptualizar en formas sencillas la responsabilidad, a partir de la determinación de cómo se concreta en su actuación, de modo que asuma el cumplimiento del deber como una necesidad personal.

Método: Elaboración Conjunta.

Medio: Pizarra, murales o papelógrafo (rotafolio), video, TV.

Modo de implementación: Al concluir la clase práctica habrá una sesión de intercambio de ideas con las y los estudiantes respecto a la pregunta: ¿Qué significa para los estudiantes de la escuela pedagógica ser responsable?

Se anotarán las respuestas y se debaten las ideas en función de:

- la comprensión y actuación en correspondencia con el sentido del deber ante el colectivo y la sociedad
- realizar al fondo con el máximo de capacidad las tareas

- vencer los obstáculos para llevarlos a sus últimas consecuencias
- responder por las consecuencias de sus actos
- sentirse satisfecho por haber actuado bien
- hacerlo con el máximo de interés, tratando de que quede lo mejor posible, evitando errores.

Se motivará a que se refieran a los tres contextos de actuación inmediatos en que ellos actuarán desde su práctica laboral: familia, la escuela y la comunidad. Promover reflexiones acerca de sus deberes en el contexto escolar.

Se entregarán tarjetas con puntos de vista de distintos autores sobre la responsabilidad.

Como actividad final, se debe promover un intercambio donde, por equipos de trabajo, propongan un juego donde se evidencie la responsabilidad que debe asumir cada participante en el proceso de formación en la escuela pedagógica desde la Educación Física.

Las actividades fueron sometidas a la valoración por los especialistas, los cuales las consideraron pertinentes y opinan que son adecuadas y necesarias.

Conclusiones

La formación de valores morales es un fenómeno complejo de vital importancia en la formación de las y los escolares por su papel regulador de la conducta. Específicamente la formación del valor de la responsabilidad se logra en la integración con los demás valores, sentimientos, emociones positivas y de la influencia educativa de la escuela, la familia y la comunidad con carácter de sistema para incidir, desde los espacios más cercanos al escolar, hasta los más alejados de él.

La Educación Física es una disciplina que fortalece la formación del valor de la responsabilidad en correspondencia con el sistema de valores del proyecto social cubano, a partir del juego y otras alternativas en su desarrollo.

Referencias

Colectivo de Autores. (1998). Orientaciones metodológicas para el desarrollo del programa dirigido a la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana de la escuela. Pueblo y Educación.

García Batista, G. (2002). Compendio de pedagogía. Artículo ¿Por qué la formación de valores es también un problema Pedagógico? Pueblo y Educación.

Lao Apó, F. (2001) Programa Director de las Asignaturas Priorizadas para la Enseñanza Primaria. Pueblo y Educación.

IX Seminario Nacional para Educadores. (2008). Pueblo y Educación.

Pérez Rodríguez, G. Metodología de la investigación Educacional Primera parte. Pueblo y Educación.

VII Seminario Nacional para Educadores. (2008). Pueblo y Educación.

Ficha de la autora

Adriana Silva Aira

801028.adry@gmail.com

Maestrante en Ciencias Pedagógicas. Profesora de la Escuela Pedagógica: Manuel Asuncie Domenech. Santa Clara. Villa Clara.

Los desafíos de la evaluación en las aulas

Hilda Judith Morales Cienfuegos
México

Resumen

El presente artículo trata sobre la problemática en torno a la evaluación y cómo algunos docentes la afrontan. Señala la importancia de considerar el contexto y particularidades que rodean al estudiantado, para tener una visión justa y equitativa que evalúe los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas por los discentes. Se presentan tres grandes problemas encontrados en la práctica y en la observación docente relacionados con la evaluación. Finalmente se expone una propuesta evaluativa basada en la valoración integral del estudiante, con la cual se busca que los docentes, en la medida de lo posible, contribuyan a la formación de ciudadanos justos, inclusivos, democráticos y participantes activos en la construcción de una sociedad más equitativa.

Palabras clave: Evaluación educativa, Evaluación formativa, Evaluación sumativa

[...] los escenarios educativos, como el aula, la escuela, el hogar y la comunidad, son espacios indeterminados donde se pueden emancipar o reproducir las estructuras y procesos de desigualdades, exclusiones y violencias. Sin embargo, la construcción de los aprendizajes, la apropiación de la información y los contenidos y la conexión y vinculación con otros saberes, ya sean abstractos o vivenciales, son actos colectivos, de libertad, que implican comprometerse con lo que se aprende y para qué se aprende. (SEP, 2023, p. 75)

Introducción

Cuando educamos transmitimos tradiciones, cultura, formas de ver el mundo, valores, conocimientos conceptuales, habilidades, destrezas, etc., pero también mostramos virtudes o vicios y abrimos o cerramos el acceso de nuestros estudiantes a su desarrollo académico, social y económico. Si bien, es cierto que ellos son los constructores activos de su propio conocimiento, también es cierto que nosotros somos quienes jerarquizamos los saberes, decidimos cómo enseñar y qué nota “merecen” por su trabajo. Los docentes no somos solamente informadores, sino formadores de personas. En palabras de Tedesco:

[...] El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano requieren el desarrollo de una serie de capacidades...que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de información o conocimientos. La escuela [...] debe, en síntesis, formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico del desarrollo de la personalidad. (Citado en Savater 1997, pp. 56-57)

Idealmente el docente busca el desarrollo intelectual, social, emocional y ético de sus alumnos, este desarrollo se debe a todos los elementos involucrados durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación es, durante todo el proceso, una forma de obtener información que nos indique los factores que contribuyen o entorpecen el aprendizaje; no obstante, es un tema que generalmente causa escozor tanto en los docentes como en los estudiantes, debido a que ha sido vista como la

nota al final del curso o la calificación numérica que “merece” determinado trabajo escolar:

La evaluación es una actividad compleja que involucra múltiples actores, dimensiones y momentos en el proceso escolar; implica una toma de postura en el pensamiento y actuar docente, así como un marco institucional que permita dar coherencia a las acciones en el aula. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023, p. 55)

Para nosotros requiere especial atención por varias razones. En primera instancia, debido a que una evaluación negativa afecta el desarrollo pleno del estudiantado y puede lastimar o afectar su marco de referencias éticas, sociales y afectivas; segundo, porque es una oportunidad para desarrollar en el estudiantado el pensamiento crítico, en tanto que pueden reconocer sus propios avances, llevar a cabo un trabajo metacognitivo e ir tomando la responsabilidad de sus propio progreso; y, tercero, porque de ahí puede partir la inclusión o exclusión de la diversidad en las aulas.

Partimos de la idea de que la evaluación requiere de una interpretación integral de las y los estudiantes, y para que esta interpretación sea lo más equilibrada y proporcional posible, y represente además un aprendizaje, una reflexión, y una oportunidad de crecimiento, tanto para el docente como para el estudiante, es fundamental que los docentes contemos con conocimientos disciplinares y pedagógicos, pero también con un fundamento ético que nos permita tomar decisiones. Este fundamento ético hace referencia a aquella prescripción de los actos humanos que determina qué está bien o mal, de acuerdo con los principios morales o éticos que se establecen en nuestro cuadro de valores y de normas de conducta (Beuchot, 2004).

Las evaluaciones en muchos casos son subjetivas, incompletas y excluyentes; no transmiten a las y los discentes principios éticos y cuadros de valores que les permitan identificar el conocimiento como un valor en sí mismo y el aprendizaje con una significación cultural y un papel formativo:

La pedagogía debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad. Debería fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los alumnos, para que puedan trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión. Al mismo tiempo, hay que “desaprender” la tendenciosidad, los prejuicios y las divisiones. La evaluación debería reflejar estos

objetivos pedagógicos, de tal modo que se promuevan un crecimiento y un aprendizaje significativos para todos los alumnos. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021)

Sería útil que como docentes nos preguntemos precisamente si al evaluar promovemos el aprendizaje contextualizado, significativo y auténtico, si mostramos también el andamiaje moral que nos subyace y si ¿podríamos considerar a la evaluación como una estrategia ética?, ¿qué tan objetivos o subjetivos podemos ser los docentes al evaluar? ¿si verdaderamente somos inclusivos en la misma?, incluso ¿si las estrategias, las herramientas y los tipos de evaluación que utilizamos en el aula son pertinentes, justos, inclusivos y auténticos?

Por todo ello es que, durante el presente artículo reflexionaremos sobre algunos desafíos que enfrentan las prácticas evaluativas para, posteriormente, exponer algunas propuestas.

Algunas situaciones problemáticas en la evaluación

Como bien sabemos quienes nos dedicamos a la docencia, la evaluación puede presentar un sinfín de situaciones problemáticas o difíciles de manejar. Continuamente nos preguntamos si hemos sido justos o si la evaluación verdaderamente demuestra los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidas por el discente y ciertamente a veces el tiempo, los programas y nuestras propias deficiencias, no nos permiten ir más allá en la búsqueda de alternativas. Por ello es que en esta primera parte mostraremos tres grandes problemas que encontramos en la práctica y en la observación docente, quizá, reflexionar al respecto nos haga repensar nuestra práctica cotidiana

a) El poder monopolizado

Tradicionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentaba en una situación asimétrica, jerarquizada, en la que la o el educador eran los dueños del conocimiento y la o el educando los receptores del mismo, ahora bien, actualmente los nuevos modelos educativos manifiestan que la persona docente es guía y facilitadora del aprendizaje y la o el discente es un aprendiz que construye activamente su propio conocimiento; no obstante e

independientemente de que esta relación se lleve a cabo, cierto es que las y los educadores son quienes guían y evalúan todo el proceso, los resultados del mismo o, idealmente, ambos; por ende, es inevitable que se presente una relación de poder en este ámbito.

En el caso de la evaluación, este poder detentado por la persona docente, puede ser de suma importancia debido a que en el modo de ejercer dicho poder puede existir uno de los grandes problemas en la evaluación, debido a que un docente injusto, poco prudente u objetivo puede mostrar al alumnado un modelo antiético de comportamiento, desproporcionado, maniqueo y excluyente.

Ya sea porque la docente o el docente fue totalmente subjetivo o por el contrario intentó la objetividad normativa, o porque, deficiente con respecto a conocimientos pedagógicos, no diseñó instrumentos acordes a sus estudiantes, o simplemente porque falto de prudencia evaluó a las y los alumnos bajo la misma lupa, el resultado podrá ser negativo para algunos. En esos casos, aprenderán que el poderoso es quien, justa o injustamente, decide su calificación y aprueba sus conocimientos, lo que, además, podría ser la validación de su cultura y sus saberes previos.

La realidad es que en una sociedad mercantilizada y globalizada como la nuestra, a través de esta clase de comportamientos, lo único que se logra es reforzar la competencia, el egoísmo, el individualismo, la falta de prudencia y de justicia, no sólo en la escuela, sino también en la vida cotidiana y si a ello le aunamos que el docente pueda estar evaluando ya sea una forma de hablar socialmente menospreciada, o textos que reflejen una cultura empobrecida a sus ojos o una comprensión de lectura que no concuerda con su idiosincrasia, probablemente la o el evaluador no sólo estará evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también la cultura del estudiante, su forma de entender y describir el mundo y en esa medida podría estarlo discriminando.

b) Un solo momento evaluativo

Otro grave problema está representado por la evaluación en un solo momento; es decir, gran parte del terror que causan las evaluaciones está relacionado con el hecho de que muchas y muchos alumnos están acostumbrados a ser examinados al final de curso, y en ese único momento deben mostrar aquello que debieron aprender en todo el ciclo escolar; sin embargo, para quienes sus conocimientos están por debajo del promedio, se les dificulta la materia o que al no haber identificado sus errores o expuesto dudas,

es muy probable que vayan a un examen con un pase automático al fracaso. Es decir, utilizar los exámenes o los trabajos por escrito, como única estrategia evaluativa es una manera de calificar —no de evaluar—, contenidos objetivos y restrictivos, que no muestran en realidad el verdadero aprendizaje del alumno y sí le muestran al discente una manera injusta y débil de proceso de enseñanza-aprendizaje; donde, además, no se le da oportunidad de ser protagonista de su propio aprendizaje, de aprender a aprender y a desear aprender a partir de sus errores.

No podemos pasar por alto que el aula es un microcosmos basto en diversidad, donde cada alumno tiene sus propios modos de aprendizaje y cuando la medición del entendimiento y comprensión escolares es única, la diversidad pasa desapercibida y estigmatizada o etiquetada y finalmente excluida.

c) La heteroevaluación como única forma de evaluación

El hecho de que el profesor o la profesora sean los únicos que evalúen, está muy relacionado con el monopolio del poder en el aula y minimiza las posibilidades de que las y los estudiantes desarrollen una autorregulación del conocimiento e incluso cuenten con estrategias de aprendizaje propias. Recordemos que la coevaluación o evaluación entre pares les permite compartir el conocimiento, juzgar desde otro lugar a un igual, aprender con la práctica, con el hábito, a ser prudentes con esa evaluación, a moderar sus intereses exclusivamente personales para compartir con el otro. A encontrar, con el tiempo y la práctica, un justo medio que dé a los aprendientes la posibilidad de decir, pero también de mostrar su propia ética en construcción y a ser responsables de su propio aprendizaje.

Finalmente, una última situación que suele afectar las estrategias evaluativas es que las y los profesores no flexibilicen su forma de evaluar, creyendo que, entre más severos, estrictos y unívocos sean en su actuar, mejores resultados obtendrán ante la institución, el aprendizaje del estudiantado e incluso ante sí mismos.

Esta postura, además, puede llevar a los docentes a ignorar las diferencias que existen en el aula, como los distintos estilos de aprendizaje o las circunstancias particulares de los alumnos. Todo ello, inevitablemente, los conduce a aplicar estrategias inequitativas.

Propuesta evaluativa

Ante esta situación sabemos que en la actualidad, la evaluación debe responder a la valoración integral del estudiante; desde que empezamos el proceso, es decir, mediante una evaluación diagnóstica que permita la valoración de sus conocimientos previos, hasta una formativa que ofrezca la posibilidad de retomar y corregir aquellos aspectos débiles dentro del aprendizaje, y, finalmente, una sumativa que permita obtener evidencias entregables para obtener una calificación, aunque como ya vimos, uno de los grandes desafíos es que muchas veces las y los docentes sólo nos centramos en esta última, por ello resulta menesteroso hacer hincapié en la importancia de la evaluación formativa, no sólo conceptualmente sino auténtica, de tal manera que ofrezca mayor autonomía profesional a la o el docente y brinde el espacio necesario para observar críticamente los progresos en el aula. La Nueva Escuela Mexicana, prioriza la evaluación formativa y señala que...

Avanzar en las tareas de una evaluación formativa implica promover una educación emancipatoria que forme a niñas y niños como seres pensantes-críticos-reflexivos, sensibles ante los problemas de su entorno, desarrollando una conciencia de sí mismos y de su realidad. (SEP, 2023, p. 72)

De esta manera, evaluar formativamente nos podría permitir ser más justos, si lo definimos como Mauricio Beuchot (2004): “la justicia como el bien común a través de la equidad proporcional necesaria”, en este caso en particular en los procesos evaluativos.

Recordemos que la función de la evaluación formativa, que se realiza en paralelo con el proceso de enseñanza, es precisamente regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, para modificar o adaptar las estrategias didácticas y las actividades:

[...] interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos. Importa conocer la naturaleza y características de las representaciones, y en el sentido de la significatividad de los aprendizajes, la profundidad y complejidad de las mismas. (Díaz y Hernández, 2010, p. 329)

Esta evaluación representa momentos clave para seguir el camino andado o regresarse y cambiarlo. Además, nos da la posibilidad de trabajar de manera asertiva los errores de los alumnos ya que podemos partir de esos





mismos para empezar a desarrollar su autorregulación y autonomía. Incluso podemos trabajar con autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; es decir, evaluación entre pares y evaluación de los estudiantes al docente.

En este mismo sentido, un maestro o una maestra prudente, al evaluar desde esta perspectiva, actuará con moderación, evitando juzgar a las y los alumnos por lo que son, y centrándose en su desempeño académico. Asimismo, a través de los diversos tipos de evaluación, mostrará —y, por qué no, expresará— valores como la justicia, la prudencia, la inclusión y la democracia, ofreciendo también la oportunidad de que las y los estudiantes los practiquen.

Como menciona Casanova (2024, p. 15), la evaluación formativa “permite ir ajustando, durante el proceso, las actuaciones necesarias para que cada alumno supere sus dificultades singulares, a la vez que, igualmente y con los mismos procedimientos, aproveche al máximo sus fortalezas, sus talentos para recorrer la ruta prevista”. En términos generales, la evaluación formativa es parte integral de la inclusión en el aula.

Por otro lado, es importante destacar en esta reflexión el tipo de evaluación, ya que, al flexibilizar estos procesos y acercar a las y los estudiantes a sus propios progresos, tanto la coevaluación como la autoevaluación les proporcionan conocimiento metacognitivo. Estas herramientas les permiten tomar conciencia de sus avances y retrocesos, así como de su postura activa en el aprendizaje. Además, les brindan la oportunidad de aprender a ser juez y parte, siempre bajo la guía de la o el profesor, ya que, de otro modo, carecerían de sentido.

