PUNTO cu NORTE

•REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE•

Fronteras digitales: globalización e interculturalidad en la Educación Superior

Número 20: enero - junio 2025

ISSN: 2448-6426

PUNTO cu NORTE

Fronteras digitales: globalización e interculturalidad en la Educación Superior

Número 20: enero-junio 2025

Centro Universitario Del Norte

Universidad de Guadalajara
Mtra. Karla Alejandrina Planter Pérez
Rectora General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. César Antonio Barba Delgadillo
Secretario General

Centro Universitario del Norte
Dra. Adira Monserrat Fierro Villa
Rectora

Dra. Fernanda Elizabeth Ramírez Santos
Secretaria Académica

Mtra. Edna Alejandra Toscano Morales
Secretaria Administrativa

Dr. Eduardo Cobián Aguayo
Director de la División de Ciencia y Tecnología

Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Director de la División de Cultura y Sociedad

Dirección
Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez

Coordinación del número
Dra. Rosa María Ortega Sánchez
Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez
Dr. Manuel Cebrián de la Serna

Coordinación editorial
Aldo Israel Sánchez Avendaño

Corrección y cuidado editorial
Vera Manzano Härdi

Consejo Editorial Internacional
Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez
Universidad de Guadalajara, México

Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla, Puerto Rico

Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma de México, Unidad Azcapotzalco, México

Dr. Santiago Sarceño Barquero
Universidad Nacional de Costa Rica

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Dr. Geoffroy Huard
CY, Cergy Paris Université, España

Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Adriana Sandoval Moreno
Universidad Nacional Autonóma de México, Unidad Académica de Estudios Regionales, México

Dra. Elvia Susana Delgado Rodríguez
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Ever Sánchez Osorio
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, México

Fotografías de portada y contraportada
Alejandra Luna Cuevas
Jorge Avalos Ledesma
Diana Laura García Gálvez
Ibis Vianey Guzmán Pinedo

Punto Cunorte, año 11, No. 20, enero-junio de 2025, es una publicación semestral editada y distribuida por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal 23, kilómetro 191, C.P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Tel. +52(499) 9921333/492-2466/992-2467/992-1170. https://www.cunorte.udg.mx/puntocunorte@cunorte.udg,mx Editora responsable: Dra. Adriana Elizabeth Morales Sánchez. Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2015-041611055200-102, ISSN: 2448-6426, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título: en trámite, Licitud de Contenido: en trámite, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Prometeo Editores, S.A. de C.V., Libertad 1457, Colonia Americana, C.P, 44160, Guadalajara, Jalisco, México, éste número se terminó de imprimir el 27 de enero de 2025 con un tiraje de 200 ejemplares.

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Tabla de contenidos

Introducción 7

El uso del tiempo en la academia, desafíos para conciliar el trabajo productivo y reproductivo 13
Rosa Vega Cano, Ingrid Itzel Ayala Hernández, Fabiola García Rangel

Perspectivas sobre el uso del ChatGPT en el contexto universitario 37
Juan Fidel Cornejo Álvarez, Teresa de Jesús Cárdenas Gándara, Miguel Ángel Frausto Loera

Hábitos y prácticas de lectura en estudiantes de Nivel Medio Superior en el Norte de Jalisco 67
Luis Gerardo García Cruz, Daylin Ortega Carulo, Ramón Sánchez Bobadilla

Compromiso y responsabilidad social del docente La ética profesional docente en su formación inicial 93
Juan Miguel Salazar Partida, Mónica Márquez Pinedo, Gabriel Solano Pérez, Antonio Burgos-García

El proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las TIC en la construcción del conocimiento 119
Martha María de los Ángeles Muñoz García

Procesos de apropiación de tecnologías de la información y comunicación: entre conceptos y particularidades..... 145
Laura Haydeé Cortés del Real, Guillermo Aguilar Herver

Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración.....167
Eva Noemí González Rivas

Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior..... 195
Jesús María Comparán Franco

La educación inclusiva: algunas notas y reflexiones..... 213
Néstor Eduardo Rodríguez Gaeta

El Premio de Literaturas Indígenas de América y la relevancia del papel las mujeres en la preservación y difusión de las lenguas originarias 227
Martha Yadira Pérez Avalos, Ibis Vianey Guzmán Pinedo

El asesor de inclusión. Un modelo educativo que impulsa políticas, culturas y prácticas inclusivas en la educación.....243
María del Refugio Pérez Lazcarro, Ana Cecilia Beltrán Salvio

Políticas editoriales 269

Introducción

EN EL PRESENTE NÚMERO de la revista Punto Cunorte se invitó a investigadores, docentes y estudiantes tanto nacionales como internacionales a publicar sobre temas relacionados a las fronteras digitales: globalización e interculturalidad en educación superior. Este número tiene la intención de contribuir con el desarrollo tecnológico con formación intercultural dentro de las instituciones de educación superior, que se puede referir al desarrollo por competencias globales para promover habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación y colaboración intercultural a nivel global. Al mismo tiempo, se refiere al uso de tecnologías y medios de comunicación como papel importante para tratar de quitar la brecha digital y de comunicación. Con ello se busca valorar el respeto por la diversidad cultural, el entretenimiento intercultural y la promoción de la inclusión y la equidad como lo muestran las investigaciones de la revista en su número 20.

Derivado de lo anterior, es de gran satisfacción presentar el primer epígrafe del presente número de la revista, titulado "El uso del tiempo en la academia, desafíos para conciliar el trabajo productivo y reproductivo", un estudio que explora los desafíos que enfrentan las mujeres académicas para gestionar su tiempo entre el trabajo productivo y el reproductivo, dando cuenta de cómo las mujeres académicas en las instituciones de educación superior enfrentan una serie de obstáculos relacionados con la desigualdad de género que afectan tanto su desarrollo profesional como su bienestar personal. Destacan las profundas implicaciones de los roles tradicionales de género, las expectativas profesionales y la carga mental asociada con las responsabilidades domésticas.

En un segundo artículo, "Perspectivas sobre el uso del ChatGPT en el contexto universitario", se demuestra que la unión de la educación y la inteligencia artificial está desencadenando una transformación en la manera en cómo se imparte y se toma la enseñanza, donde la capacidad de ChatGPT para personalizar el aprendizaje es lo que la hace relevante en la educación. Se concluye que los estudiantes indican que sus profesores

rara vez les recomiendan utilizar la herramienta y que, en varios casos, no son conscientes de que los estudiantes la están utilizando. Los resultados indican que los docentes, aunque poseen habilidades previas para el uso de ChatGPT, no lo emplean de manera regular en sus actividades académicas.

El tercer artículo, titulado "Hábitos y prácticas de lectura en estudiantes de Nivel Medio Superior en el Norte de Jalisco", muestra un diagnóstico de los hábitos de lectura de alumnos de educación media superior. En dicha investigación se plantean los hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes de la escuela Preparatoria Regional de Colotlán, Jalisco, Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ) y Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECyTEJ), con la finalidad de potenciar el desarrollo profesional y personal. Para estos hábitos el entorno social, económico, educativo y familiar juegan un papel importante como promotores de la lectura que genera conocimientos y comprensión en la mayoría de los estudiantes.

El cuarto artículo lleva por título "Compromiso y responsabilidad social del docente. La ética profesional docente en su formación inicial". En él, los autores reflexionan en torno a los valores profesionales y los atributos éticos de los futuros docentes. Su estudio se basa en estudiantes de educación infantil y primaria en Andalucía, España, y utilizan un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional y ex post facto. Entre sus conclusiones, encontraron que entre el estudiantado comparten una visión común sobre la importancia de la ética profesional. Además, identificaron que las mujeres muestran mayor sensibilidad ética, así como los estudiantes de entornos urbanos valoran más la evaluación de la ética docente.

En quinto sitio se encuentra el artículo denominado "El proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las TIC en la construcción del conocimiento", el cual profundiza en el camino que vive el alumno para construir un saber, el cual se constituye por cada experiencia de estudio, que empieza cuando se le dicta un problema y pasa a una etapa donde se analiza cada una de las partes de la situación, para con ello comprender y establecer propuestas. En este

sentido, el proceso didáctico que cada docente emplea de acuerdo a la naturaleza de la asignatura o materia que imparte siempre será un reto, y tendrá aristas de análisis que deben ser atendidas, puesto que cuando se movilizan todas las competencias docentes que se poseen, se vierten todas las herramientas y elementos para abonar a un perfil de egreso.

En el penúltimo artículo, titulado "Procesos de apropiación de tecnologías de la información y comunicación: entre conceptos y particularidades", el principal objetivo es ahondar en las reflexiones y aproximaciones conceptuales vinculadas con los procesos de apropiación de las tecnologías de información y comunicación a fin de establecer una visión crítica de su implementación en espacios de formación educativa. Es imperante conocer a profundidad y contemplar el contexto del sujeto, pues para que haya un proceso de apropiación bajo el fiel término siempre será necesario partir desde sus conocimientos y experiencias previas para tener un punto de partida concreto que permita valorar de manera precisa el proceso y avance en cuanto a la apropiación tecnológica se refiere.

Como último artículo de investigación, se presenta "El uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración", en el cual se muestra con varias directrices cómo la creación de contenidos educativos, trabajo colaborativo, personalización del aprendizaje, desarrollo de nuevas habilidades, apoyo en la evaluación y tutorías especializadas a estudiantes, el cual pretende dar una propuesta ética, responsable y profesional tanto para estudiantes como para docentes, la cual implica cursos de capacitación y formación.

En este mismo número 20 se presentan tres ensayos. En el primero de ellos, denominado "Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la Inclusión educativa en Educación Superior", muestra un análisis profundo sobre los avances de la educación especial en términos de inclusión. Recupera la normativa y las leyes que protegen a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales. Además, dentro de su reflexión invita a cuestionarse lo que sucede en la educación media

superior y superior en términos de eficiencia. En el segundo ensayo, denominado “La Educación Inclusiva: algunas notas y reflexiones”, se hace un recorrido histórico, a través de una síntesis amena, sobre la evolución del concepto, las prácticas y los deberes de la educación inclusiva en México. Plasma la influencia que ha ejercido el ámbito internacional y muestra las aristas desde los distintos niveles de educación.