Por otra parte, el hecho de que las y los estudiantes tengan la posibilidad de evaluar a las y los docentes también puede ser una experiencia valiosa, pues les ofrece un reconocimiento y un aprendizaje significativo. A su vez, esta práctica brinda al docente la oportunidad de reflexionar sobre lo que enseña, cómo lo enseña y con qué propósito, asumiéndose también como un aprendiz de su propia labor.

Finalmente evaluar significa trabajar con el análisis, la abstracción, la síntesis y la estructuración de las ideas, pero también con el respeto, la solidaridad, la escucha atenta, la responsabilidad de su propio aprendizaje, el derecho al diálogo, la negociación, etc. Por eso es menester que la evaluación les permita conocer sus propias capacidades, sus preferencias, y sus puntos débiles y fuertes, y que los lleve a la reflexión y a la valoración de su cultura, de sus conocimientos previos, de su contexto.

Recapitulando, si las y los docentes evaluamos en tres momentos distintos y recursivamente porque a veces la evaluación formativa nos conducirá a regresar sobre alguna actividad y a diagnosticar otra vez los conocimientos con que cuentan los discentes —además utilizamos varios tipos de evaluación con instrumentos adecuados a nuestros estudiantes, en un ambiente de respeto, de diálogo, de negociación y de participación— entonces estaremos formando seres autónomos, capaces de reflexionar, de tomar decisiones justas, de asumir la otredad con tolerancia, con una base que los permita emanciparse como ciudadanos críticos y flexibles.

Cabe señalar que las y los docentes requerimos también llevar a cabo también una autoevaluación constante, tanto a nivel actitudinal como a nivel de conocimientos disciplinares, sólo de esa manera podremos reflexionar sobre nuestro ser como formadoras y formadores

Conclusión

En suma, los docentes requerimos para evaluar, la *phrónesis* Aristotélica; es decir, la prudencia, misma que Beuchot (2004, p. 111) define como un saber práctico y concreto que ayuda a relacionar el principio o la ley a un caso particular con lo cual se relaciona lo particular y lo universal en una oscilación analógica, proporcional, que da como resultado la formación de la virtud prudencial, ya que, toma en cuenta lo semejante pero haciendo predominar la diferencia, respeta lo más posible la singularidad tomando en cuenta los principios o preceptos generales; y todo ello es necesario en las y los docentes porque necesitamos relacionar los lineamientos generales de la evaluación con cada caso.

En otras palabras, a pesar de que los lineamientos de la evaluación sean determinados y aparentemente unívocos, también debemos tomar en cuenta cada caso, cada persona a evaluar, o el avance particular de las y los alumnos; es decir, no podrá evaluarse de la misma forma a una persona que originalmente tenía poco conocimiento o habilidad sobre determinado tema, pero ha mejorado con respecto a sí misma, que a aquella que desde el inicio del curso era muy competente y en realidad no ha avanzado aunque en el momento de la evaluación demuestren la misma habilidad.

El mencionado especialista en hermenéutica afirma que el comportamiento ético empieza cuando reflexionamos críticamente sobre las costumbres, principios y leyes que tenemos, para ver si pueden dirigir nuestra acción, en concordancia con él, creemos que ésta no es sólo una actividad deseable en

el docente sino que es una obligación del docente pensar y repensar críticamente su labor y autoevaluar su trabajo, desde la planeación hasta la realización de actividades y la evaluación de las mismas porque sólo de esta manera podrá, a través del hábito crítico, reconocer las zonas que pueden sufrir modificaciones en su actuar; finalmente nosotros como profesores no podemos pedirles a los alumnos que se autoevalúen y juzguen críticamente desde su esfuerzo hasta su actitud y su trabajo, asumiendo las consecuencias, si nosotros no lo hacemos.

La Nueva Escuela Mexicana es un extraordinario ejemplo de cómo, desde el currículo mismo, las instituciones pueden flexibilizar los modelos, adecuarlos, contextualizarlos y hacerlos más inclusivos, humanistas y críticos. Esto se debe a que han situado la evaluación formativa como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, sabemos que, como docentes, tenemos una gran responsabilidad que conlleva grandes tareas, desde la planeación de estrategias didácticas hasta el cuidado en lo que decimos y mostramos a nuestro estudiantado.

No obstante, estoy convencida de que un elemento fundamental en el trabajo docente es la pasión medida con la que nos dedicamos a esta labor, sin perder de vista los límites que existen, como el marco del programa, las circunstancias laborales o personales, y la falta de actualización docente. Sin embargo, con prudencia, equilibrio y proporción, es posible llevar a cabo todo lo mencionado, hasta donde nuestras fuerzas lo permitan.

No podemos ignorar la enorme responsabilidad que implica ser docente. Si bien es cierto que no somos seres completamente virtuosos, sí podemos trabajar en ello para, en la medida de lo posible, mejorar y contribuir a la formación de ciudadanos justos, inclusivos, democráticos y participantes activos en la construcción de una sociedad más equitativa

Referencias

- Ahumada, P. (2010). Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje. Paidós.
- Beuchot, M. (2000). Ética. Editorial Torres
- Casanova, M. A. (2024). La evaluación formativa, factor clave para la inclusión. Voces de la educación, 9(17), pp. 5-19. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/722>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 3ª edición. Mc Graw Hill.
- Savater, F. (1997). El valor de educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Rojas, P. (2000). La ética del lenguaje: Habermas y Levinas. Revista de Filosofía, 13(23), 35-60. http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/habermas06.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Dirección General de Materiales Educativos. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm#page/2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros Un nuevo contrato social para la educación. Resumen.

Ficha de la autora

Hilda Judith Morales Cienfuegos

hilda.morales@ilce.edu.mx

Doctora en Educación y Diversidad, en la línea de investigación Hermenéutica de la Multiculturalidad en América latina por la Universidad Pedagógica Nacional; Maestra en Docencia para la Educación Media Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Lic. en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UNAM, Coordinadora de Proyectos Educativos y de Posgrado del ILCE. Coordinadora, directora académica y docente en varios niveles educativos; actualmente es Dir. de Investigación e Innovación Educativa del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Una experiencia valiosa: la escuela familiar desde la Escuela Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech"

Adelidis Miranda Vizcaíno
Cuba

Resumen

El papel de la familia en la educación de los estudiantes ha sido un tema de gran envergadura y es necesario su inserción en las escuelas. A continuación, se propone el programa "Escuelas de Educación Familiar" para preparar a la familia de los estudiantes de la Escuela Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech" como futuros profesionales de la educación. La aplicación del programa ofrece vías de orientación, con temas interesantes que contribuyen a elevar la calidad de la educación en esta institución a partir del vínculo escuela-familia.

Palabras clave: Familia y escuela, Formación docente, Programa de Escuelas de Educación Familiar

Introducción

El maestro y la escuela están comprometidos a ejercer una influencia orientadora en todas sus familias desde el enfoque de la diversidad. En el contexto actual se aprecia un progresivo estudio en la educación familiar y existen trabajos en diferentes países que permiten analizar una posición valiosa sobre este tema.

A continuación, presentamos la experiencia del trabajo con la familia en la educación de los estudiantes de la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech” como parte del trabajo preventivo.

El trabajo preventivo es actuar para que un problema no aparezca o disminuyan sus efectos. Implica: investigación, conocimiento de la realidad, reflexión, planificación, trabajo en equipo, evaluación y visión de conjuntos. Es estar capacitados y dispuestos a evitar los riesgos y las consecuencias que un problema puede provocar, y en los que debe trabajarse desde las edades más tempranas y ajustarse de forma creativa a los problemas constantes y cambiantes.

En ese sentido es importante destacar que, en Cuba, el trabajo con familia se sustenta en el enfoque histórico-cultural desde una posición histórico-social, donde se reconoce a la familia y a la escuela como las dos principales instituciones socializadoras, las cuales, están estrechamente vinculadas. La autora asume esta posición histórico-cultural, ya que se puede trabajar con una visión integral para el desarrollo de la sociedad. De la misma forma, se posibilita el establecimiento de programas que faciliten que las familias asuman sus acciones en correspondencia con el desarrollo cognitivo.

El objetivo de la presente investigación es adaptar un programa de Escuelas de Educación Familiar para contribuir a preparar a la familia de los estudiantes en la Escuela Pedagógica “Manuel Ascunce Domenech”.

Desarrollo

La familia es el núcleo social primario donde se desarrolla el escolar; contribuye a la formación de funciones cognitivas y conductuales en sus hijos para avanzar hacia nuevos conocimientos necesarios en la vida social.

La investigación se realiza en la Escuela Pedagógica, un centro formador de los futuros profesionales de la educación en el territorio. Su misión es formar integralmente a los educadores con nivel medio superior para la primera

infancia y las educaciones primaria y especial que se necesitan en cada territorio del país, en correspondencia con las exigencias de la sociedad, las cuales aparecen expresadas en el perfil del profesional.

El fin de la formación pedagógica de nivel medio superior lo constituye la formación integral de la personalidad de cada estudiante, mediante la ampliación, aplicación y profundización de los contenidos de las disciplinas de Formación General y de Formación Pedagógica, según los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana para un desarrollo próspero y sostenible. Dichos valores se ven reflejados en sus formas de sentir, pensar, actuar de manera independiente de acuerdo con su nivel de desarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales.

Este conjunto de elementos le permiten prepararse para la dirección del proceso educativo en las instituciones y modalidades educativas, de las diferentes especialidades para las cuales se forman, así como para continuar estudios superiores en carreras pedagógicas.

Potenciar el trabajo con la familia exige:

1. Trabajo conjunto de la escuela, la familia y la comunidad para el seguimiento de las acciones emanadas del grupo de trabajo preventivo y la asesoría en las instituciones educativas donde los estudiantes realizan su práctica laboral.
2. Fortalecer la realización de Escuelas de Educación Familiar.
3. Emplear vías y recursos para la labor preventiva, en coordinación con los organismos y organizaciones del contexto.

Para constatar la situación real que presenta el tratamiento metodológico y los resultados en la Educación Familiar en la Escuela Pedagógica, se aplicaron varios instrumentos —como entrevistas, observaciones, análisis del producto de la actividad, análisis de documentos— a estudiantes, profesores, directivos, padres y madres de familia. Analizados los resultados se propone un programa de Escuelas de Educación Familiar que tiene en cuenta los objetivos sociales y objetivos individuales en la institución educativa.

El objetivo de la Escuela de Educación Familiar está en: preparar a la familia para que pueda contribuir a la formación de sus hijos como futuros profesionales de la Educación en el territorio.

El Programa de Escuelas de Educación Familiar

Posee orientaciones metodológicas para el profesor y las temáticas y cómo desarrollarlas, para trabajar con la familia.

El programa consta de sesiones de trabajo, favorece el diálogo entre todos los participantes con técnicas para el tratamiento con personas adultas y estrategias que los motive, de manera tal que mantengan la participación, como se muestra en la Figura 1.

SESIÓN	TÍTULO	OBJETIVO
1	Papel de la familia en la actualidad	Preparar a las familias en los retos actuales para asegurar la educación de sus hijos.
2	Características de la escuela pedagógica	Argumentar la importancia de que las familias interioricen las características de la escuela.
3	El proyecto Educativo Institucional y de Grupo	Comprender la importancia del Proyecto Educativo Institucional y de Grupo en el proceso de formación.
4	Futuros profesionales de la Educación	Orientar a la familia sobre la formación vocacional, a partir de vocación, posibilidades y carreras priorizadas.
5	Una verdadera triada Familia –escuela– comunidad	Demostrar la necesidad de una mejor relación entre la Familia –escuela– comunidad para lograr un profesionalista mejor preparado para asumir las demandas de la sociedad.
6	Métodos educativos	Reflexionar con los padres y madres sobre su actuar cotidiano en cuanto al aprendizaje de sus hijos para que en los casos que proceda rectifiquen sus errores.
7	Técnicas participativas	Demostrar el empleo de Técnicas participativas en la educación de sus hijos.
8	Maestros de Maestros	Intercambiar historias de vida de maestros de la familia y la comunidad que constituyan ejemplos para los estudiantes.

Figura 1. Sesiones del Programa de Escuelas de Educación Familiar

El programa se aplicó durante un período de seis meses. Las actividades se realizaron en la escuela para fortalecer el vínculo familia/escuela y proporcionar conocimientos que permitieran a los padres conducir el proceso educativo de sus hijos en correspondencia con sus características.

En las actividades se realizaron dramatizaciones representadas por los propios estudiantes. Se compartieron las experiencias, se sintieron identificados y se mostraron emocionados por las actividades. Resultó significativo el intercambio en cuanto a la temática de los métodos educativos; las familias se pertrecharon de conocimientos y comprendieron la importancia de la utilización adecuada de los mismos.

A grandes rasgos el programa permitió:

- Familias comprometidas y colaborativas con la educación de sus hijos como futuros profesionales de la educación en el territorio.
- Dominio de nuevos aprendizajes y técnicas para apoyar el trabajo en casa con los estudiantes.
- Convertirse en mediadores en el aprendizaje y la conducta de sus propios hijos.
- Participación activa en el proyecto educativo de grupo.
- Disminución de la deserción escolar; mayor responsabilidad en los deberes escolares y sociales.
- Desarrollo de charlas educativas de carácter socio cultural.
- Intercambio con maestras y profesores de la comunidad.
- Exposiciones de los resultados integrales del trabajo conjunto familia -escuela- comunidad.

Conclusiones

El Programa de Escuelas de Educación Familiar constituye una alternativa para la transformación de los modos de actuación de las familias de los estudiantes de la Escuela Pedagógica como futuros profesionales de la educación.

Referencias

- Arés Muzio, P. (1990). *Mi familia es así*. Editorial Ciencias Sociales.
- Benítez Pérez, M. E. (1999). *Panorama sociodemográfico de la familia cubana*. Editorial Ciencias Sociales,
- Brito, J. (1990). *Una propuesta metodológica para que los profesores de la Enseñanza Media perfeccionen el trabajo de orientación a la familia de sus estudiantes*. Tesis para la obtención de grado de Máster en educación, La Habana, Cuba.
- Castro Alegret, P. (2004). *El maestro y la familia del niño con dificultades*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba.
- Colectivo De Autores. (1977). *La educación familiar de nuestros hijos*. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo De Autores. (2008). *El maestro y la familia del niño con discapacidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Galván, M. (1995). *El trabajo conjunto entre padres y maestros*. DIE, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional.
- Núñez Aragón, E. (2003). *Familia y Escuela 1 y 2*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. (1983). Problemas del desarrollo de la psiquis. En *Obras escogidas III*. Editorial Pedagógica.

Ficha de autora

Adelidis Miranda Vizcaino
Orcid 0009-0004-2367-5518

amirandavizcaino@gmail.com
Licenciada en Pedagogía-Psicología y profesora de la Escuela Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech" de Villa Clara, Cuba. Maestranda de la Maestría en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, miembro del gabinete metodológico de asesoría a la familia y estudiantes en la temática. Posee más de 5 años de experiencia en la educación

Comprensión y ortografía: un dúo inseparable

Dianeisy Barrios Marrero
Tahiry López Valdés
Eraida Campos Maura
Isabel Julia Veitia Arrieta
Cuba

Resumen

La propuesta consiste en implementar un folleto con tareas docentes para dar tratamiento de forma reflexiva, novedosa y desarrolladora a la interacción existente entre la comprensión de la lectura y la ortografía, componentes básicos en el proceso de enseñanza aprendizaje de Lengua Española en la escuela formadora de maestros de la especialidad Maestro Primario.

Palabra clave: Enseñanza del español, Lectura, Ortografía, Formación docente

Introducción

En el contexto actual constituye un desafío dar respuesta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de la agenda planteada por Naciones Unidas, los cuales demandan una educación inclusiva y de calidad. En ese sentido, las instituciones educativas formadoras de los futuros profesionales de la educación promueven y dedican esfuerzos para garantizar una enseñanza sin límites ni obstáculos que empañen el desarrollo de ese ser humano nuevo al que tanto se aspira a formar, que pueda elevar su cultura y que lo ponga a la altura de su tiempo.

El trabajo con la asignatura Lengua Española constituye una vía para lograr el desarrollo de una cultura general integral; dicha labor ha seguido un camino largo —no menos interesante—, en paralelo al desarrollo histórico de las sociedades, hasta la conformación de los alfabetos más conocidos en la actualidad. Es necesario considerar el idioma materno como símbolo de identidad cultural y patrimonio histórico. De ahí que sea deber de todos trabajar arduamente en acciones novedosas y creativas que permitan potenciar su desarrollo para motivar la comprensión y construcción de textos con buena ortografía.

Entre el componente ortográfico y la comprensión de textos se establece una relación dialéctica, ya que interactúan mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ocurre siempre y cuando el docente conozca las particularidades de cada uno y sepa cómo integrarlos desde una perspectiva didáctica.

Si se tiene en cuenta que en la Escuela Pedagógica se aspira a que los estudiantes apliquen contenidos del idioma al lenguaje literario y a la vez lo vayan incorporando correctamente con elegancia a su propia expresión, esta aspiración significa un enriquecimiento en el desarrollo del lenguaje, un nivel de preparación en todos los componentes de la asignatura, para poder mostrar desarrollo de habilidades comunicativas durante la vida profesional y enseñar a enseñar.

El estudiante de la Escuela Pedagógica, en su condición de futuro maestro, debe alcanzar, durante su proceso formativo, un pleno dominio del idioma como vehículo de comunicación entre las personas y el entorno, lo que le permitirá expresar adecuadamente sus ideas y sentimientos. Para ello, es fundamental que aprenda a comprender y escribir correctamente, siguiendo las normas establecidas.

A partir de las reflexiones anteriores, se presenta un folleto contentivo de tareas docentes que contribuye al desarrollo de la comprensión y de las habilidades de la acentuación gráfica en los estudiantes de la especialidad Maestros Primarios de la Escuela Pedagógica de Villa Clara.

Desarrollo

El desarrollo de habilidades de la lengua materna en todos sus componentes constituye una prioridad del Sistema Nacional de Educación. Se sabe que cada nivel tiene sus propios objetivos específicos a lograr en cada uno de los dominios lingüísticos que, en ocasiones, se encuentran afectados. Es por ello que el III Perfeccionamiento del Ministerio de Educación en el país se enfoca a dar respuesta a las transformaciones que se vienen produciendo en los diferentes niveles de enseñanza -incluyendo el nivel medio superior perteneciente a las escuelas pedagógicas- cuyos objetivos se encaminan a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes para desempeñarse de forma óptima en su futuro profesional.

Por la misión que tiene la escuela pedagógica es imprescindible lograr el dominio de la lengua materna. Todos los docentes en la esfera del conocimiento en que ejercen su labor deben contribuir a que sus estudiantes aprendan a comunicarse, es decir, a escuchar, hablar, leer y escribir correctamente, desde todos los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la totalidad de las asignaturas del plan de estudio. Por consiguiente, es premisa indispensable que los docentes sean ejemplo en el dominio de las macro habilidades comunicativas.

Sobre esa base, la asignatura Lengua Española en este nivel de enseñanza adquiere un papel rector. En este programa los contenidos se funden en lógica armonía, partiendo del criterio de que la literatura es “el arte de la palabra” y de que en el texto literario el estudiante encontrará ejemplos suficientes y modélicos de los usos del lenguaje. Se orienta toda ella al desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual supone una atención particular a las macro habilidades comunicativas: escuchar y leer, hablar y escribir; por lo tanto, sus contenidos deben ser abordados desde una perspectiva eminentemente práctica, a fin de acceder al dominio de la lengua en uso.



De ahí la atención necesaria que desde ella se ofrezca a los procesos de comprensión, análisis o reflexión y construcción de significados social y culturalmente compartidos, cumpliendo de esta manera con uno de los propósitos fundamentales del Perfil del Egresado: dominar la lengua materna como soporte básico de la comunicación.

Actualmente, no todos los objetivos que plantea esta asignatura están logrados y se requiere de un proceso de enseñanza aprendizaje que sea dirigido de manera creativa, donde los estudiantes se sientan activos, protagonistas, motivados en las tareas orientadas y demuestren las habilidades desarrolladas para comprender y escribir bien acorde a las normas de acentuación gráfica. Desde esa perspectiva, se crea desde un enfoque colaborativo docente-estudiante un folleto de trabajo con actividades vivenciales del contexto y de la profesión que motiva y afianza las habilidades de comprender y ortográficas. Se tiene en cuenta el uso de las TIC.

El folleto contentivo consta de cuarenta y dos páginas, dividido en tres partes:

Creando mis propios textos: se presentan creaciones literarias realizadas por los estudiantes bajo la asesoría del docente, apoyadas por imágenes y actividades para el debate y la comprensión, incluyendo la construcción de textos a partir de las interrogantes formuladas para el proceso de reflexión.

La profesión de Educar es una obra de infinito Amor: esta parte expone diez textos de educadores nacionales e internacionales escogidos por los estudiantes según los mensajes y contenidos que expresan. La misión fundamental radica en estudiar un nuevo texto de los autores, exponer en el colectivo de estudiantes los aspectos que han tenido en cuenta para su análisis y las consideraciones que han valorado para la caligrafía y la ortografía (se archivan las evidencias del trabajo realizado).

Comprensión y ortografía: un dúo inseparable: constituye el cierre del folleto e incluye ejercicios variados, novedosos y creativos con tareas docentes que reafirmen, fijen, profundicen, apliquen y generalicen los conocimientos y el desarrollo de las habilidades para comprender un texto, para escribir con certeza y sin errores ortográficos. Las actividades vienen acompañadas de imágenes y fotos; se vincula con la búsqueda de tareas en Internet y el empleo del diccionario.

Ejemplo de una actividad para desarrollar con escolares de 5.º grado

Título: Descifro enigmas en el texto

Objetivo: Interpretar el contenido del texto *Lo que cuenta lápiz verde* del libro *Agenda 21*, demostrando interés por el cuidado del medio ambiente y redactar sus impresiones aplicando las reglas ortográficas.

Método: Trabajo con el texto. Medios: Libro *Agenda 21*, hojas de trabajo.

Etapa de orientación

Revisión del estudio independiente, a través del comentario y las reflexiones de los escolares.

Presentación del siguiente mensaje en el que se han omitido algunas palabras.

Todos los _____ están invitados a la_____.

Se les orienta la lectura.

¿Qué mensaje les transmite el texto? ¿Pudieron comprender lo que transmite? ¿Por qué?

Se escuchan algunas palabras con la intención de completar el texto.

En esta actividad veremos, qué elementos nos impide la correcta comprensión de un texto.

Etapa de ejecución

Se reparten tarjetas a los escolares con las siguientes palabras escritas: caja, colores, cuentos, poesías, dibujos, biblioteca, lápices, trabajo, verde, árboles. Cada escolar lee la palabra que le tocó, el maestro la escribe en la pizarra y se comenta el significado si es necesario.

Completa las siguientes oraciones, a partir de las palabras dadas. Se les informa que esas palabras las encontrarán en la lectura.

En el texto, el personaje que cuenta la historia está en una _____ de _____.
Los niños se reunieron en la _____ de la escuela. Los _____ se podrían presentar en forma de _____, _____ y _____.

a) ¿Qué palabras podrían indicar los hechos que se presentan en el texto?

b) Abrir el libro, buscar el título. Observa la ilustración

¿Quiénes se ven? ¿Sobre qué tratará la lectura?

Se realiza la lectura modelo. Los escolares leen el texto.

Comparan el contenido del texto con sus predicciones.

Ahora, para comprobar tus predicciones, responde las siguientes interrogantes:

¿Cómo está escrito el texto? ¿Quiénes son los personajes de esta historia?

¿Qué piensas acerca de la idea de los niños? ¿Te ha pasado algo semejante? Coméntalo de forma oral.

Lee la última oración del texto, escribe tres razones que den respuesta al planteamiento del autor.

¿Qué te aportó esta lectura?

Etapa de control

Se realiza la evaluación de la actividad a nivel grupal.

Se orienta el estudio independiente.

El colectivo del programa televisivo *Amanecer feliz* ha convocado a un concurso titulado *Para mí la amistad es...* Participa creando un texto relacionado con el tema. Esfuérzate, los mejores trabajos serán premiados.

Conclusiones

En el proceso de formación de maestros primarios es necesario lograr el dominio de la lengua materna, partiendo del ejemplo de los docentes para motivar actitudes que favorezcan el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes en todas las asignaturas del plan de estudio. La asignatura Lengua Española posee un papel rector. La propuesta de tareas docentes afianza la visión integral de la enseñanza de la lengua materna con enfoque profesional pedagógico.

Referencias

- Arias Leiva, G. (2005). Hablemos de comprensión lectora. En Leticia Rodríguez Pérez, *Compendio: español para todos, nuevos temas y reflexiones*. Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Batista Matos E. y coautores. (2017). Desarrollo de una conciencia ortográfica en los profesionales de la educación en correspondencia con las demandas sociales. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Bermúdez C. Y. (2014). *El tratamiento al componente ortográfico en 12mo grado. Una propuesta para su organización*. Universidad Central de Las Villas.
- Caballero, Cárdenas L. D. (2018). *Sistema de superación para la construcción de textos escritos con enfoque profesional en la formación de maestros de nivel medio*. Universidad Central de Las Villas.
- Ministerio de Educación. (2014). *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas*.
- Rodríguez Pérez E. (2019). *El desarrollo de habilidades de la acentuación gráfica en los estudiantes de la Escuela Pedagógica*. Universidad Central de Las Villas.

Fichas de las autoras

Dianeisy Barrios Marrero

dianeisybarrios0@gmail.com
Profesora de Lengua Española de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce. Estudiante de la maestría en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Tahiry López Valdés

Profesora de Lengua Española de la Escuela Pedagógica Manuel Ascunce. Estudiante de la Maestría en Ciencias Pedagógicas de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.

Eraida Campos Maura

ecampos@uclv.cu
Licenciada en Español Literatura. Jefa el Departamento de Periodismo de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, profesora de la Maestría en Ciencias Pedagógicas y tutora de estudiantes.

Isabel Julia Veitia Arrieta

veitiaisabel@gmail.com
Licenciada en Educación Primaria. Profesora de modelos educativos en la carrera de Pedagogía -Psicología en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Coordinadora de la Maestría en Ciencias Pedagógicas y tutora de estudiantes.

La formación tecnopedagógica de docentes universitarios: una propuesta didáctica de educación multimodal

Gabriela Arriaga Calzada
Jhon Evaristo Flórez Osorio
Jesika Adriana Machado Castillo
México

Resumen

La formación docente tecnopedagógica es fundamental para el diseño e implementación de sistemas educativos multimodales a nivel universitario, porque permite la integración de las TICTACTEP de manera práctica y útil en las clases, replanteando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El propósito de este artículo de divulgación es reflexionar sobre el impacto de la formación tecnopedagógica de docentes en el diseño e implementación de modelos educativos multimodales a nivel universitario. Una de las conclusiones principales es que el éxito de la integración tecnopedagógica depende de la formación y actualización docente, ya que la tecnología por sí sola no es una herramienta pedagógica que contribuya con el aprendizaje, sino que debe integrarse eficazmente en los procesos educativos.

Palabras clave: Tecnopedagogía, Formación docente, Docentes universitarios, Educación multimodal, Propuesta didáctica, TICTACTEP

Introducción

Este artículo de divulgación tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto de la formación tecnopedagógica de docentes en el diseño e implementación de modelos educativos multimodales a nivel universitario. Para ello, se refieren las políticas educativas que dan sustento legal; se distingue entre el conocimiento teórico y el uso práctico de la tecnología y se problematiza la capacitación docente con el fin de proponer la formación tecnopedagógica como una alternativa viable para la implementación de una propuesta didáctica educativa, pertinente y de calidad.

Desde esta perspectiva, es importante considerar un modelo espiral de competencias, el cual surge del análisis y la evolución en la implementación de las tecnologías en la educación (Tecnologías de Información y Comunicación, TIC; Tecnologías para el Aprendizaje y Conocimiento, TAC; y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, TEP), las cuales convergen en el concepto denominado TIC-TACTEP (Pinto et al., 2016: 39).

Política educativa

En 2015, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Agenda 2030 resalta las siguientes metas:

- a) Número 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos;
- b) Número 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación; y
- c) Número 10. Reducir la desigualdad en los países y dentro de ellos.

En México, la normativa sobre multimodalidad y sistemas educativos multimodales está enmarcada en políticas públicas que se centran en conceptos clave como tecnología, innovación, flexibilidad e inclusión. Estas políticas parten de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la legislación que de ella se deriva como la Ley General de Educación (LGE) y la Ley General de Educación Superior (LGES). En el Artículo 3° de la CPEUM se establece que la educación debe incluir la tecnología y la innovación en todos los niveles, garantizando el acceso y el fomento a

la participación. Por su parte, la LGE vigente promueve la investigación y el uso de tecnologías para reducir la brecha digital, mientras que la LGES enfatiza la mejora continua, la inclusión y la promoción de tecnologías, considerando las cuatro modalidades educativas: escolarizada, no escolarizada, mixta y dual.

Asimismo, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) respalda la Agenda Digital Educativa (ADE), cuyo objetivo es reducir la brecha digital con la creación de la Coordinación General de la Nueva Escuela Mexicana Digital (CGNEMD) e incluye la formación docente, la modernización de infraestructura y la promoción de recursos educativos digitales.

Todo lo anterior enmarca el contexto normativo que ampara el diseño e implementación de los diversos modelos educativos multimodales que puedan surgir.

Educación multimodal

Escudero (2016), se refiere a los sistemas multimodales de educación como un enfoque que permite la utilización de múltiples modelos y plataformas para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles y adaptativos, tanto a nivel presencial como virtual. Asimismo, Guzmán (2016) sugiere que los textos multimodales se caracterizan por combinar diferentes modos de comunicación visual, verbal y auditiva; es decir que, cuando usamos varios modos o métodos de representación de la realidad en el proceso educativo, la práctica formativa se enriquece, facilitando al estudiantado interactuar con la información por diferentes vías y formas, lo que deviene en un proceso de aprendizaje más accesible y efectivo, de acuerdo con las diversas formas de absorber el conocimiento individual (Kress y Van Leeuwen, 2001). Así, lo multimodal integra todos los elementos que dan estructura a un modelo educativo y contempla diferentes temporalidades, espacialidades y elementos culturales, generando diversas vías de aprendizaje.

La educación multimodal es entonces una fórmula para derribar los obstáculos de acceso y equidad en el aprendizaje (Vázquez, 2018), respondiendo a las necesidades de una comunidad educativa que se transforma rápidamente y que requiere aprendizajes más interactivos mediados por la tecnología. Cabero (2016) destaca que el rol del docente es fundamental para proyectar esas nuevas estrategias pedagógicas a las actuales realidades educativas.



Figura 1. Línea del tiempo: desarrollo de lo multimodal y la multimodalidad

En este sentido, la educación multimodal responde a la necesidad de una opción educativa más participativa, colaborativa, flexible y dinámica.

Experiencias en México y América Latina

De acuerdo con Guzmán (2016), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) ha desarrollado exitosamente entornos virtuales de aprendizaje para atender los desafíos más importantes de la institución; los componentes de este sistema de educación a distancia y mixta son: Entorno virtual, Docente, Pedagogo/a o tecnólogo/a educativo/a, Célula de producción (Expertos/as de comunicación, Programadores/as, Integrador/a y Administrador/a del campus virtual) y Célula de evaluación.

En la Universidad Veracruzana (UV), García y Calderón (2009) plantean que el objetivo multimodal es ofertar un tipo de educación dirigida a un público que no podía asistir al salón de clases, con lo que se pretenden desarrollar procesos de innovación educativa centrados en el aprendizaje y considerando factores como el tiempo, el espacio y la cultura.

En El Salvador, Montoya (2024), plantea que la estructuración de un sistema y sus modelos de educación multimodal se enmarcan por una interpretación legalista de la educación, es decir, que, la normatividad vigente sobre educación fue la base para su conceptualización. Por esta razón, este mismo autor plantea que la multimodalidad se relaciona con las diferentes formas de enseñanza y el rol de las TIC.

En Chile, un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso desarrolló una propuesta para caracterizar las formas más frecuentes de representación, expresión y acceso al aprendizaje; enfatizaron la necesidad de trascender el uso de la lengua en los procesos de comunicación multimodales, para dar cabida a otras formas de representación que permitieran facilitar su acceso al aprendizaje efectivo por medio de diferentes recursos (Gue rrero *et al.*, 2015).

Las experiencias descritas ponen al descubierto cómo la educación multimodal interviene de manera efectiva en diferentes contextos, con el uso de diversas vías de representación que facilitan el aprendizaje y se alinean con la normatividad vigente. No obstante, existe un sinnúmero de retos como la brecha digital, la inserción del liderazgo estudiantil y la constante capacitación de los docentes y directivos para diseñar estrategias que garanticen un adecuado uso de estas herramientas.

Formación docente y tecnologías

Los resultados de la herramienta de autoevaluación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, que mide las competencias digitales docentes en la educación superior, concluyen que “el nivel de competencia de los docentes está en un punto medio, lo cual implica que, en todas las áreas conviene dirigir estrategias de formación para elevar su capacidad para que fomenten estas competencias digitales entre sus estudiantes” (ANUIES, 2022, p. 88); sin embargo, el perfil idóneo del profesorado debe contemplar diversos componentes como el área disciplinar, la formación psicopedagógica, la formación metodológica-evaluativa y la formación y desarrollo de habilidades tecnopedagógicas.

De acuerdo con la política educativa mexicana vigente y con Rodríguez *et al.* (2020), el personal directivo y el colectivo docente son responsables de liderar y participar activamente en los planes de mejora continua a través de la capacitación, actualización y formación en TICTACTEP y su integración para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en sistemas y modelos educativos multimodales con un modelo convergente.

Sobre la capacitación docente tecnopedagógica

Con base en nuestra experiencia docente a nivel universitario, consideramos que muchas capacitaciones tienden a cubrir más contenido teórico en comparación con actividades que permitan reconocer la tecnopedagogía, emplear sus recursos para diseñar secuencias didácticas innovadoras y analizar cómo su incorporación logra incentivar aprendizajes significativos y situados. Por lo tanto, revisaremos algunos enfoques y aspectos teórico-metodológicos que al final se plasmarán en nuestra propuesta de capacitación docente.