El tercer y último ensayo, “El premio de Literaturas Indígenas de América y la relevancia del papel las mujeres en la preservación y difusión de las lenguas originarias”, lleva a cabo un análisis histórico, acompañado de algunas reflexiones sobre la trayectoria de esta premiación; ahí, se resaltan elementos comparativos respecto a la participación de hombres y mujeres, que derivan en mostrar de manera clara la importancia de la participación de las mujeres en la preservación de lenguas originarias. Mencionan aspectos de la premiación desde 2015 hasta 2024, puntualizando la participación en las convocatorias, donde resaltan el aspecto del género, apuntalando que la mayoría de los participantes fueron varones, al igual que las y los galardonados, pues fueron siete hombres y solo tres mujeres quienes obtuvieron el premio.

Por último y no menos importante, se encuentra un estudio de diagnóstico titulado “El asesor de inclusión, un modelo educativo que impulsa políticas, culturas y prácticas inclusivas en la educación”, el cual es reconocido para aplicar políticas publicas basadas en la inclusión, teniendo varios desafíos en la educación. Dicho estudio busca que esta figura sea reconocida oficialmente dentro de la educación en Jalisco y darle importancia en una institución educativa de una manera equitativa y de calidad.

Rosa María ORTEGA SÁNCHEZ
Adriana Elizabeth MORALES SÁNCHEZ
Manuel CEBRIÁN DE LA SERNA

CC BY ND

El uso del tiempo en la academia, desafíos para conciliar el trabajo productivo y reproductivo

Use of Time in Academia, Challenges in Reconciling Productive and Reproductive Work

Rosa Vega Cano •
Ingrid Itzel Ayala Hernández ••
Fabiola García Rangel •••

Resumen

Este estudio explora los desafíos que enfrentan las mujeres académicas para gestionar su tiempo entre el trabajo productivo y el reproductivo. La información recuperada de una encuesta y un grupo focal que aplicamos a académicas de la Universidad Michoacana muestra que las responsabilidades domésticas afectan su productividad, su bienestar y su desarrollo profesional y que la falta de apoyo institucional y la sobrecarga laboral agravan la situación. Se concluye que la conciliación sigue siendo un reto estructural que requiere políticas en materia de equidad e inclusión en la academia.

• Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Doctora en Gestión de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Sus líneas de investigación son gestión de la educación superior; equidad de género; internacionalización; responsabilidad social y desarrollo sostenible. rosa.vega@umich.mx; https://orcid.org/0000-0002-5668-1429
•• Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Licenciada en Derecho y licenciada en Economía por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Sus líneas de investigación son equidad de género y desarrollo sustentable. 1577416x@umich.mx; https://orcid.org/0009-0008-4264-8848
••• Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Maestra en Administración por la Universidad Vasco de Quiroga, Michoacán, México. Sus líneas de investigación son equidad de género; inclusión y cultura de paz; responsabilidad social y desarrollo sostenible. fabiola.garcia@umich.mx; https://orcid.org/0000-0002-4864-9672

Palabras clave: gestión del tiempo, género en la academia, desigualdad de género, conciliación trabajo-familia, desarrollo profesional de las mujeres.

Abstract

This study explores the challenges that female academics face managing their time between productive and reproductive work. The information collected from a survey and a focus group that we applied to academics from the Universidad Michoacana showed that domestic responsibilities affect their productivity, well-being, and professional development, and that the lack of institutional support and work overload aggravated the situation. We concluded that conciliation continues to be a structural challenge that requires policies on equity and inclusion in the academy.

Keywords: *Time management; Gender in academia; Gender inequality; Work-family conciliation; Professional development of women.*

Introducción

La problemática de la apropiación de los espacios laborales y de realización personal para las mujeres ha sido un tema central en la construcción de la sociedad productiva. Durante la Revolución Industrial en Inglaterra, en el siglo XIX, las condiciones laborales de las mujeres de clases bajas se caracterizaban por jornadas agotadoras y remuneraciones extremadamente bajas, lo que las sometía a una doble explotación: laboral y familiar. Scott (1993) señala que es en este siglo en que comenzó a reconocerse y a describirse la situación de la mujer trabajadora como un problema social y económico, con lo que se visibilizó tanto su rol doméstico como el ser trabajadora en un ámbito público.

No obstante, desde tiempos inmemoriales las mujeres han luchado no solo por alcanzar la igualdad en el acceso a recursos y oportunidades, sino

también por adueñarse de la capacidad de tomar decisiones plenas sobre su vida. Parte de este proceso incluye la apropiación del tiempo, entendida como un mecanismo para obtener una visión verdaderamente integral de la vida, que ha provocado una reestructuración del mundo laboral al fomentar la generación de una conciencia colectiva que permite visibilizar situaciones desfavorables que transgreden la vida de las mujeres.

Además, el tiempo dedicado al hogar y a los cuidados no solo es trabajo no remunerado sino un elemento que reduce su tiempo libre, ya que a medida que aumentan sus responsabilidades laborales les resulta más difícil encontrar momentos para sí mismas. En este sentido, Byung-Chul Han (2012) afirma que "el sujeto de rendimiento se cree libre, pero en realidad está atrapado en la autoexplotación. Se explota a sí mismo creyendo que está realizándose, cuando en realidad es víctima de un sistema que lo lleva al agotamiento" (p. 25). Esta reflexión resulta pertinente al considerar cómo las mujeres, al intentar equilibrar su trabajo remunerado con las responsabilidades domésticas, a menudo se encuentran atrapadas en ese ciclo que el autor denomina "autoexplotación", donde la falta de tiempo para sí mismas y el agotamiento se convierten en una constante.