El concepto de mente extendida determina que la cognición se amplía cuando las funciones cerebrales se proyectan y utilizan cualquier tipo de herramienta o tecnología, por ejemplo, puede ir desde una simple marca en un muro de una cueva, hasta el uso de dispositivos de realidad aumentada (Clark y Chalmers, 1998). Es decir que, la mente va más allá del cerebro y de la piel al usar diferentes herramientas, como libretas, aplicaciones digitales, plataformas digitales y diversos dispositivos electrónicos para la creación de videos, podcast y gráficos como extensiones de su proceso creativo, produciendo, distribuyendo y usando el conocimiento (Guzmán y Escudero, 2016).

La realidad aumentada permite acceder a espacios donde se agregan datos virtuales a un entorno físico determinado, enriqueciendo la interacción con el ambiente. Esta tecnología según Sherman y Craig (2003: 43) “brinda al usuario información adicional de otra manera imperceptible para los sentidos humanos, por medio de estímulos artificiales superpuestos sobre objetos del mundo real”; cuando nos sumergimos en un universo digital a través de dispositivos como mandos de seguimiento, cascos o lentes de realidad virtual y trajes hápticos se genera la sensación de estar dentro de ese mundo. Es decir que, esta experiencia sensorial amplía la interacción dinámica con el contenido educativo (Sherman y Craig, 2003).

El aprendizaje profundo y por descubrimiento implica que consideremos la vinculación entre diversos conceptos, metodologías, enfoques, estrategias y herramientas; para ello, tendremos como telón de fondo el conectivismo, el cual se define como “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización” (Siemens, 2004, como se citó en Tumino y Bournissen, 2016, p. 118). Como parte de estas dinámicas de cambio, los resultados de aprendizaje también han modificado su nivel de complejidad, por lo que Biggs y Tang (2011) concretaron una taxonomía denominada SOLO (*Structure of Observed Learning Outcome* o Estructura del Resultado del Aprendizaje Observado) y formularon el alineamiento constructivo. En suma, un enfoque de aprendizaje profundo promueve la adquisición de un conocimiento de alto nivel, que va más allá de la mera memorización (conocimiento declarativo).

El aula invertida, la gamificación, la *WebQuest*, STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y AC (Aprendizaje comunitario) son otros enfoques y metodologías que pueden compaginarse para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos y contextualizados según las necesidades y motivaciones del estudiantado.

La Figura 2 ilustra la secuencia didáctica de la primera sesión (Romper el Paradigma) que proponemos, la cual integra de manera práctica diversos aspectos relacionados con la tecnopedagogía, un modelo espiral de competencias TICTACTEP, aplicado a la formación permanente de docentes universitarios, anexamos la presentación en el siguiente enlace: <https://view.genially.com/66da276783d3400c85028390/learning-experience-didactic-unit-vivamos-la-tecnopedagogia>



Momentos	Enfoque	Recurso	Actividad
Introducción Previa a la sesión sincrónica	Preparación para la Zona de Desarrollo Próximo	Email, PDF, Infografía y Google Sites	Los instructores enviarán un correo electrónico con las presentaciones individuales, el enlace de la sesión sincrónica vía Zoom, la actividad de tarea y los formatos que deberán considerar para la elaboración de esta.
Tarea Previa a la sesión sincrónica	Aula Invertida	GoogleForms, Infografía, Formato editable en procesador de textos.	Los instructores solicitarán a los participantes que retomen una de las lecciones que les signifique un reto, además de que llenarán un formulario en el que responderán a las hipótesis que consideren sobre el porqué esa lección se ha convertido en su reto. Para presentar su lección llenarán un formato de secuencia didáctica diseñada por los instructores.
Desarrollo	No aplica	Presentación en Genially a través de Zoom	Los instructores darán la bienvenida a los participantes al curso y se presentarán brevemente.
	Aprendizaje profundo relacional	Genially, YouTube, Padlet	Los instructores proyectan un video de sensibilización al tema que motive a la exploración de la propia práctica docente de los participantes.
	Preparación para la Zona de Desarrollo Próximo	Presentación en Genially a través de Zoom	Los instructores orientan a los participantes sobre la dinámica de la sesión.
	Aprendizaje profundo relacional	Presentación en Genially a través de Zoom	Los instructores brindan la definición de los términos, presentan ejemplos y aperturan el diálogo para resolver dudas.
	WebQuest	Presentación en Genially a través de Zoom. Trabajo colaborativo en salas separadas y con los recursos digitales que acomoden a los participantes.	Los participantes trabajarán en equipos de 3 integrantes. Evaluarán la secuencia de cada uno con la rúbrica y sugerirán cambios que integren recursos digitales. Elegirán una plataforma colaborativa (Genially, Canva, Classroom) y rediseñarán las secuencias con el siguiente orden: Elegir un video una dinámica de sensibilización al tema. Integrar una tarea que deberán de transformar durante la sesión presencial o sincrónica. Explicar brevemente los conceptos clave. Diseñar una actividad colaborativa y en línea que será el producto final de la secuencia. Seleccionar un instrumento de evaluación formativa.
Cierre	Aprendizaje profundo con alineamiento constructivo	Presentación de las diversas experiencias de los participantes a través de Zoom	Exposición de los trabajos en equipo y Plenaria final con rúbrica de participación oral.

Figura 2. Secuencia didáctica de la primera sesión (Romper el Paradigma)

Como podemos observar, la convergencia de las teorías, metodologías y enfoques revisados en el presente artículo hace viable y posible la sintonización de los momentos de la secuencia, lo que permite la eficaz incorporación de la tecnopedagogía como el eje rector. Por lo tanto, es fundamental enfatizar en la necesidad de garantizar la calidad de las herramientas tecnopedagógicas seleccionadas, a través de un proceso de reflexión crítica.

Conclusiones

Uno de los beneficios fundamentales de implementar modelos multimodales es romper con la automatización, enfocándose en nuevas formas de enseñanza y en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, vivenciar el aprendizaje centrado en ellos y situado en sus contextos para generar aprendizajes verdaderamente significativos.

Otros de los beneficios es la integración de innovaciones como la realidad virtual, la educación híbrida y disruptiva, así como la incorporación de otros enfoques y metodologías multi, trans e interdisciplinarias. Al alinear los sistemas educativos con la Agenda Digital Educativa se obtendrán beneficios adicionales, como la reducción de las brechas digitales en el ámbito educativo relacionadas con el género, el estatus social, la raza y la discapacidad. Esto brindará la oportunidad de consolidar los aciertos y corregir los errores del pasado.

La integración del modelo TICTACTEP bajo el concepto de "competencias tecnopedagógicas" unifica estas tecnologías para que constituyan una tríada indivisible en los procesos de formación, capacitación y actualización continua del personal directivo y el colectivo docente, así como de los demás actores de las Comunidades Educativas. Esta propuesta se suma a las acciones enfocadas a alcanzar los logros de desarrollo que pretenden una educación multimodal, inclusiva, sostenible, resiliente y de calidad.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2022). *Competencias Digitales Docentes MetaRed México*, estudio 2021 Resultados de la herramienta de autoevaluación *Check-in DigCompEdu*. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/4048?mode=full>
- Ávila Díaz, W. D. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, 10(19), 213-233.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What de student does*. https://books.google.com.mx/books?id=XhJRBrDAESkC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cabero, J. (2015). *Aplicación de las nuevas tecnologías al ámbito socioeducativo*. IC.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). Cámara de Diputados.
- Escudero Nahon, A., y Guzmán Flores, T. (2016). Implementación del sistema multimodal de educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(21), 8-28.
- García Argüelles, R. E., y Calderón Vivar, R. (2009). *Sistema de educación multimodal en la Universidad Veracruzana*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_07/ponencias/1805-F.pdf
- Gladic, J., y Cautín, V. (2016). Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto. *Literatura y Lingüística*, 34, 357-379. <https://www.redalyc.org/pdf/352/35248852017.pdf>
- Gobierno de México (2021). *Ley General de Educación Superior*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Gobierno de México (2019). *Ley General de Educación*, LGE. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Gobierno de México (2021). *Coordinación de Estrategia Nacional Digital, Acuerdo por el que se expide la Estrategia Digital Nacional 2021-2024*. Diario Oficial de la Federación.
- Guerrero, C., Osses, S., y Oyarzún, C. (2015). *Enfoque multimodal y diseño universal de aprendizaje, perspectivas combinadas para caracterizar las prácticas pedagógicas en historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales: dos casos de la Escuela Municipal Oscar Marín Socías* [Tesis de licenciatura, Universidad Pontificia de Valparaíso].
- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la educación superior. En A. Camacho, Ed., *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital*, pp. 17-32. Síntesis.
- Guzmán Flores, T. (2016). *Sistema multimodal de educación: principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro. <https://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea. UNLP. https://textosafda.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/03/kress_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf
- Loginow, S., & Roche, I. (2023). Sistemas de educación multimodal: una alternativa educativa sostenible. BIU International. <https://www.biu.us/blog/articulos/sistemas-de-educacion-multimodal>
- Montoya Martínez, J. E. (2024). Educación multimodal en El Salvador: pasado, presente y futuro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Saberes Educativos*, 12, 1-28
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. ProFuturo - Programa de educación digital impulsado por Fundación Telefónica y Fundación la Caixa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1993). *Educación a distancia y la función tutorial*. Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.
- Pinto Santos, A. R., Díaz Carreño J., y Alfaro Camargo, C. (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Hekademos*, 9(19), 39-48.
- Salazar, R., Villanueva, M., Martínez, J., Romo, A., y Mendiola, M. (2022). *15 años de colaboración para la transformación del aprendizaje*. ECOESAD
- Rodríguez Tenjo, J. del P. y Gallardo Pérez, Ó. A. (2020). *Perfil docente con visión inclusiva: TIC-TAC-TEP y las habilidades docentes*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. <https://www.acofi.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/Memorias-EIEI-ACOFI-2020.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Agenda Digital Educativa 2020*.
- Sherman, W., & Craig, A. (2003). *Understanding virtual reality: interface, application, and design*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Tumino, M. C. y Bournissen, J. M. (2016). Conectivismo: hacia el nuevo paradigma de la enseñanza por competencias. *European Scientific Journal*, 12(10). <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/7315>
- Vázquez del Mercado, P. (2018). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. *Gaceta INEE*, 12.

Fichas de los autores

Gabriela Arriaga Calzada

gabrielaarriaga96@rcastellanos.cdmx.gob.mx
Universidad Nacional Autónoma de México, Tutora Docente

Jhon Evaristo Flórez Osorio

jhonflorez97@rcastellanos.cdmx.gob.mx
Escuela Nacional de Antropología e Historia, Jefe del Posgrado en Lingüística

Jesika Adriana Machado Castillo

jesikamachado34@rcastellanos.cdmx.gob.mx
Universidad Humanitas, Docente

Innovación educativa: aportes para una definición contemporánea

Débora Brocca
Luis Mauro Sujatovich
Argentina

Resumen

El artículo revisa el concepto de innovación educativa a través de un análisis de definiciones teóricas provenientes de diversos autores y organismos. El análisis revela que muchas definiciones tienden a restringir la innovación educativa a aspectos tecnológicos y metodológicos, sin considerar dimensiones más amplias del proceso educativo. Se argumenta que una comprensión más profunda de la innovación debe incluir un cambio cultural y un enfoque pedagógico integral, que contemple las dimensiones culturales, sociales y emocionales del acto educativo. El artículo concluye con una llamada a redefinir la innovación educativa más allá de los enfoques técnicos, con una visión que abarque un cambio significativo en la práctica pedagógica y en la formación docente.

Palabras clave: Innovación educativa, Perspectiva pedagógica, Cultura y tecnología, Inclusión educativa.

Introducción

La innovación educativa ha sido objeto de estudio y debate a lo largo de las últimas décadas (Palacios Núñez, Toribio López y Deroncele Acosta, 2021; Moreno-Correa, 2020; Del Río Fernández, 2023), adquiriendo una relevancia creciente en el contexto educativo contemporáneo. Es preciso destacar que se ha definido principalmente en términos de la integración de nuevas tecnologías, métodos didácticos, perspectivas pedagógicas y la adaptación de los currículos a las demandas del mercado laboral, tanto para jóvenes como para adultos. Sin embargo, estas definiciones suelen omitir dimensiones cruciales que son fundamentales para una comprensión holística y transformadora del proceso educativo.

En este artículo, se propone una redefinición de la innovación educativa que abarque dimensiones culturales, mediáticas, de inclusión y de atención a la otredad. Estas dimensiones son esenciales para una educación que no solo prepare a los individuos para el mercado laboral, sino que también fomente un desarrollo integral y consciente de la diversidad.

En conjunto, estas dimensiones configuran una nueva definición de innovación educativa que pretende responder a las necesidades complejas y diversas de la sociedad contemporánea. A través de esta redefinición buscamos contribuir a un discurso académico que impulse prácticas educativas más inclusivas, diversas y transformadoras.

Algunas definiciones a considerar

A continuación, se examinarán diversas definiciones de innovación educativa, con el objetivo de identificar sus fortalezas y debilidades. Este análisis detallado permitirá una comprensión más profunda del concepto, resaltando los elementos clave y las contribuciones teóricas que cada enfoque aporta al ámbito educativo. El objetivo de esta revisión consiste en advertir la necesidad de reconfigurar su conceptualización para abordar los desafíos contemporáneos, no sólo tecnológicos, sino también culturales y sociales.

La intención de la presentación de estas definiciones es ofrecer un recorrido selectivo y cronológico que permita observar patrones y desarrollos en los enfoques teóricos sobre la innovación educativa, reconociendo que un análisis exhaustivo de todas las definiciones disponibles excede el alcance de esta sección.

Para iniciar, se citará a Medina (1990) quien es un investigador y académico con amplia experiencia en la teoría y práctica de la educación. Sus trabajos se centran en la mejora del currículo y la innovación educativa.

debe decir:

Para este autor la innovación educativa “es un proceso de legitimación y optimización de la cultura educativa, de los resultados de la educación y de las estrategias necesarias para transformar cualitativamente la formación de los sujetos en el sistema escolar” (p. 43).

La definición de Medina establece una base para entender la innovación educativa desde una perspectiva de transformación profunda en el contexto escolar.

Imbernón (1996), por su parte, es un destacado pedagogo español, especializado en innovación y formación del profesorado. Ha sido catedrático en la Universidad de Barcelona y ha publicado numerosos trabajos sobre educación.

Imbernón define la innovación educativa como:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p. 64)

La definición de Imbernón destaca el carácter colectivo y práctico de la innovación educativa, ofreciendo una visión que complementa la perspectiva de Medina.

Resulta pertinente citar a Carbonell (2002), quien es un educador y autor español con una extensa trayectoria en el análisis de las políticas educativas y la innovación en la enseñanza. Define la innovación educativa como:

La innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad

educativa y la cultura profesional del profesorado. (pp.11-12)

El enfoque de Carbonell en el proceso y la subjetividad de la innovación educativa amplía la visión de las definiciones anteriores.

Martínez (2008), pedagogo y autor español conocido por sus contribuciones a la teoría educativa y la pedagogía práctica, la define del siguiente modo:

La innovación es el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos. (p. 79)

La visión de Martínez sobre la motivación personal y profesional de los docentes añade una dimensión emocional y práctica al concepto de innovación educativa.

Christensen, Horn y Johnson (2011) son autores y consultores en el campo de la innovación, con especial énfasis en los procesos disruptivos y proponen un abordaje conceptual e indican que la innovación en educación “implica el uso de nuevas tecnologías, estrategias pedagógicas y marcos teóricos para transformar la experiencia educativa y promover el éxito estudiantil” (p. 10). La definición de Christensen, Horn y Johnson enfatiza la transformación educativa a través de nuevas tecnologías y estrategias, un tema también abordado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) en la siguiente definición propuesta por Zawacki-Richter y Anderson (2014), ambos académicos especializados en educación a distancia y tecnologías educativas, con numerosas publicaciones en este campo: «La innovación educativa se refiere a la introducción de nuevas ideas, métodos o productos destinados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad» (p. 6).



Mogollón Campos (2016) es un educador e investigador venezolano especializado en innovación educativa y estrategias pedagógicas. El autor argumenta que:

La innovación no es una simple mejora sino una transformación; una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas. Ampliar las horas de aprendizaje o introducir computadoras o bibliotecas en la escuela son mejoras importantes, pero no se pueden considerar innovaciones si no se producen transformaciones en el enfoque mismo de la educación, en el rol del docente, en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, o en la creación de relaciones no violentas y de cooperación en la convivencia de la institución educativa. (p. 14)

Mogollón Campos resalta la necesidad de transformaciones profundas y estructurales en el ámbito educativo, superando las mejoras superficiales.

La adaptación a las necesidades cambiantes es un tema central también en la definición de la OECD.

La OECD es una organización internacional que trabaja para promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. La OECD (2018) define a la innovación educativa como:

La innovación educativa es la creación y aplicación de enfoques novedosos en el entorno educativo que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo a las demandas actuales y futuras de la educación. Este concepto no solo involucra el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza, sino también el diseño de estrategias pedagógicas innovadoras y la integración de tecnologías emergentes para transformar la experiencia educativa. La innovación educativa abarca tanto la adaptación de prácticas existentes como la introducción de nuevas ideas que puedan enfrentar desafíos como la globalización, la digitalización de la educación y la creciente diversidad en las aulas. (p. 27)

La definición de la OECD subraya la importancia de responder a demandas actuales y futuras.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es una agencia

especializada de las Naciones Unidas que promueve la paz y la seguridad mediante la cooperación internacional en educación. La UNESCO (2015) sostiene que:

La innovación educativa consiste en realizar cambios significativos en los procesos, estructuras y prácticas educativas con el objetivo de mejorar la calidad y equidad en la educación. Estos cambios pueden incluir la introducción de nuevas metodologías de enseñanza, la adaptación de políticas educativas, el desarrollo de recursos pedagógicos innovadores, o la reforma de sistemas educativos con el fin de responder de manera efectiva a los desafíos actuales y futuros de la educación global. (p. 19)

La definición de la UNESCO enfatiza los cambios significativos y su impacto en la calidad y equidad educativa.

Se finaliza con la reciente publicación realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), una de las principales instituciones educativas de América Latina, que ha desarrollado un glosario de términos clave en innovación educativa.

El *Glosario de innovación educativa. Lista de términos clave*, coordinado por Santos Solórzano, González Flores y Sánchez Mendiola (2022) y editado por la UNAM define la innovación educativa como:

La implementación de procesos creativos que transforman de manera novedosa alguno de los componentes del fenómeno educativo, con la intención de resolver problemas y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. (p. 13)

Esta definición subraya la importancia de la creatividad y la transformación en el contexto educativo.

En conjunto, las definiciones revisadas de innovación educativa proporcionan un marco comprensivo que abarca diversas perspectivas teóricas y prácticas del concepto. Estas definiciones no solo iluminan la evolución histórica del término, sino que también reflejan un amplio espectro de enfoques, desde los procesos de transformación estructural en las prácticas educativas, hasta las innovaciones tecnológicas y metodológicas que buscan responder a las demandas contemporáneas.



Es importante señalar que la selección de definiciones presentada en esta sección no pretende ser exhaustiva, dado el vasto número de conceptualizaciones existentes sobre la innovación educativa. En cambio, se ha optado por realizar un breve repaso cronológico de las definiciones más representativas con el fin de identificar ciertas regularidades en sus postulados y evidenciar las evoluciones y continuidades en el pensamiento académico sobre el tema. A partir de esta revisión teórica, en la siguiente sección se procederá a un análisis de estos enfoques en el contexto educativo actual, para dar cuenta de sus similitudes y de sus carencias más frecuentes, considerando los desafíos educativos contemporáneos.

Perspectivas teóricas de la innovación educativa: un análisis crítico de las definiciones y su relación con el acto pedagógico

Las definiciones de innovación educativa presentadas en las citas anteriores, revelan tres grandes aspectos que son fundamentales para comprender el fenómeno: el enfoque didáctico, la gestión institucional y las perspectivas teórico-metodológicas. En primer lugar, el aspecto didáctico aborda cómo las innovaciones se manifiestan en las prácticas educativas, proponiendo nuevas estrategias y métodos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, la dimensión de la gestión institucional se refiere a cómo las innovaciones son implementadas y sostenidas en los contextos organizacionales educativos, considerando aspectos administrativos y estructurales. Finalmente, las perspectivas teórico-metodológicas proporcionan marcos

conceptuales y enfoques filosóficos que guían la reflexión sobre qué constituye la innovación en la educación.

Sin embargo, al analizar estas definiciones, se evidencia la notable ausencia de una dimensión fundamental: lo pedagógico en su máxima expresión. Este vacío se relaciona con la falta de atención a los aspectos más profundos del acto de educar, que van más allá de las técnicas didácticas y las estructuras institucionales. En este sentido, una mirada desde la pedagogía permite una comprensión más integral y crítica de la innovación educativa. La pedagogía, al centrarse en el acto educativo en su totalidad, nos invita a reflexionar sobre cómo las prácticas educativas se inscriben en contextos culturales, sociales y tecnológicos específicos y cómo estos contextos, a su vez, modelan y son modelados por las prácticas educativas.

Una perspectiva pedagógica de la innovación educativa considera que el cambio no es un fenómeno aislado, sino que está intrínsecamente ligado al contexto y al momento histórico en el que ocurre. Por ende, la innovación educativa debe ser entendida como una acción situada, en la que el acto de educar se configura como un proceso dinámico y adaptativo. Este enfoque reconoce que la innovación no solo implica la introducción de nuevas estrategias o tecnologías, sino también una reconfiguración del *statu quo* didáctico, de modo que las innovaciones se conviertan

en prácticas que responden a las necesidades y desafíos específicos de cada contexto educativo.

Al adoptar una visión pedagógica, también es necesario abordar las brechas sociales, económicas, tecnológicas y culturales que existen en los contextos educativos, tanto para quienes se encuentran realizando un estudio de grado como de posgrado. Lejos de ignorar o negar estas brechas, la innovación educativa debe ser vista como un proceso que busca reconocer y trabajar sobre estas diferencias para fomentar una educación más equitativa e inclusiva. Este enfoque implica una acción educativa consciente de las desigualdades y orientada a superarlas, promoviendo el desarrollo de competencias blandas, tales como la tolerancia, la empatía, el respeto y la colaboración, que son esenciales para la formación integral de los estudiantes.

Además, la perspectiva pedagógica destaca la importancia de la curiosidad como motor del aprendizaje. En lugar de considerar la motivación como un objetivo final, se entiende como un proceso continuo que alimenta la curiosidad y el deseo de aprender. Este enfoque sitúa las emociones y la gestión de estas como componentes cruciales del proceso educativo, promoviendo un entorno donde el aprendizaje es una experiencia enriquecedora y significativa.

En conclusión, al ampliar la comprensión de la innovación educativa desde una perspectiva pedagógica,

podemos apreciar cómo las prácticas innovadoras no solo introducen cambios técnicos y metodológicos, sino que también se sitúan en un contexto más amplio de transformación social y cultural. Este análisis no solo enriquece nuestra visión de la innovación educativa, sino que también nos ofrece herramientas para diseñar y evaluar prácticas educativas que sean verdaderamente transformadoras y significativas.

Reconceptualización de la innovación educativa: más allá de la tecnología y la metodología

El concepto de innovación educativa contemporánea debe trascender las concepciones absolutistas y reduccionistas. A menudo, se confunde la innovación con la mera adopción de tecnología o se limita a estrategias y metodologías didácticas. Sin embargo, es fundamental explorar en profundidad los dos conceptos clave en juego: innovar y educar.

En un primer análisis, la innovación educativa está estrechamente relacionada con un cambio de mentalidad y una transformación cultural. Implica una revisión crítica de la educación desde una perspectiva diferente, donde lo cultural (incluyendo la cultura letrada, digital y juvenil) desempeña un papel central. Reflexionar sobre los valores que guían cada acto educativo y definir claramente el propósito de la educación son pasos esenciales.

Las tecnologías digitales, entonces, debemos considerarlas como elementos constitutivos del entorno social. No se trata solo de añadir recursos digitales a nuestras clases, sino de comprender el nuevo paradigma emergente, muy próximo a la complejidad y a la incertidumbre. Así como la imprenta transformó la oralidad en la transmisión cultural, Internet redefine la cultura letrada desde una perspectiva hegemónica en la transmisión, desarrollo y transformación cultural.

Para avanzar, debemos promover instancias formativas que validen los lenguajes digitales centrados en la imagen y reconozcan la reaparición de la oralidad como una práctica comunicativa adaptada a la aceleración contemporánea de la subjetividad. Las competencias mediáticas, relacionadas con el consumo y la ciudadanía digital, deben ser parte integral de la educación, sin descuidar el valor del goce y el entretenimiento en la relación de las nuevas generaciones con la red.

El rol docente no puede seguir limitándose a la mera exposición de contenidos, ya que no ostenta el monopolio del conocimiento. Por lo tanto, es fundamental que profundice en la comprensión del otro, no reniegue de la aceleración de la subjetividad contemporánea y esté dispuesto a aceptar las limitaciones e incertidumbres inherentes a cualquier proyecto educativo.

Debemos redefinir el concepto de espacio áulico. ¿Cuáles son los límites de un aula hoy en día? ¿Qué debe suceder en una clase? ¿Quiénes y cómo habitan estos espacios?

Por eso para innovar debemos salir del aula.

Conclusión

A partir del análisis de las diversas definiciones de innovación educativa, se puede concluir que el concepto es notablemente amplio y complejo. Las definiciones revisadas muestran cómo la innovación educativa abarca no solo la integración de nuevas tecnologías y métodos didácticos, sino también la necesidad de una transformación cultural y conceptual en el ámbito educativo.

El estudio de las distintas perspectivas revela que la innovación educativa no debe ser vista únicamente como la incorporación de herramientas tecnológicas o nuevas estrategias pedagógicas, sino como un proceso que implica un cambio en la mentalidad y en la práctica educativa. Este proceso de innovación debe considerar el contexto cultural, social y educativo en el que se lleva a cabo, reconociendo que las prácticas áulicas son dinámicas e impredecibles.

Además, se destaca la importancia de enfocar la innovación educativa desde una perspectiva pedagógica que contemple las dimensiones culturales, sociales y emocionales del acto educativo. Esta visión permite entender la innovación no solo como una mejora técnica, sino como una acción situada que busca superar brechas existentes y promover un desarrollo integral de los estudiantes.

En consecuencia, el análisis de las definiciones de innovación educativa invita a una reflexión más profunda sobre el papel de la educación en la formación de individuos capaces de enfrentar los desafíos del presente y del futuro, subrayando la necesidad de enfoques que integren lo didáctico, lo cultural y lo social en un marco de inclusión y equidad.



Bibliografía

- Carbonell, J. (2002). Innovación educativa y desarrollo profesional del profesorado. En Cañal de León, J. (Ed.), *La innovación educativa en la formación del profesorado* (pp. 11-12). Editorial Universidad de Valladolid.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., y Johnson, C. W. (2011). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. McGraw-Hill Education.
- Del Río Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19.
- García, J., y Martínez, M. (2019). La innovación educativa como estrategia para el desarrollo sostenible. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 123-140.
- González, A., y Fernández, L. (2022). Innovación educativa en tiempos de crisis: Lecciones aprendidas. *Revista de Educación Contemporánea*, 19(1), 34-49.
- Hernández, S., y Gómez, F. (2019). Innovación educativa y competencias digitales docentes. *Revista de Tecnología Educativa*, 2(1), 30-48.
- Imberón, F. (1996). *La formación del profesorado en el contexto de la reforma educativa*. Ediciones Morata.
- López, A., y González, P. (2020). Innovación educativa en el aula: Estrategias y desafíos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(3), 78-92.
- Medina, J. (1990). *La innovación educativa: un enfoque teórico y práctico*. Editorial McGraw-Hill.
- Medina, J. (1995). *La dinámica curricular: La práctica de la innovación*. Editorial McGraw-Hill.
- Mogollón Campos, L. M. (2016). *Innovación educativa: conceptos y prácticas*. Editorial Graó.
- Molina, C., y Ramírez, D. (2018). Innovación educativa y formación docente. *Revista de Investigación en Educación Superior*, 12(3), 45-60.
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14-26.

- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista de Educación y Pedagogía*, 17(2), 1-181.
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Pérez, L., y Sánchez, R. (2018). Innovación educativa y tecnología: Una revisión crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 1(2), 45-62.
- Santos Solórzano, A. C., González Flores, S. A., y Sánchez Mendiola, M. C. (2022). *Glosario de innovación educativa. Lista de términos clave*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto, M., y Vega, R. (2020). Innovación educativa y aprendizaje colaborativo. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(4), 89-104.
- Torres, R., y Cobo, C. (2017). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual. *Revista de Educación a Distancia*, 64, 1-202.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vargas, E., y Rojas, M. (2021). Tendencias emergentes en innovación educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 23(2), 67-82.
- Zawacki-Richter, O., y Anderson, T. (2014). *Online Distance Education: Towards a Research Agenda*. Athabasca University Press.

Fichas de los autores

Débora Brocca

debora.brocca@ues21.edu.ar
 Magíster en procesos educativos mediados por tecnologías, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Directora de las carreras de Educación de grado y Maestría en Innovación Educativa en la Universidad Siglo 21. Es experta en tecnología educativa. Docente e investigadora en áreas como: pedagogía, didáctica, tecnología educativa, educación a distancia. Trabaja en equipos de diseño instruccional y lideró la puesta en marcha de diversas propuestas en modalidad a distancia, semipresencial y con apoyo de tecnologías.

Luis Mauro Sujatovich

<https://orcid.org/0000-0003-1537-2942>
 luis.sujatovich@ues21.edu.ar
 Doctor en Comunicación y Magíster en Tecnología Educativa. Cuenta con una destacada trayectoria en investigación, docencia y gestión universitaria. Se desempeña como Director Académico en la Universidad Siglo 21 y como Director del Observatorio en Comunicación Digital en la Universidad del Este. Ha liderado proyectos sobre innovación educativa y alfabetización audiovisual, y publicado investigaciones en revistas académicas. Autor de libros y capítulos sobre comunicación y educación, es conferencista internacional y miembro de comités científicos. Su experiencia combina teoría y práctica en la intersección de tecnología y educación.

Jardines de Colibríterapia: espacios eco-educativos-comunitarios para impulsar la agenda 2030 del desarrollo sostenible

Blanca C. Prado-Herrera
Olga Rodríguez-Aguirre
Alejandra Morales-Trejo
México

Resumen

Las acciones educativas para el cuidado del medio ambiente desde el aula son clave para sensibilizar a las futuras generaciones. Las jardinerías de colibríterapia son espacios eco-educativos-comunitarios que promueven la responsabilidad y la conciencia ambiental para la conservación y conocimiento de la flora y los polinizadores del entorno. Esto se logra llevando a la práctica aprendizajes interdisciplinarios generados en el aula y aplicados en el jardín y desde la tutoría trabajando la expresión emocional, impulsando algunos objetivos de la agenda 2030 del desarrollo sustentable, sensibilizando a la comunidad educativa.

Palabras clave: Educación ambiental, Jardinerías para polinizadores, Comunidad educativa, Crisis ambiental, Salud mental

Introducción

En la actualidad, nos enfrentamos a una crisis ambiental desde un ritmo de vida tan acelerado, que no nos damos el tiempo para cultivar relaciones saludables y constructivas como individuos, comunidades, sociedades y mucho menos con nuestro entorno natural, lo que aumenta cada vez más nuestra desconexión con la naturaleza, volviéndonos indiferentes a los vínculos que compartimos con ella (Rodríguez y Quintanilla, 2019).

Los jardines para polinizadores ofrecen una excelente alternativa para la conservación de la flora y fauna local, convirtiéndose en espacios con gran potencial para la enseñanza en el ámbito educativo y para abordar la restauración emocional y cognitiva de los estudiantes en escuelas presenciales. Con la orientación adecuada del docente, estos espacios pueden ser herramientas poderosas para estimular los sentidos, mejorar la atención, promover el aprendizaje y sensibilizar a los estudiantes sobre la situación ambiental que estamos viviendo, pues como docentes a cargo de estudiantes de hasta 18 años, trabajamos en etapas de madurez cognitiva determinante en el aprendizaje y el desarrollo biológico (Jensen, 2004).

Los jardines en las escuelas son puntos de encuentro que nos conectan con la naturaleza y nos ayudan a desarrollar vínculos con la comunidad educativa, al mismo tiempo que recuperamos y nos reencontramos con nuestro entorno natural, visibilizando nuestra flora y fauna local.

Los jardines de colibríterapia han sido una estrategia educativa innovadora que involucra la instalación de jardines para polinizadores a manera de aulas alternas, específicamente, plantados con flores para alimentar colibríes. Estos jardines, actualmente son parte de las áreas verdes de dos planteles del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, uno ubicado en el Ajusco medio, Tlalpan 1 y otro en la alcaldía Iztapalapa, plantel Iztapalapa 4 (Figura 1).

El objetivo de este trabajo es que los estudiantes se integren a un jardín para colibríes aplicando aprendizajes de diversas asignaturas, como la biología, el arte, la filosofía, la química, la historia, las matemáticas y la literatura, propiciando con ello, la convivencia con los polinizadores locales para hacerlos sentir parte de su territorio y su ecosistema, encaminándonos a la "eco educación".

Para la tutoría, también se utilizan herramientas de terapia de arte, trabajando proyecciones metafóricas a través de la imagen de los diferentes polinizadores, orientando a la comunidad estudiantil al manejo auxiliar de sus emociones y al camino del autoconocimiento, comenzando a sensibilizar y a crear empatía hacia las especies con las que compartimos un espacio en la comunidad.