Otro aspecto relevante en el entorno actual es que el disfrute del tiempo libre como recurso diferencial se presenta como un privilegio asociado principalmente a aquellas mujeres que cuentan con condiciones socioeconómicas favorables. Crenshaw refuerza esta idea al introducir la noción de interseccionalidad. Según la autora, "el problema con las políticas identitarias no es que no vayan más allá de la diferencia, como afirman algunas críticas, sino lo contrario, que frecuentemente reducimos o ignoramos las diferencias intergrupales" (Crenshaw, 2012, p. 88). En otras palabras, las vivencias de las mujeres están marcadas por factores como la clase social, la raza, la sexualidad y el lugar de origen. Además, la autora subraya que las mujeres no son solo víctimas de la violencia patriarcal y sexista en su vida diaria, sino que las experiencias de opresión están condicionadas por factores políticos y culturales que profundizan las desigualdades que enfrentan.

Datos recientes muestran que esta situación persiste. Por ejemplo, en México el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), a través de su Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENASIC) revela que para 2023 las mujeres dedicaban significativamente más tiempo que los hombres a las labores de cuidado. "Las mujeres dedicaron, en promedio, 37.9 horas semanales, mientras que los hombres, 25.6. La diferencia es de más de 12 horas semanales" (INEGI, 2023, p. 3).

En otro estudio, Mc Phail (2018) identifica una brecha significativa en la experiencia del tiempo libre entre hombres y mujeres en la Ciudad de México, y destaca cómo las mujeres perciben este tiempo de manera diferente, a menudo como integrado en sus responsabilidades diarias. Mientras tanto, los hombres conceptualizaron el tiempo libre como una actividad residual, con límites claros y desconectada de otras responsabilidades; señalaron que lo utilizan de manera individual en actividades como deportes y entretenimiento. En cambio, las mujeres lo consideran una extensión de sus tareas, muchas veces relacionadas con el cuidado familiar y tareas domésticas.

Además, Mc Phail observa que la clase social influye en cómo las mujeres experimentan el tiempo libre. Las mujeres de clase baja tienen poco tiempo para el descanso, ya que sus actividades de tiempo libre están marcadas por responsabilidades domésticas, mientras que las mujeres de clase media, aunque también perciben el tiempo libre con limitaciones, lo asocian más a actividades de convivencia personal. Las mujeres de clase alta disfrutan de un mayor control sobre su tiempo, con más acceso a actividades recreativas como deportes y reuniones sociales.

Según el estudio mencionado, estas tendencias también se reflejan en el nivel de crecimiento o capacitación personal. Mc Phail descubrió que aquellas mujeres con un trabajo especializado en términos de preparación personal y académica pertenecientes a la clase media pueden aprovechar mejor su tiempo para el crecimiento personal y profesional, mientras que las mujeres de clase trabajadora o en condiciones de vulnerabilidad económica enfrentan barreras adicionales que limitan su acceso al goce del tiempo libre.

Puede entenderse, entonces, que el análisis del tiempo libre desde una perspectiva de género permite visibilizar grandes desigualdades tanto en su percepción como en su acceso. Estas diferencias propician la inequidad en la forma en que se distribuyen las tareas y las oportunidades de desarrollo personal entre hombres y mujeres, y limitan el bienestar integral de las mujeres. Reconocerlas es esencial para promover políticas y estrategias que permitan redistribuir las responsabilidades domésticas y de cuidado, y favorecer un acceso más equitativo al tiempo libre y, con ello, una mayor calidad de vida y desarrollo para todas las mujeres, independientemente de su contexto.

En ese sentido, el objetivo general que este trabajo se planteó fue explorar las desigualdades que enfrentan las mujeres académicas para gestionar su tiempo. Los objetivos específicos buscados fueron los siguientes:

1. Identificar las implicaciones de dichas desigualdades en su desarrollo profesional.
2. Relacionar las consecuencias de esas desigualdades en su vida personal, considerando la sobrecarga de responsabilidades profesionales y el trabajo doméstico asumido por ellas.

Los apartados de esta investigación incluyen i) la revisión de literatura especializada, de trabajos similares realizadas en años recientes, así como de algunas estadísticas nacionales que reflejan la situación actual de las desigualdades en la matriz de responsabilidades de provisión y cuidado según el género; ii) la metodología para la realización de este estudio, que se realizó desde un enfoque mixto, que combina datos recopilados mediante una encuesta y un grupo focal en los que participaron académicas adscritas a dependencias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, particularmente del área de las ciencias exactas, ingenierías y arquitectura; iii) la descripción de hallazgos derivados de la encuesta y el grupo focal, y iv) las conclusiones de las autoras en torno a las implicaciones de los roles tradicionales de género, las expecta-

tivas profesionales y la carga mental asociada con las responsabilidades domésticas, así como a la necesidad de una política institucional de género que propicie la armonización entre el trabajo y la familia con igualdad de género.

Desarrollo

Desde la perspectiva feminista, el análisis del tiempo libre adquiere una relevancia crucial al evidenciar las desigualdades de género que persisten en la sociedad contemporánea. Históricamente, el tiempo libre de las mujeres ha sido limitado y desvalorizado por normas sociales y culturales que lo relegan frente a las responsabilidades familiares y domésticas que se les atribuyen. Esta visión minimiza el bienestar personal de las mujeres, y genera disparidades en cómo se valora y promueve el tiempo libre entre géneros. La división tradicional del trabajo, los roles de género impuestos por estructuras patriarcales y los patrones culturales han consolidado la idea de que las mujeres deben priorizar el hogar y las labores de cuidado, lo que relega el tiempo de ocio a una posición secundaria o prescindible.

Al interior del hogar, las mujeres padecen grandes disparidades en cuanto a la distribución de las labores de cuidado, que requieren una significativa carga temporal, física y emocional. Este esfuerzo combinado, junto con la violencia simbólica y estructural, resulta en un agotamiento insostenible para muchas mujeres (Carrasco et al., 2012). En tanto, en el ámbito laboral las diferencias de género más evidentes se reflejan en la posibilidad de apropiación del tiempo, dividido en tres categorías: trabajo remunerado, trabajo no remunerado y tiempo libre (Ureta Sosa, 2017). Esta clasificación destaca cómo las mujeres se ven afectadas por una carga desproporcionada de trabajo, lo que agrava obstáculos como la brecha salarial de género y la discriminación laboral.

El ámbito académico, considerado también un ámbito laboral, no es la excepción, pues en él también se manifiestan claramente estas disparidades y la discriminación por género. Muchas veces, las muje-

res que forman parte del personal académico universitario no cuentan con tiempo suficiente fuera de la institución para beneficiarse profesional y personalmente (Vega et al., 2022). Además, la labor docente de las mujeres va más allá de la transmisión de conocimientos e involucra una dimensión afectiva e interpersonal, asociada tradicionalmente al rol femenino de cuidado, empatía y apoyo (Álvarez-Bermúdez y Barreto-Trujillo, 2020). Esta carga emocional contribuye a la subvaloración de su trabajo, tanto en la academia como en sus tareas de cuidado.

Una investigación realizada por Vargas et al. (2015) reveló datos que reflejan el impacto del trabajo no remunerado y otras variables en la oferta laboral femenina. Por ejemplo, los autores señalan que para 2009 existía en México una diferencia preocupante entre mujeres y hombres en cuanto a horas dedicadas al trabajo remunerado; las mujeres trabajaban, en promedio, 59.14 horas menos al mes que los hombres, principalmente porque las mujeres dedicaban más tiempo a las actividades de cuidado. El estudio también mostró que la estructura del hogar influye significativamente en la oferta laboral femenina. Factores como la presencia de niños menores de 15 años, adultos mayores y hombres adultos reducen el tiempo que las mujeres pueden dedicar al trabajo remunerado, pero la presencia de otra mujer en el hogar aumenta las horas de trabajo remunerado de las mujeres, sugiriendo que compartir las responsabilidades domésticas les permite participar más en el mercado laboral.

Buquet et al. (2013) estudiaron la integración de las mujeres en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2009 y pudieron evidenciar la existencia de brechas salariales, la exclusión de mujeres en puestos de liderazgo y la segregación disciplinaria. Además, las aportaciones de estas autoras señalan que si bien la presencia de mujeres en la academia ha ido en aumento en las últimas décadas, el proceso de integración ha sido largo y lleno de obstáculos, sin llevar necesariamente a una igualdad real de oportunidades. Por ejemplo, la participación femenina en puestos de liderazgo ha sido baja, con escasa representación en cargos de toma de decisiones, comités de evaluación y puestos directivos. Estas desigualdades, que también se expresan en los salarios, refuerzan

la exclusión femenina y perpetúan dinámicas de discriminación por razón de género.

Por otro lado, Castañeda (2019) destaca que las académicas carecen de bienestar y calidad de vida por la falta de reconocimiento de las tareas derivadas de su jornada laboral, las cuales deben continuar en casa, como las labores de subsistencia y el cuidado del hogar y la familia. Además, la participación de las mujeres en el ámbito profesional universitario sigue mostrando una tendencia a relegarlas a trabajos administrativos o de servicio, como la enseñanza, tutoría o gestión académica, mientras que los hombres tienen mayor acceso a roles de investigación y liderazgo, los cuales son más valorados y recompensados.

Pacheco (2018), por su parte, analiza las tensiones que enfrentan las mujeres en las universidades mexicanas al combinar sus responsabilidades laborales y domésticas, centrándose en instituciones como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Guerrero, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y la Universidad Autónoma de Nayarit durante el ciclo 2014-2015. La autora señala que el tiempo dedicado al ocio y al tiempo libre es minimizado, ya que el trabajo doméstico ocupa el tiempo que debería destinarse al descanso personal.