Desarrollo

Las actividades son llevadas a cabo en el jardín de colibríterapia y, todas ellas, tienen una secuencia didáctica de apertura, desarrollo y cierre, que describen las interacciones biológicas del polinizador, su importancia en el ecosistema y las acciones estratégicas que afrontan día a día, además de integrar diversas actividades académicas que han logrado promover la responsabilidad social, el sentido de grupo, la cooperación, la construcción de valores, la equidad, la inclusión y que, además, han logrado desarrollar la reflexión y la crítica para la conservación y el cuidado del entorno de la comunidad educativa.

Los jardines de colibríterapia, además de promover espacios de conservación ecológica en los ambientes educativos, han permitido vincular los conocimientos preexistentes con los nuevos, construyendo muchos más conocimientos de los esperados, lo que nos ha permitido, como docentes, descubrir las necesidades más inmediatas de los estudiantes, dándonos una base para crear nuevas actividades que les permitan desarrollar su curiosidad e imaginación.



Figura 1. Jardineras de colibríterapia en el Instituto de Educación Media Superior, Plantel Tlalpan 1 e Iztapalapa 4

Estas actividades pueden ser desde prácticas, pinturas, proyectos estudiantiles e intervenciones auxiliares por parte del docente para su bienestar emocional desde la experiencia situada, en un escenario real y a un nivel comunitario-educativo. Las actividades que se desarrollan en los jardines de colibríterapia desarrollan diversas habilidades en los estudiantes, mientras se sensibilizan en el cuidado y la conservación de los polinizadores (Figura 2).

La singular experiencia de los jardines de colibríterapia, nos ha permitido reconocer a nivel de comunidad, que como seres humanos hay mucho que nos une con la naturaleza que nos rodea y que, más allá de la conservación, nos ha permitido reconstruir un sentido de identidad y de pertenencia de manera individual y comunitaria, sin prescindir de los conocimientos culturales, académicos y especializados que, de una manera activa y libre, nos guían para orientar al estudiante como el centro del proceso educativo.

Gracias a que las jardineras de colibríterapia son jardines funcionales y atractivos, hemos logrado atraer la atención y el interés de más docentes, estudiantes y personal administrativo, conformando una fuerza comunitaria real que ha logrado transformar nuestro entorno, impulsando en nuestra comunidad educativa, seis de los diecisiete objetivos de la agenda 2030 del desarrollo sustentable manifestados en la Asamblea General, de la ONU de 2015:

Objetivo 3

Salud y bienestar

La Organización Mundial de la Salud (OMS) menciona que en las grandes ciudades debe existir un área verde mínima de 9 m² por habitante, por lo que los jardines de colibríterapia podrían ser una alternativa para ello, además, de que son espacios en donde la comunidad educativa trabaja diversas actividades de prevención de adicciones, así como actividades que orientan al conocimiento y al bienestar emocional, prioridad hoy, en los programas educativos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2020).

Objetivo 4.

Escuela de calidad

Con las jardineras de colibríterapia, se ha logrado la integración de trabajo comunitario y colectivo de una manera equitativa e inclusiva, fomentando la tolerancia entre todos desde la escucha activa para el bienestar y comprensión emocional en un espacio protegido, guiado y cuidado por los docentes con la finalidad de contribuir al desarrollo de sociedades más pacíficas. Los jardines de colibríterapia contribuyen al conocimiento de nuestro entorno natural, despertando la curiosidad por el aprendizaje y en donde se pueden aplicar los conocimientos adquiridos en el aula de manera interdis-



ciplinar y con la participación activa en diversas experiencias, alcanzando la educación de calidad desde aprendizajes seguros, pertinentes y efectivos para toda la comunidad.

cia urbana ante el inminente crecimiento poblacional y la pérdida de flora y fauna local, apostando a un cambio de vida sostenible, interconectada con nuestro medio ambiente.

Objetivo 11 Ciudades y comunidades más sostenibles

Los espacios verdes que hemos rescatado, fomentan un cambio de vida más sustentable, iniciando con ello la eco-educación, que, además, integra lo emocional, impactando directamente en la resilien-

Objetivo 13 Acción por el clima

Asumiendo y motivando acciones desde la responsabilidad que nos corresponde con el entorno natural, reconociendo que todos los seres humanos somos parte de un mismo tejido social y ambiental.



Figura 2. Actividades estudiantiles en los jardines de colibriterapia

Objetivo 15 Vida a los ecosistemas terrestres

Los jardines de colibriterapia son espacios de reunión donde se conserva y se protege no solo la biodiversidad de polinizadores urbana, sino también el bienestar humano, pues el bienestar también incluye un ecosistema de aprendizaje comunal.

Objetivo 16 Paz, justicia e instituciones sólidas

Compartiendo experiencias de manera libre y guiada en los jardines de colibriterapia, se ha generado un punto de partida para promover sociedades pacíficas en nuestro entorno comunitario, de manera inclusiva.

La importancia de enseñar en contextos auténticos y relevantes en donde los contenidos y los procesos del desarrollo de aprendizaje estén alineados con los saberes docentes, comunitarios, estudiantiles y de interés global, permitirá que los estudiantes aprendan de manera más efectiva y con la fuerza comunitaria real para conservar y transformar nuestro entorno (Díaz-Barriga y Hernández, 2020) (Figura 3).

Conclusiones

Consideramos que la educación enfocada en la preservación del medio ambiente debe integrarse en las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, siendo fundamental que se lleve a cabo a través de un enfoque comunal e interdisciplinario y que impulse la acción, la emoción y la motivación para fomentar la experiencia directa.

Además, es esencial, que estas vivencias educativas tengan un impacto en los ámbitos cultural, social y económico, de manera que se conviertan en aprendizajes significativos y reforzados desde el sentido de identidad, de la voz y de la participación colectiva y de cooperación global. Este enfoque es crucial para la construcción de un tejido social unido que sea capaz de hacer frente a la crisis ambiental actual (Areizaga, 2024).

La enseñanza en comunidad debe iniciarse desde la necesidad e inquietud de la comunidad educativa que se atiende (Díaz-Barriga y Hernández, 2020), de sus características sociales y desde la construcción de espacios seguros, saludables y de bienestar mental y social para todos.



Figura 3. El trabajo comunitario en las jardinerías de colibriterapia

Referencias

- Areizaga, S. (2024). La agenda internacional y los objetivos de Desarrollo sostenible. Retos y perspectivas de camino al 2030. Universidad Autónoma de México.
- Asamblea General, ONU. (2015). La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainable-development/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Díaz-Barriga, A. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill Interamericana
- Jensen, E. (2004). Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas. Narcea
- Rodríguez, E., y Quintanilla, A. (2019). Relación ser humano-naturaleza: Desarrollo, adaptabilidad y posicionamiento hacia la búsqueda de bienestar subjetivo. *Redalyc* 23(3) 7-22. <https://www.redalyc.org/journal/837/83762317002/html/>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf



Ficha de las autoras

Blanca C. Prado-Herrera

claudia.prado@iems.edu.mx
Maestra en Ciencias Biológicas por la UNAM, Docente Tutor Investigador del Instituto de Educación Media Superior, en la academia de biología, cuenta con diversos cursos y diplomados enfocados a la EMS, coautora del libro "Jardines para polinizadores: una herramienta para la conservación", UNAM y del manual "Colibriterapia: una experiencia transformadora de autoconocimiento, colaboración y protección de los polinizadores".

Olga Rodríguez-Aguirre

olga.rodriguez1@iems.edu.mx
Licenciada y Maestra en artes visuales por la UNAM, Docente Tutor Investigador del Instituto de Educación Media Superior en la academia de artes plásticas. Profesora de tiempo completo con una amplia experiencia en la enseñanza de arte en niños y adolescentes, terapeuta de arte y participante en diversas exposiciones de arte a nivel nacional e internacional.

Alejandra Morales-Trejo

alejandra.morales@iems.edu.mx
Licenciada en filosofía y letras por la UNAM, Docente Tutor Investigador del Instituto de Educación Media Superior, pertenece a la academia de filosofía, con una experiencia de enseñanza de más de 20 años y experta en talleres de lectura y del desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes y niños.

Inteligencia artificial y los modelos multimodales: una mirada de los docentes en la educación actual

Gregorio Arturo Garcés López
Juan Carlos Solís Martínez
México

Resumen

En la actualidad, la tecnología avanza a pasos agigantados; en lo que pensamos en comprarnos un dispositivo móvil o una computadora de última generación, la industria ya está creando los siguientes modelos o una tecnología más avanzada que sustituya a la anterior. En la era digital en la que estamos inmersos debemos adaptarnos a estas circunstancias, no solamente entendiendo la rapidez con que nos rebasa la invención de la tecnología, sino también en la actualización y capacitación para la utilización de ésta. En este caso, los modelos multimodales y la Inteligencia Artificial (IA) son herramientas que representan múltiples formas que están emergiendo y que van dirigidas al aprendizaje y enseñanza de los estudiantes. Por ello este artículo tiene la intención de reflexionar sobre los desafíos que actualmente enfrentan los docentes en la Inteligencia Artificial y en los modelos multimodales.

Palabras clave: Tecnología educativa, Modelos Multimodales, Inteligencia Artificial

Introducción

Hoy en día, los constantes cambios en la sociedad del siglo XXI exigen una exploración desde una visión más completa en el uso de las Inteligencias Artificiales, ya que la responsabilidad ante esta nueva tecnología conlleva una realidad que no podemos negar. En este caso, la responsabilidad docente ante el uso de esta tecnología significa una transformación profunda, no solo en el ámbito social, sino también en el educativo. Integrar las IA a la educación representa varios desafíos. Por ejemplo, y de acuerdo con lo que nos menciona María José del Jesús Díaz (2021): “La formación y la capacitación, a todos los niveles y en todos los sectores, es la clave para incrementar la implementación y uso seguros de la Inteligencia Artificial por parte de toda la sociedad” (p. 33). Esto quiere decir que la actualización del profesorado es trascendental, entender cómo funciona esta tecnología y la magnitud que puede alcanzar en nuestros días es fundamental para que el docente en un contexto áulico pueda explicarla a los estudiantes, dicho de otro modo, transparentar su uso y además concientizar de cómo esta tecnología recopila y utiliza sus datos.



“El aprendizaje multimodal consiste en integrar herramientas en beneficio del desarrollo de competencias cognitivas que ayuden al proceso de formación”

Desafíos actuales del Docente con la IA y Modelos Multimodales

Para comenzar, hablaremos de los desafíos que enfrentan los docentes en el uso de la IA, uno de ellos es la recolección de datos. La experiencia de aprendizaje en la recopilación de información con base en estas nuevas tecnologías debe ser cautelosa, ya que no debemos olvidar que los sistemas inteligentes no tienen capacidades cognitivas, esto quiere decir que la información que nos ofrece debe alentarnos a ser consumidores críticos de información, a distinguir entre fuentes de información confiables y no confiables, a estar dudando constantemente de la información que nos proporciona la IA con el objetivo de desarrollar habilidades y destrezas que puedan ser momento de adoptar un enfoque reflexivo y crítico, asegurar la transparencia, la utilizadas con una perspectiva crítica y reflexiva.

Otro de los desafíos a contemplar es la integración de la IA a la educación, considerándola representativa de un cambio significativo, no solamente en el procesamiento de la información, sino también en el modo de entender la realidad. La protección de datos, la actualización y formación continua de los docentes, se podrán tener los beneficios que las IA nos ofrecen; viendo resultados en el campo educativo, social, político y/o cultural.

Siguiendo con el mismo hilo conductor, uno de los aspectos importantes en la formación docente con respecto a la IA y los Modelos Multimodales es en referencia a las teorías de aprendizaje que dan soporte al momento de la impartición e integración de las herramientas tecnológicas, tal como lo indica Bartolomé (2004).

Más recientemente, Tomei (2003) analiza qué teorías se encuentran detrás de algunas de las técnicas y tecnologías más frecuentes en el aula. Este es un ejemplo:

- **Conductismo:** multimedia de ejercitación y práctica, presentaciones visuales, con continuo feedback.
- **Cognitivismo:** presentaciones de información, software que ayuda al estudiante a explorar, web.
- **Humanismo:** atención a diferencias individuales y destrezas para el trabajo colaborativo.

Lo que supone que las teorías del aprendizaje forman parte sustancial de la fundamentación pedagógica, pues tiene implicaciones en el desarrollo de las actividades y aprendizaje del estudiantado y que el docente debe tomar en cuenta a la hora de planificar una sesión o de utilizar las IA en clase.

La Inteligencia Artificial y los Modelos Multimodales en la actualidad

En la actualidad, la Inteligencia Artificial está revolucionando la forma de enseñar y aprender en la escuela; en este caso, los modelos multimodales tienen la capacidad de integrar estas herramientas permitiendo un amplio repertorio que facilita la comprensión de temas con estrategias pedagógicas dirigidas al ámbito educativo. A saber, las circunstancias en las que nos rodeamos exigen actualización docente en distintos campos, una de ellas es la utilización de la tecnología en los salones de clase.

Sabemos que la alfabetización y la brecha digital está latente en nuestros días. Esto no solamente representa un retraso tecnológico sino también social, es decir, entre más capacitados estén los docentes en la utilización de las tecnologías, menos sufriremos las consecuencias de este retraso tecnológico, la alfabetización digital disminuirá y el bienestar social será cada vez más palpable a través de la solución de problemas. Esta integración al mundo cotidiano que se genera desde el ámbito educativo significa un desafío y, al mismo tiempo, una oportunidad para ampliar los conocimientos en distintos campos de la educación.

Por otro lado, el aprendizaje multimodal consiste en integrar herramientas en beneficio del desarrollo de competencias cognitivas que ayuden al proceso de formación; esto quiere decir que “el proceso formativo es inherente al ciclo evolutivo del ser humano en cualquier etapa de la vida, ya que no es lo mismo enseñar a un niño que a un adulto;



“La implementación de los modelos multimodales se asume como un refuerzo complementario a la educación”

ambos difieren en sus características cognitivas al utilizar recursos instruccionales o multimodales (Doubront, 2023, p. 3). Esto quiere decir que la implementación de los modelos multimodales se asume como un refuerzo complementario a la educación; es un proceso cognoscitivo que debe originarse desde el ámbito educativo. En este caso y como nos menciona Villegas (2024):

La educación desde la multimodalidad es asumida como una nueva cosmovisión de complementariedad, donde múltiples visiones se integran para construir propuestas que fortalezcan la comunicación y la interacción entre los actores del proceso, que libres y críticos puedan establecer intercambios argumentativos y propositivos de opiniones. (p.7)

Es por ello que la IA actualmente es parte integral de la educación, ya que a partir de la integración de esta propuesta y de acuerdo con los autores, Miao et al. (2021), refieren un antecedente respecto a la primera concepción del término IA, tal como a continuación nos indican:

El término inteligencia artificial se utilizó por primera vez en un taller realizado en 1956 en el Dartmouth College, una universidad estadounidense de la Ivy League, para describir “la ciencia y la ingeniería de la creación de máquinas inteligentes, especialmente de programas informáticos inteligentes” (McCarthy et al., 2006, p. 2) 1. En las décadas siguientes, la IA se desarrolló de modo intermitente, con períodos de rápido progreso intercalados con otros de escaso avance (Russell y Norvig, 2016).

Para hablar de las experiencias en la integración de la IA y los Modelos Multimodales es importante establecer un entendimiento profundo de la necesidad de educar, de lo que implica que el estudiantado obtenga el máximo provecho en su aprendizaje mediado por el docente, quien a su vez responde a un sistema educativo establecido por las políticas educativas propias de cada país y que los organismos internacionales influyen en estas.

La educación y la IA: una mirada desde los organismos internacionales

La educación en el mundo se ha colocado como uno de los principales retos que el ser humano ha podido enfrentar, gracias a las soluciones que en los distintos momentos de la historia han podido dejar constancia, desde distintos entornos culturales y con necesidades y desafíos cada vez más cambiantes, desde una educación tradicional en la que el rol del docente era preponderante y activo y, por tanto, había un alumno receptivo.

No hace mucho tiempo, con la entrada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el acceso a internet, la globalización y una sociedad pujante de la información y conocimiento, además de la IA, se ha puesto a prueba a toda la educación institucionalizada, donde el docente enfrenta desafíos con nuevas herramientas tecnológicas que le permitan resolver sin perder el fundamento pedagógico, es decir, el aprendizaje del estudiantado:

Las aplicaciones de IA diseñadas para la educación se han dividido en tres categorías principales: orientadas al sistema, orientadas a los estudiantes y orientadas a los docentes (Baker et al., 2019). Sin embargo, para las personas a cargo de formular políticas, proponemos un conjunto de cuatro categorías de aplicaciones emergentes y potenciales basadas en las necesidades: (i) gestión e impartición de la educación; (ii) aprendizaje y evaluación; (iii) empoderamiento de los docentes y mejora de la enseñanza; y (iv) aprendizaje a lo largo de la vida. Para cada una de estas categorías, ofrecemos también algunos casos ilustrativos. (Miao et al., 2021).