Por otra parte, Vega et al. (2022) estudiaron las limitadas oportunidades de crecimiento profesional para las académicas en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo enfocándose en la relación entre trabajo productivo (remunerado) y trabajo reproductivo (no remunerado). El estudio revela una marcada diferenciación de género en la ocupación de cargos de investigación. Entre 2012 y 2020 solo 10 % de las mujeres académicas contaban con un contrato definitivo como profesoras investigadoras titulares a tiempo completo, un puesto que otorga mayor estabilidad y prestigio, mientras que 52 % estaban contratadas como profesoras de asignatura, con menos estabilidad y beneficios. Además, la mayoría de las académicas que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) se ubican principalmente en niveles bajos (que corresponden a candidata y a nivel I), lo que les proporciona menores estímulos económicos y prestigio académico.

Desde una perspectiva más personal, Garrido et al. (2015), en su tesis sobre el ocio en las mujeres docentes destacan que la calidad del tiempo de las académicas se refleja en sus experiencias de ocio, esenciales para su desarrollo humano. Las profesoras que participaron en la investigación compartieron sus testimonios sobre el uso del tiempo, identificando un cambio en la forma en que perciben y experimentan el tiempo a lo largo de sus vidas. Para ellas, la rutina se divide entre el cuidado de los demás y su formación profesional. Sin embargo, el ocio no es visto como una fuente de bienestar, sino como un lujo inalcanzable que genera culpa.

En conjunto, los trabajos revisados dan cuenta acerca de cómo las mujeres académicas en las instituciones de educación superior enfrentan una serie de obstáculos relacionados con la desigualdad de género que afectan tanto su desarrollo profesional como su bienestar personal. A pesar de los altos niveles educativos logrados por ellas y su dedicación a la academia, las estructuras institucionales siguen sin adaptarse a sus necesidades, lo que crea un entorno laboral que resulta hostil y deteriora su calidad de vida. En este contexto, el reconocimiento de su tiempo, tanto en la esfera profesional como personal, es crucial para garantizar una verdadera igualdad de oportunidades y el bienestar de las mujeres, lo que les permitiría una mayor autonomía y la posibilidad de conciliar sus múltiples responsabilidades sin perder su desarrollo personal y profesional.

Método

Este estudio se realizó siguiendo un enfoque mixto con la intención de ofrecer una visión más completa acerca de las dificultades que enfrentan las mujeres académicas en la gestión de su tiempo y en la forma en la que concilian (o no) su vida profesional y personal. Se trata de un estudio exploratorio dado que la intención fundamental fue obtener una comprensión inicial de las dinámicas de trabajo y las barreras que enfrentan las mujeres en la academia, sin pretender generalizar los resultados, sino más bien identificar patrones y generar hipótesis para

estudios futuros. A este nivel exploratorio se pudieron bosquejar algunas experiencias y percepciones de las participantes, así como explorar las relaciones entre los factores identificados en la literatura y las realidades vividas por las académicas.

Fundamentado en la metodología del estudio de casos, este trabajo tuvo como fuente de información una muestra de académicas que laboran en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En la encuesta participaron 33 mujeres que forman parte del personal docente de las dependencias académicas que pertenecen al área de las ciencias exactas, ingenierías y arquitectura. La selección de este grupo estuvo basada en criterios de accesibilidad y relevancia para el tema de estudio, dado que esta área del conocimiento representa un ámbito en el que, tradicionalmente, los roles de género pueden manifestarse de manera particularmente diferenciada, pues es una de las más masculinizadas, que son las áreas STEM (acrónimo de los términos en inglés *Science, Technology, Engineering and Mathematics,* es decir, Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Así mismo, 23 académicas participaron en un grupo focal que se llevó a cabo a manera de taller. La encuesta permitió obtener información cuantitativa sobre las percepciones y experiencias de las participantes, mientras que el grupo focal brindó un espacio para la discusión más profunda de las temáticas emergentes, permitiendo obtener información cualitativa más rica y detallada. De esta manera, se logró recopilar información que permitió analizar con profundidad las experiencias de este grupo de académicas, considerando las particularidades de su contexto y las dinámicas relacionadas con su doble jornada de trabajo.

El instrumento para la encuesta consistió en un cuestionario que combinó 20 preguntas cerradas y 5 abiertas. Las preguntas cerradas permitieron recopilar datos cuantitativos sobre la situación laboral, las percepciones de igualdad de género y las barreras que enfrentan las académicas. Por otro lado, las preguntas abiertas ofrecieron a las participantes la posibilidad de expresar sus experiencias de manera más detallada (Tabla 1).

Tabla 1. Contenido de la encuesta

Dimensiones	**Variables**
I. Datos generales	1. Edad 2. Estado conyugal 3. Núcleo familiar 4. Máximo nivel académico 5. Antigüedad en la Universidad Michoacana 6. Categoría de contratación 7. Dependencia de adscripción
II. Roles tradicionales de género	8. Influencia de las expectativas tradicionales en la distribución del tiempo 9. Factores personales que afectan la carrera académica (pregunta abierta)
III. Expectativas profesionales y bienestar	10. Influencia de las expectativas académicas en el bienestar o en el tiempo personal 11. Factores académicos que afectan la vida personal 12. Nivel de afectación por doble jornada 13. Distribución proporcional del tiempo entre academia y hogar 14. Horas al día dedicadas a a) la academia b) las labores domésticas c) el descanso d) el ocio 15. Tipo de ocio practicado comúnmente 16. Suficiencia percibida en cuanto el tiempo dedicado al cuidado personal 17. Influencia de las responsabilidades académicas en la reducción del tiempo personal 18. Nivel de afectación percibido sobre la productividad académica, por la carga mental 19. Experiencias de afectación de la carga mental por labores domésticas, sobre el rendimiento académico y el bienestar general (pregunta abierta) 20. Priorización del trabajo académico sobre la vida personal 21. Factores que propician la priorización del trabajo académico sobre la vida personal (pregunta abierta) 22. Estrategias para mitigar el impacto de la doble jornada de trabajo (pregunta abierta) 23. Tiempo disponible para el desarrollo profesional
IV. Apoyo institucional	24. Nivel de apoyo institucional percibido para equilibrar el desarrollo profesional y el personal 25. Tipo de apoyo institucional requerido para equilibrar el desarrollo profesional y el personal