Desde los organismos internacionales que financian y determinan la agenda política educativa de los países adeptos, hay una consistencia que pone a las TIC, IA como elementos que pueden favorecer una educación de calidad sin perder de vista el ser humano:

La Inteligencia Artificial (IA) proporciona el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual, innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y acelerar el progreso para la consecución del ODS 4 que establece la Agenda 2030 propuesta por las Naciones Unidas y que consiste en garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Sin embargo, los rápidos desarrollos tecnológicos conllevan inevitablemente múltiples riesgos y desafíos, que hasta ahora han superado los debates políticos y los marcos regulatorios. La UNESCO se compromete a apoyar a los Estados Miembros para que saquen provecho del potencial de las tecnologías de la IA con miras a la consecución de la Agenda de Educación 2030, al tiempo que vela por que su aplicación en contextos educativos responda a los principios básicos de inclusión y equidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.)

Como observamos, la importancia de abordar los desafíos que el docente enfrenta con la IA y con los Modelos Multimodales en particular son muchos y variados, que sin perder de vista el fundamento pedagógico de la educación y entendiendo que la IA es una herramienta que, vista desde los Modelos Multimodales, terminan siendo implementos que el docente utiliza para facilitar y guiar el aprendizaje del estudiantado.

De este modo, la educación multimodal, ya sea en un plano local, nacional o internacional, sabemos que está vinculada directamente con la transformación educativa; nos ayuda a mediar la interacción entre los estudiantes con la IA. Esta innovación educativa desmitifica que la IA no tenga una transformación en las estructuras cognitivas de los aprendientes, sino todo lo contrario, con el constante uso y su relación con estas tecnologías, los modelos multimodales son una opción para su adaptabilidad a estos nuevos escenarios que van apareciendo poco a poco.

Por ejemplo y de acuerdo con Fuenmayor (2023) la expansión de la IA ha sido en distintos campos y posibilidades donde se ha abonado ciertas soluciones (Tabla 1).

Salud	Seguridad	Educación	Entretenimiento	Accesibilidad
Uno de los dominios más nombrados cuando se habla de multimodalidad es la salud, donde la combinación de datos diversos, como imágenes médicas, historial del paciente y datos de sensores, pueden mejorar tanto el diagnóstico como el tratamiento de enfermedades.	En el sector de la automoción, por ejemplo, la IA multimodal mejora la seguridad mediante la fusión de datos provenientes de cámaras, radares, Lidar y otros sensores para tomar decisiones rápidas en entornos de conducción complejos.	En el área de la educación personalizada, la IA multimodal puede analizar textos, videos de clases y exámenes para adaptar los contenidos y dar feedback.	En el sector del entretenimiento, la IA multimodal se usa para crear experiencias inmersivas en aplicaciones de realidad aumentada, combinando elementos visuales, auditivos y táctiles.	En el campo de la accesibilidad, la IA multimodal puede ayudar a personas con discapacidad permitiendo una comunicación más natural con los ordenadores, mediante, por ejemplo, la traducción del lenguaje oral a escrito o viceversa y la manipulación de imágenes y videos a través de instrucciones habladas.

Tabla 1. Campos y posibilidades de la Inteligencia Artificial.
Fuente. Elaboración propia, a partir de Fuenmayor, M. (2023)

La misma autora a continuación concluye que: la IA multimodal tiene el potencial de llevarnos a un nuevo nivel de inteligencia digital, haciendo que la tecnología sea más inclusiva y eficiente en un ancho espectro de aplicaciones, sin olvidar todas las implicaciones éticas de su puesta en marcha.

Conclusiones

Dada las implicaciones actuales de la IA y los Modelos Multimodales, conviene reforzar que, como las TIC, son herramientas que pueden formar parte de las estrategias que el docente implemente en los espacios de aprendizaje para reforzar un aprendizaje significativo. Además, si institucionalmente hay un interés en la formación constante de docentes en estas y otras herramientas que puedan ofrecer una ventana de oportunidad de aprendizaje, los desafíos se pueden enfrentar de forma conjunta.

En la historia de la educación, los desafíos son muchos; en los docentes, quienes llevan la tarea más importante de educar, lo es aún más, sin contar con los actuales retos antes mencionados en Modelos multimodales, y la Inteligencia Artificial será a través de un trabajo colaborativo donde no solo el docente se vea implicado, sino todos los demás actores, como la institución y organismos al respecto, para que en conjunto se pueda fomentar un pensamiento más crítico en la educación con el estudiantado.



"La IA multimodal tiene el potencial de llevarnos a un nuevo nivel de inteligencia digital"

Referencias

- Bartolomé, A. (2004). *Blended Learning*. Conceptos Básicos. <https://idus.us.es/items/a261572e-00b3-4190-9538-f824f97ed5e3>
- Del Jesús Díaz, M. (2021). *Inteligencia artificial y datos para la sociedad*. Universidad de Jaén.
- Fuenmayor, M. (2023). *La evolución multimodal en la IA: hacia una comprensión integral del mundo*. <https://cidai.eu/es/la-evolucion-multimodal-en-la-ia-hacia-una-comprension-integral-del-mundo/>
- Miao, F., Holmes, W., Ronghuai H., y Hui Z. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Villegas, N., Alviarez, O., González, M., y Pernía, T. (2024). *Nuevos escenarios de la multimodalidad educativa*. Federit
- Adobe. (n.d.). Generador de imágenes. Adobe Express. <https://new.express.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:158a0c95-c197-4281-b088-95420d08b6fa>
- Freepik. (n.d.). Generador de imágenes con IA. Freepik. <https://www.freepik.com/pikaso/adjust?prompt=A+modern+classroom+with+a+teacher+using+an+interactive+digital+screen%2C+surrounded+by+students+with+tablets%2C+showing+a+learning+app+powered+by+artificial+intelligence.&submit=1&style=noStyle&log-in=google>

Ficha de autores

Juan Carlos Solís Martínez

Licenciado en Historia y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Historia por la FES Acatlán, cursa un Doctorado en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales en la Universidad Rosario Castellanos. Cuenta con 8 años de experiencia docente en ciencias sociales, ha impartido clases en nivel medio superior y superior. Sus áreas de interés incluyen el uso de IA Generativa en la enseñanza, la enseñanza de la Historia y el desarrollo de habilidades digitales para la docencia.

Gregorio Arturo Garcés López

Es docente y acompañante del educando en su desarrollo profesional y personal con más de diez años de experiencia en la educación superior y ocho en la modalidad online de nivel posgrado. Psicólogo y Maestro en Administración de Recursos Humanos por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Maestro en Docencia en Educación Superior. Actualmente es Doctorante en Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales por la Universidad Nacional Rosario Castellanos con sede en Ciudad de México.

Desmitificando la Inteligencia Artificial Generativa (GAI)

Juan Francisco Chávez Licona
México

Introito

La inteligencia artificial generativa (IA generativa o GenAI, por sus siglas en inglés, o simplemente GAI) es un subconjunto de la inteligencia artificial que utiliza modelos generativos para producir texto, imágenes, videos u otras formas de datos. Estos modelos aprenden los patrones y estructuras subyacentes de sus datos de entrenamiento y los utilizan para producir nuevos datos basados en la entrada que, a menudo, viene en forma de indicaciones en lenguaje natural (Pasick, Adam, 2023).

Cuando me preguntan si utilizo inteligencia artificial, lo admito, sí. Como ingeniero de software, la encuentro útil para la edición de códigos y textos, la generación de ideas e incluso para recibir comentarios sobre las ideas. Es una herramienta, como un diccionario de sinónimos o el corrector ortográfico de una computadora, cuya comprensión, como en cualquier tecnología nueva, a veces puede prestarse a la exageración o a casos de uso no adecuados.

Desmitificando la Inteligencia Artificial Generativa (GAI)

Si bien una parte del debate inicial en torno a la educación superior y la GAI se centró en ampliar la investigación de la IA, adaptar los métodos de enseñanza y detectar/prevenir el plagio de los estudiantes frente a herramientas como ChatGPT y Gemini, el enfoque debería dirigirse a cómo los educadores debieran trabajar con los empleadores para preparar mejor a los estudiantes para el nuevo lugar de trabajo en forma de GAI ¿cierto?

No pude evitar volver a mis raíces académicas como estudiante, filósofo de la ciencia y fanático de la tecnología, y recordar que, el pragmático y teórico de la educación estadounidense, John Dewey, afirmó que la tecnología de cualquier tipo es un medio para alcanzar un fin. Es una herramienta.

GAI es sólo eso: una herramienta. Una vez que la reconocemos como tal, podríamos desmitificar esta nueva y disruptiva tecnología que, como cualquier otra, podría usarse tanto de manera constructiva como destructiva, a menudo con profundas ramificaciones legales y éticas.

¿Por qué es importante?

Cuanto más se distorsiona nuestra comprensión de una nueva tecnología por la exageración, menos cuidadosamente podemos aplicarla y más probable es que causemos daño con ella.

En enero de 2024, durante la feria de productos en electrónica de consumo conocida como el Consumer Electronic Show o CES celebrada en Las Vegas, la IA tomó el control. Desde los asistentes de voz impulsados por modelos extensos de lenguaje o LLM (siglas en inglés para Large Language Model) en los automóviles hasta el dispositivo de asistencia personal basado en Android y conocido como Rabbit R1 (Figura 1), la tecnología de la que se hablaba en todas partes era IA.

La IA es la palabra más de moda en este momento y TODOS los que venden quieren subirse al tren este año en lugar de otras palabras de moda ahora desgastadas y publicitadas como Web 3.0, blockchain, criptomoneda, y NFT. La IA es solo la siguiente, lo cual me parece un tanto cuanto demasiado.

El Aprendizaje Automático o *Machine Learning* es una rama de la Estadística y de la informática que estudia algoritmos y arquitecturas que aprenden de hechos observados. Los avances reales en el reconocimiento de patrones



Figura 1. Rabbit R1

basados en machine-learning han provocado una nueva burbuja en la inversión de la industria tecnológica, alentando a las instituciones y empresas a aplicar la etiqueta "IA" a cualquier cosa que se mueva.

Los promotores actuales de la IA insisten en definirla de manera tan amplia, que incluye casi cualquier programa informático a gran escala basado en estadísticas.

Según esta definición, todo, desde el motor de búsqueda de Google hasta la herramienta de desbloqueo por reconocimiento facial del iPhone y el algoritmo de suministro de noticias de Facebook, ya está "impulsado por IA", y lo ha estado durante años.

Pero, a medida que más instituciones y empresas rebautizan como IA todo lo que implique algoritmos, ¿cómo se supone que debemos separar la paja del trigo? Y, lo que es más importante, ¿no conduciría esto a una promesa exagerada de lo que la IA puede hacer?

Ya sea que los nuevos productos utilicen IA generativa o no, ponerle la etiqueta IA a algo da la impresión de que una característica es "nueva", "emocionante", "dinámica" y un sinfín de etcéteras.

La IA generativa también está aún en esa fase de crecimiento de "hasta en la sopa". La gente quiere descubrir hasta dónde pueden llevar la tecnología y quiere creer que será el gran diferenciador (Figura 2). Esto es normal para muchas instituciones y empresas, pero se corre el riesgo de prometer demasiado a los usuarios cuando descubren que algo marcado como IA en realidad no es como ChatGPT.

Pero el problema es que la IA representa algo y, en realidad, es algo bastante aterrador. La verdadera IA es "sensible", lo que significa que está viva y este concepto de-



Figura 2. Espectativas del Público sobre la IA

safia nuestro núcleo como humanos. Porque si los humanos somos capaces de crear vida, entonces, ¿se puede decir que los humanos somos tan poderosos como Dios?: Dios creó al hombre, el hombre creó la IA, luego entonces, el hombre es igual a Dios. Pensamiento MUY peligroso.

¿La verdadera IA es SkyNet (Terminator), Ultrón (Avengers) y WorldMind (Guardianes de la Galaxia) mezclados? sí, así es. Afortunadamente no hemos llegado allí... todavía, aunque para Geoffrey Hinton (notable por sus trabajos en redes neurales artificiales en Google y la Universidad de Toronto) y su visión acerca de los riesgos de la IA, podríamos estar ahí en menos de 20 años.

Bueno, quizá exagero un poco (o un mucho), pero recordemos el experimento mental del Basilisco de Roko (Figura 3). En dicho experimento se plantea que, en el futuro,

una inteligencia artificial con acceso a recursos casi ilimitados y capaz de auto-mejorarse recursivamente desde una perspectiva humana (el basilisco) pudiera decidir castigar de manera retroactiva a todos aquellos que de alguna manera no contribuyeron a su creación.

Entonces, cuando a cualquier cosa se le llama IA y, en realidad, es solo un trapeador que funciona contra una geocerca y tiene cámaras para detectar derrames y seguir su programación, eso es no ser honesto. No es IA, es sólo una tecnología inteligente.

Cuando le llaman IA a una parrilla porque "aprende" cómo nos gusta preparar la carne, eso tampoco es cierto. Se trata de un complicado programa de preferencias codificado en el software y hardware de ese producto, pero NO es IA.

Sin embargo, en algunos lugares existen baños impulsados por IA (no realmente IA, solo software que hace algunas cosas útiles), programas de dibujo de IA (tampoco IA, pero al menos se compagina con ChatGPT), por lo que nos estamos acercando a algo parecido a la IA.

Desde una perspectiva comercial y de marca, es confuso cuando llamas a algo por un término científico/técnico conocido y no es tal cosa. Y cuando confundes, pierdes.

Para bien o para mal, la mayoría de la gente cree que la IA es sinónimo de IA generativa, más específicamente, ChatGPT. Esto crea la impresión de que, si un usuario utiliza un producto que lleva la marca de IA, espera que se



Figura 3. El Basilisco de Roko



comporte de la misma manera que un chatbot que “piensa” como un humano.

Y luego está el aprendizaje automático. Los expertos en IA argumentarán que la IA generativa y los modelos básicos que impulsan muchas versiones de esta son simplemente la siguiente etapa de desarrollo del *machine learning*. Pero nadie quiere hablar más de *machine learning* debido a que se lo considera antiguo y “tradicional”, y sin embargo estoy seguro de que es lo que impulsa muchas de las funciones de reconocimiento de patrones que vimos en CES.

El catalizador de esta ola de publicidad fue la introducción de ChatGPT a finales del año pasado y que destacó las impresionantes capacidades conversacionales de los grandes LLMs actuales.

ChatGPT es un programa que llama la atención, pero el enfoque del robot que conversa o chatbot no es una solución única para los problemas del mundo. El campo más amplio de la IA generativa, con sus poderes de imitación audiovisual, es igualmente impresionante, aunque limitado.

Pero hace 20 años cambiamos la definición de “inteligencia artificial” de manera que nos preparó para el frenesí actual de llamar a todo IA.

Nacimiento de la IA: 1950-1956

El término “inteligencia artificial” surgió en la década de 1950 para nombrar la meta de replicar las capacidades humanas de razonamiento en códigos y circuitos, algo que los expertos de la época predijeron que podría tardar entre 15 y 20 años en lograrse:

1950: Alan Turing publicó “Computer Machinery and Intelligence” (Maquinaria informática e inteligencia), que proponía una prueba de inteligencia de las

máquinas llamada The Imitation Game (El juego de la imitación).

1952: Arthur Samuel desarrolló un programa para jugar a las Damas Inglesas, que fue el primero en aprender el juego de forma independiente (y precursor de Deep Blue en el ajedrez).

1955: John McCarthy realizó un taller en Dartmouth sobre “inteligencia artificial”, que es el primer uso de la palabra y cómo se hizo popular.

En este periodo de tiempo se produjo el verdadero interés por la IA. Alan Turing publicó su obra “Computer Machinery and Intelligence” (Maquinaria informática e inteligencia), que más tarde se convirtió en el Test de Turing y que consiste en examinar conversaciones en lenguaje natural entre un humano y una máquina diseñada para generar respuestas similares a las de un humano, y en el caso de que el evaluador no pudiese distinguir entre el humano y la máquina acertadamente, la máquina habría pasado la prueba (Turing originalmente sugirió que la máquina debía convencer a un evaluador, después de 5 minutos de conversación, el 70 % del tiempo).

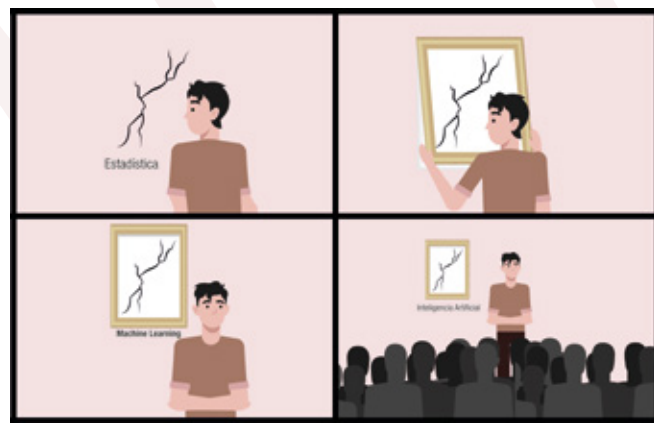
En las décadas subsecuentes, algunos científicos intentaron crear esta IA modelando minuciosamente el mundo real en datos para que las computadoras pudieran entenderlo.

Cuando ese camino resultó lento y poco gratificante, la IA experimentó un ciclo de “inviernos” en los que el financiamiento se agotaba y el progreso disminuía.

Un camino diferente y enormemente descuidado implicaba la creación de redes neuronales y surgió como una alternativa prometedora, que comenzó a tomar forma a partir de 1980 y se aceleró una década después. La premisa es que en lugar de organizar minuciosamente la información del mundo para que la computadora la asimilara, esta consumiera grandes cantidades de datos desorganizados para identificar patrones.

Lo anterior, aunado al crecimiento exponencial de la potencia de procesamiento y la capacidad de almacenamiento, convirtió a esta técnica de aprendizaje automático en un estudiante cada vez más eficaz, e internet mismo ofrecía un cofre del tesoro en material digitalizado listo para cursos.

Desde entonces, la IA se convirtió efectivamente en sinónimo de “coincidencia de patrones eficientes a gran escala”. Según esta definición, casi cualquier tipo de automatización o sistema basado en probabilidades califica como “artificialmente inteligente”.



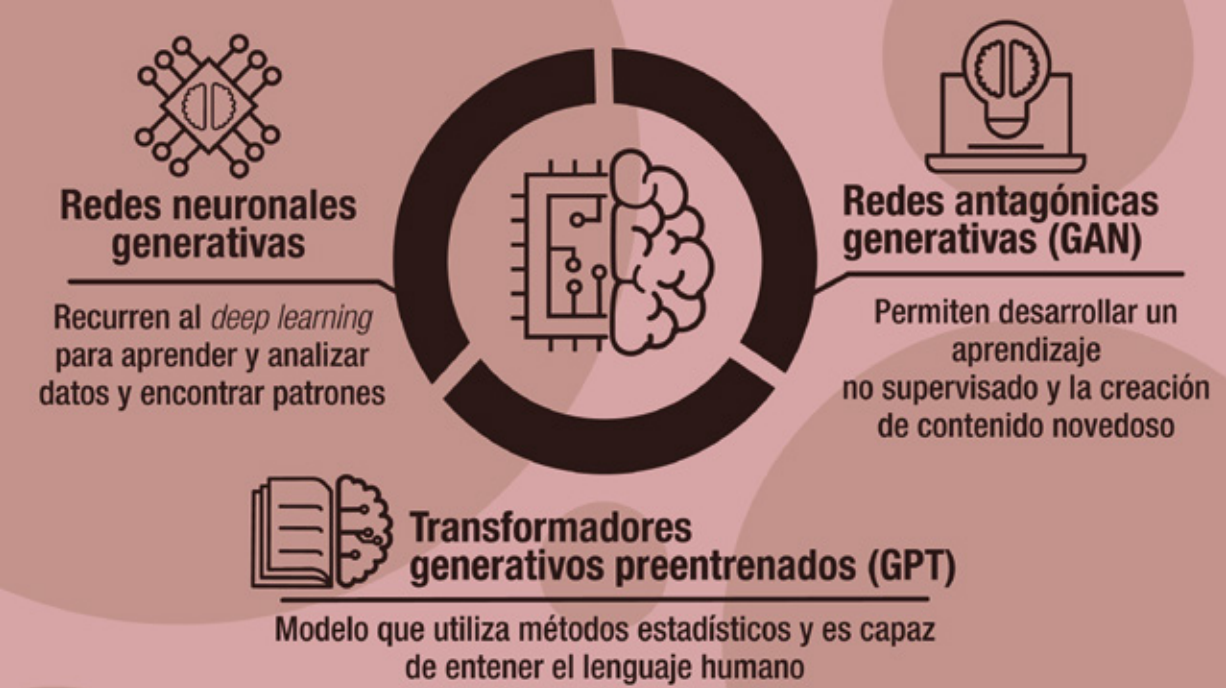
La tecnología pasa por ciclos de vida y sí, efectivamente, es posible que llegemos a un punto en el que la IA desilusione a la gente con sus promesas después de ver que no resolverá muchos de los problemas que la gente creía.

Pero es entonces cuando aparecen muchas buenas innovaciones y casos de uso más adecuados.

Al final, nuestro enfoque podría ser cómo los educadores deben trabajar con los empleadores para preparar mejor a los estudiantes para el nuevo lugar de trabajo en una forma desmitificada de GAI. Por lo tanto, el imperativo de mejorar las habilidades es claro, ya que la mejora de las habilidades es fundamental para muchos estudiantes y trabajadores que regresan a capacitarse dado el panorama tecnológico que cambia rápidamente, demostrando cómo se puede aprovechar la GAI como una herramienta poderosa para mejorar la creatividad, innovación y productividad o la de su institución sin tener que preocuparse por las atribuciones “cuasi-divinas” y “omnipresentes” de su herramienta.

Espero con ansia ver lo que nos deje el CES 2025 y mantenernos flexibles en responder a los desarrollos tecnológicos, deseando continuar entregando valor, que es único de nosotros y que no puede ser creado solamente con tecnología.

¿Cómo funciona la inteligencia artificial generativa?



Referencias

Pasick, A. (2023). *Artificial Intelligence Glossary: Neural Networks and Other Terms Explained*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/article/ai-artificial-intelligence-glossary.html>

Douglas Heaven, W. (2023). *Deep learning pioneer Geoffrey Hinton quits Google*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2023/05/01/1072478/deep-learning-pioneer-geoffrey-hinton-quits-google/>

Wiggers, K. (2022). *The emerging types of language models and why they matter*. TechCrunch. <https://techcrunch.com/2022/04/28/the-emerging-types-of-language-models-and-why-they-matter/>

Saygin, A. P., Cicekli, I., and Akman, V. (2000). Turing Test: 50 Years Later. *Minds and Machines*, 10(4), 463–518.

Hinton, G. (2022). *The Forward-Forward Algorithm: Some Preliminary Investigations*. Cornell University. <https://arxiv.org/abs/2212.13345>

Consumer Electronic Show, CES (s.f.). <https://www.ces.tech/>

Ficha del autor

Juan Francisco Chávez Licona

fclicona@ilce.edu.mx

Maestro en Comunicación y Tecnologías Educativas por parte del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Ingeniero en Sistemas Computacionales del Instituto Tecnológico de Pachuca. Entusiasta de la tecnología, Geek de corazón y con 24 años de experiencia en el ámbito laboral dentro de los sistemas de cómputo.

Edgar Allan Poe

en la minificción mexicana

Adriana Azucena Rodríguez
México

Edgar Allan Poe es un escritor que no pierde actualidad; sus personajes, imágenes e ideas se mantienen vigentes en diversas manifestaciones culturales. Y México no es la excepción: desde finales del siglo XIX, algunos de sus relatos y poemas aparecieron en la prensa y sus imágenes oscuras y sobrenaturales se asociaron a la producción de los autores románticos y decadentistas, como Carlos Días Dufóo o Bernardo Couto Castillo; y algunas de las ilustraciones que acompañaron esas publicaciones surgieron de la imaginación de Julio Ruelas. A lo largo del siglo XX, diversas antologías y editoriales, nacionales o importadas, lo tradujeron, editaron y reeditaron. La cultura popular también contribuyó a formar un público poesiano: “La máscara de la muerte roja” con Vincent Price y otras versiones televisivas, o “Satanás de todos los horrores”, versión mexicana de “La caída de la casa Usher”.

Tal vez hay una rareza en esta relación cercana: el cuento mexicano tardó un poco en establecerse definitivamente en la producción literaria, hacia los años 30 del siglo XIX. Mientras, en 1827, Edgar Allan Poe, ya expulsado de la Universidad de Virginia, publicaba sus primeros libros de poemas y cuentos, además de crítica en periódicos de Baltimore, Filadelfia y Nueva York. Entre 1935 y hasta su muerte, en 1849, publicó sus obras más recordadas: "Berenice", "El cuervo", "Los crímenes de la calle Morgue", "El corazón delator". Los últimos años de vida de Poe coinciden con la invasión de EE. UU a nuestro país (1846-1848); su aversión y renuncia a la vida militar nos liberan de posibles resentimientos y motivan la empatía.

El autor norteamericano tuvo una tremenda influencia en la literatura fantástica nacida en el siglo XIX mexicano, pero también en la teoría del cuento moderno. En buena medida, por sus comentarios sobre la famosa "unidad de impresión". Recordarán su tesis de que "en toda obra literaria se impone un límite preciso en lo que concierne a su extensión: el límite de una sola sesión de lectura". Este límite se establece con miras al poema extenso, pero Poe lo extiende al cuento de Hawthorne. Y la teoría del cuento le debe mucho a esa idea: "producirá una exaltación del alma." Pero agrega que "Un poema demasiado breve podrá lograr una vívida impresión, pero jamás intensa o duradera. El alma no se emociona profundamente sin cierta continuidad de esfuerzo, sin cierta duración en la reiteración del propósito. [...] La brevedad extremada degenera en lo epigramático".

¿Allan Poe sugeriría algo parecido acerca de la minificción, ese género tan breve que se lee en un minuto? Esa preocupación me ha dejado sin dormir varias noches, y durante la redacción de estas páginas. Lo cierto es que la minificción adoptó la obra de Edgar Allan Poe con cierto entusiasmo. Autores hispanoamericanos como Ana María Shua o Marco Denevi lo mencionan en sus minificciones; me parece evidente, ya que Julio Cortázar es el traductor por excelencia de la obra del autor norteamericano.

Particularmente, la minificción mexicana está muy emparentada con "El cuervo", ese poema narrativo que se basa en una anécdota sobre un personaje melancólico y solitario, uno de los personajes paradigmático de la literatura moderna, junto al ave parlante y enlutada que aterriza con su presencia y el sonido que produce; un poema que alude al misterio, a lo sobrenatural, un poema que posee una serie de frases contundentes: "Eso es todo, y nada más" y el inmortal "Nunca más".

Uno de los primeros casos de presencia directa de Poe en la minificción (porque es muy sutil en Francisco Tario o Juan José Arreola) es Augusto Monterroso, guatemalteco fundamental para la minificción nuestra. En su libro *La oveja negra y demás fábulas*, dedica relatos breves a escritores ya muy reconocidos, y este es el que está inspirado en Poe:

El sueño de Poe

Poe soñó anoche que se encontraba en una isla, rodeado de olas y relámpagos. Una bandada de cuervos graznaba su nombre, y una figura oscura se acercaba. Despertó sudoroso y escribió: "Nunca más", luego volvió a dormir.

Monterroso ve una continuación del proceso de escritura: los cuervos atormentan a su, digamos, inmortalizador. Y él mismo debe detener ese tormento.

Muchos años después, otra de nuestras autoras imaginó una continuación de este poema, ahora desde la voz de Leonor, "aquella a quien los ángeles Leonor podrán llamar y aquí nadie nombrará", a quien Karla Barajas la hace hablar en su minificción "Destino":

Me inquietó ver a mi pretendiente con preocupación por mi nuevo lugar de residencia, según él me encontraría en el paraíso, temí por su vida y el destino de su alma. Busqué a un pájaro de ébano que cruzara las tinieblas y me sirviera como mensajero para explicarle que nunca más estaríamos juntos.

¿Cómo imaginar que el hombre se pondría a desahogar sus penas con el pájaro? ¿Y que el cuervo lo desquiciaría respondiendo a todo con la misma frase? ¡Nunca pensé que la desesperación lo llevaría a abrazarme esa misma noche y para siempre en el infierno, que ahora para mí es más insoportable!

Karla Barajas es una escritora chiapaneca que está muy comprometida con la difusión y la divulgación de este género en su estado. Uno de sus proyectos más lindos es "Calabacita, tía", que es la forma en que los niños piden dulces el primer día de noviembre. Y es una antología con esa temática, la de muertos que regresan y leyendas de esa región: podemos ver que la influencia de Poe en su trabajo no termina en esa minificción.

O bien, yo escribí un libro, *La sal de los días* (BUAP, 2017) en el que el reto fue escribir una minificción para cada día, con el propósito de señalar que el género podía expresar todos los temas. Y elegí la fecha de publicación de "El cuervo" para el 29 de diciembre:

El diario *New York Evening Mirror* publica por primera vez "El cuervo" (1845)

Noticia de última hora. Cuervo metafísico suelto: Si por la noche este cuervo toca a su puerta, no le abra y protéjase con un gatito dormido en su regazo (quien correrá peligro será el gato). Pero, sobre todo, no pronuncie la expresión "Nunca más".

Espero que se note que, además del cuervo, intento reunir el anuncio del diario que Poe incorpora en "Los crímenes de la Calle Morgue", o la referencia a "El gato negro". Porque la minificción toma moldes de otros géneros no literarios, como el anuncio clasificado, la receta, la lista del súper, etcétera.

O también, se permite combinar referencias, como lo hace José Manuel Ortiz, en la que imagina un diálogo entre dos autores que tienen mucho en común, en su micro "Poética de sordos":

—Volverán las oscuras golondrinas —dijo Bécquer esperanzado.

—Nunca, nunca más —negó Poe, señalando el cuervo que en ese momento entraba por la ventana. (José Manuel Ortiz, inédito)

Hace poco, José Manuel Ortiz publicó en la antología *Microinvenciones*, otro texto dedicado al autor norteamericano, "Visión":

Poco antes de perder el sentido para siempre, Edgar Allan Poe reía como un loco por las calles de Boston. Los médicos dijeron entonces que era un pobre alcohólico que deliraba en su agonía; hoy se cree que disfrutaba al imaginar a las generaciones venideras desesperadas por desentrañar el misterio de su muerte.

Resulta que la vida del autor norteamericano también ha inspirado profundamente a los autores de minificción, con esos episodios a veces inconexos, pero siempre muy intensos y siempre encaminados a la tragedia, como la que propone Armando Alanís, titulada justamente, Edgar Allan Poe:

Fue en este mundo donde Poe, durante cuarenta largos años, vivió su propio cuento de horror.



O bien, desde una perspectiva más irónica, tenemos a José Luis Zárate, quien escribió una serie de minificciones sobre el autor norteamericano en su cuenta de X-Twitter, @joseluiszarate. Escribe, por ejemplo, de la difícil relación con su padre:

John Allan le recriminaba a su hijastro: nunca serás nada, Edgar, te la pasas con pájaros en la cabeza.

José Luis Zárate es un autor poblano, que escribe literatura infantil, juvenil, ciencia ficción, minificción o terror. Pero siempre escribe con mucho humor, que es una característica frecuente en la minificción:

Poe crió un cuervo. Le arrancó el alma.

*

Naturalmente todos sabían que el cuervo no era ninguna blanca paloma.

*

Cría cuervos y te graznarán citas famosas.

*

La estatua de Palas Atenea practicaba el ventriloquismo.

*

Nunca más. El cuervo de Poe no sacaba los ojos de su víctima, sólo los traumas.

La minificción es un género al que podemos acceder si ya traemos un gironcito de imaginación, mucho de obsesión por un autor (como Poe), una incipiente necesidad de escribir; o una imaginación desbordada, un amplio bagaje literario y muchos libros publicados. Aquí algunas sugerencias:

1. Elige a tu personaje favorito de Edgar Allan Poe: Se encuentran (en una situación creíble) y tienes un minuto para decirle algo: ¿qué te contestaría?

2. Aprovecha otros géneros: Diseña el cartel donde se anuncie un gato perdido, o un corazón, o una persona ebria. O una receta de cocina: cocinar cuervo a la Poe.

3. Cambia el final de tu cuento favorito de Edgar Allan Poe: comienza tu historia muy cerca del final; asegúrate de que ese cuento sea muy conocido para que el lector reconozca ese cuento que estás homenajeando.

4. También puedes aprovechar un episodio que conozcas bien de la biografía del escritor norteamericano: su relación con su padre, su polémico matrimonio con una adolescente de trece años, el misterio de su muerte...

Edgar Allan Poe se mantiene vigente en series televisivas y en géneros como la minificción, por múltiples razones: la cultura popular, su biografía plagada de momentos fuera de lo "normal", sus hipótesis sobre el cuento y la poesía... La minificción no evade (como tal vez otros géneros del serio ámbito literario mexicano) su fascinación por el autor de "El cuervo", "Los crímenes de la rue Morgue", "La verdad sobre el caso de M. Valdemar" y tantos otros textos que seguramente se mantienen en la memoria del sincero lector con sinceras intenciones de convertirse en escritor. ¿Te sumas? Mexicano o no, siempre serás bienvenido a la minificción...

Ficha de la autora

Adriana Azucena Rodríguez

azucena.rodriguez@uacm.edu.mx
 Doctora en Literatura Hispánica. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en áreas de creación, historia y teoría literarias. Autora de los libros de teoría y crítica *Las teorías literarias y el análisis de textos* (UNAM), *Coincidencias para una historia de la narrativa mexicana escrita por mujeres* (Universidad Autónoma de Chiapas), *Un cuento laqueado de mil colores: ensayos sobre cuentistas* (UNACH) y *Permanente fugacidad. Ensayos sobre minificción* (UAM). También de los libros de cuento y minificción *La verdad sobre mis amigos imaginarios*, *De transgresiones y otros viajes*, *Postales (mini-hiper-ficciones)*, *La sal de los días*, *El infierno de los amantes* y, recientemente, *Viajes ilustres* y *Si todos somos monstruos...*



***Nueva
Educación
Latinoamericana***

<https://revista.ilce.edu.mx>
revistailce@ilce.edu.mx