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo focal, se utilizaron diversos materiales y herramientas que se trabajaron durante un taller diseñado específicamente para este propósito, y fueron elaborados y desarrollados por parte de la facilitadora, que fue una consultora especialista en políticas institucionales para la prevención de la violencia de género. Estos materiales incluyeron casos prácticos y situaciones hipotéticas que ayudaron a las participantes a reflexionar sobre sus propias experiencias y a proporcionar respuestas más profundas sobre los temas tratados. Las dinámicas y sus objetivos se mencionan a continuación:

1. Me voy de viaje: Identificar actividades que se realizan en la vida diaria y quiénes podrían ser otros miembros del hogar que podrían encargarse de ellas.
2. Ficha de autocuidado: Describir un día de actividades y analizar cuántas y cuáles se relacionan con el autocuidado.
3. Hogares participativos: Describir un día de actividades y analizar en cuántas y cuáles se comparte la responsabilidad con otro miembro del hogar.
4. ¿Te das tiempo a ti misma?: Reflexionar sobre el tiempo que se dedica al desarrollo personal realmente.

Los instrumentos utilizados para la recopilación de información en este estudio se sustentan en la revisión de literatura especializada y fueron validados por parte de expertas, investigadoras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que cuentan con una amplia trayectoria en estudios con perspectiva de género. Durante todo el proceso se garantizó el anonimato de las participantes, asegurando que sus respuestas fueran confidenciales y que no se pudiera identificar a ninguna de ellas en los resultados. Este enfoque ético fue fundamental para fomentar la confianza y el compromiso de las académicas en la investigación, permitiendo un ambiente seguro y respetuoso para expresar sus experiencias y opiniones.

Para el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta se empleó estadística descriptiva básica, específicamente el análisis de frecuencias, y para el análisis cualitativo derivado de la información vertida por las participantes en el taller (grupo focal), se utilizó el análisis del discurso. Esta técnica permitió interpretar y contextualizar las narrativas y perspectivas de las académicas, ayudando a profundizar en la comprensión de sus experiencias sobre el uso del tiempo y las tensiones que enfrentan en su labor profesional y personal.

Resultados

A manera de descripción general de la muestra es importante mencionar que participaron en ella académicas de diferentes grupos etarios (desde los 29 hasta los 65 años); sin embargo, la mayoría se encuentra entre los 29 y 45 (48 %). La mayoría (67 %) declaró estar casada; 12 % dijo estar soltera, y el restante 21 % se encuentra divorciada, separada o ha enviudado.

Una importante proporción (46 %) señaló que vive con su pareja y sus hijos; 24 % con hijos, sin pareja; 15 % con pareja, sin hijos, 9 % sin pareja y sin hijos, y 6 % vive con otro familiar (padres o hermanos). En cuanto al máximo nivel académico alcanzado, 52 % señaló que cuenta con doctorado, 39 % con maestría o especialidad y 9 % con licenciatura.

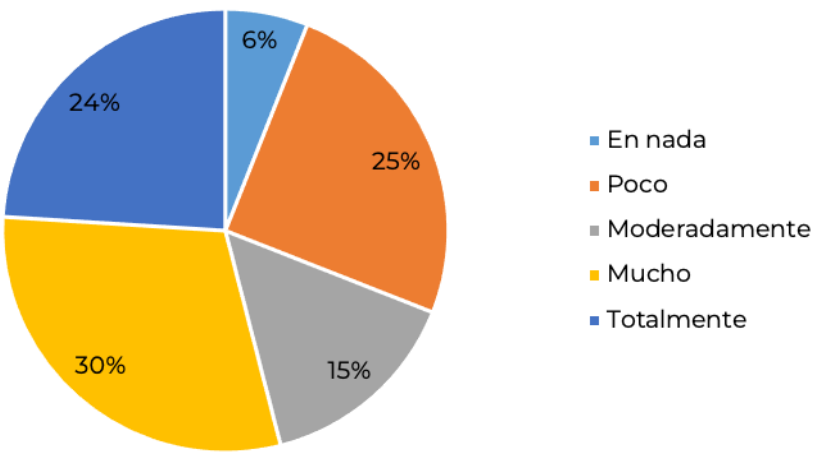
El promedio es de 15 años de antigüedad laborando en la Universidad Michoacana. Una buena proporción de la muestra (52 %) tiene entre 7 y 16 años de servicio, aunque también se encontraron respuestas de académicas que tienen sólo tres años, o bien, hasta más de 30 años de trayectoria académica en dicha universidad. La principal categoría de contratación representada en la muestra fue la de profesoras de asignatura (48 %), seguida por profesoras investigadoras de tiempo completo (27 %); el resto corresponde a otra categoría, que son las técnicas académicas, ya sea de medio tiempo o tiempo completo.

Finalmente, en cuanto a la dependencia de adscripción, 36 % de las respuestas fueron de académicas de la Facultad de Ingeniería Civil, 27 % de Arquitectura, 15 % de Ingeniería Mecánica, 13 % de la Facultad de

Ingeniería en Tecnología de la Madera y el resto de las facultades de Ingeniería Eléctrica, Química y Ciencias Físico Matemáticas (3 % respectivamente).

Por otra parte, en la categoría de análisis denominada "Roles tradicionales de género", la encuesta reveló patrones significativos en la percepción y vivencia de las responsabilidades asignadas a las académicas dentro y fuera del ámbito laboral. Llama particularmente la atención que cuando se les preguntó ¿en qué medida consideras que las expectativas tradicionales de género (como el cuidado familiar o tareas del hogar) influyen en cómo distribuyes tu tiempo entre el trabajo académico y las tareas domésticas?, las respuestas se distribuyeron casi en igualdad de proporción entre las diferentes opciones de respuesta (Figura 1).

Figura 1. Influencia de las expectativas tradicionales en la distribución del tiempo



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recopilados mediante la encuesta a académicas, 2024.

Cabe resaltar que, en el grupo focal, la idea del rol de la mujer como encargada de las tareas domésticas y de la crianza se manifestó en la actividad denominada "Me voy de viaje", en la que la mayoría de las participantes señalaron que en caso de tener la necesidad o posibilidad de salir de viaje durante un mes, a quienes dejarían encargadas las tareas domésticas que realizan serían otras mujeres (principalmente las madres de éstas o la trabajadora del hogar).

Sin embargo, volviendo a los resultados de la encuesta, en la pregunta ¿en qué medida consideras que las expectativas de productividad académica afectan tu vida o tiempo personal? la mayoría (61 %) respondió "en gran medida" o "totalmente". Incluso, las experiencias que compartieron sobre cómo las expectativas tradicionales de género han afectado sus oportunidades o representado un desafío en su carrera académica reflejan diferentes desafíos:

- Doble carga de trabajo: Muchas participantes mencionaron la dificultad de equilibrar el trabajo académico con las responsabilidades del hogar y el cuidado familiar. La frase "trabajar como si no tuviera hijos y cuidar a mis hijos como si no trabajara" sintetiza esta carga.
- Impacto en el desarrollo profesional: Varias académicas señalaron haber limitado sus oportunidades de desarrollo profesional (como estudios de posgrado, movilidad internacional o trabajos fuera de la ciudad) debido a sus roles tradicionales de género, especialmente durante la crianza de los hijos.
- Tiempo restringido: Se mencionaron limitaciones significativas en la disponibilidad de tiempo para la investigación, el estudio y la participación en congresos, debido a las demandas del hogar.
- Factores emocionales y culturales: Algunas respuestas destacaron el agotamiento emocional derivado de la falta de apoyo familiar, el aislamiento profesional y las cargas culturales asociadas a ser "cuidadoras principales", que se extendían incluso al cuidado de padres y otros familiares.

- Dificultades específicas: También se identificaron casos en los que las participantes experimentaron discriminación o falta de sensibilidad institucional hacia sus necesidades, como dificultades para conciliar horarios o ausencias durante el embarazo.

Algo similar ocurrió en las respuestas del cuestionario correspondientes a la categoría denominada "Expectativas profesionales y bienestar". Los resultados reflejan la interacción compleja entre las metas profesionales de las académicas y los factores que inciden en su calidad de vida, destacando tanto las oportunidades como los desafíos que enfrentan en su desarrollo laboral y personal.

A la pregunta ¿en qué medida consideras que la "doble jornada" (trabajo y hogar) representa una carga significativa para ti?, la mayoría (67 %) respondió "totalmente" o "en gran medida". Además, en otro ítem, 70 % indicó que no logra un equilibrio entre las responsabilidades académicas y las responsabilidades en el hogar.

En las experiencias que las académicas compartieron acerca de cómo las expectativas en el trabajo académico afectan su bienestar o tiempo personal destacan los siguientes aspectos:

- Sobrecarga de trabajo y sacrificio del tiempo personal: Muchas respuestas evidencian que el trabajo académico requiere una gran inversión de tiempo, incluso fuera de los horarios laborales oficiales, como noches y fines de semana. Esto afecta directamente la posibilidad de disfrutar actividades recreativas, descansar o dedicar tiempo a sí mismas. Las participantes mencionan que llevar trabajo a casa es una práctica común y que cumplir con indicadores, actividades administrativas y publicaciones genera una presión constante.
- Impacto en las dinámicas familiares: Varias académicas destacan que sus responsabilidades laborales afectan su capacidad para participar plenamente en la vida familiar, especialmente cuando tienen hijos en edades que requieren mayor atención. Algunas mencionan la dificultad de compaginar horarios laborales con las necesidades de sus hijos o pareja,

mientras que otras expresan que aunque organizan su tiempo siempre existe un sacrificio del espacio destinado a la convivencia familiar.

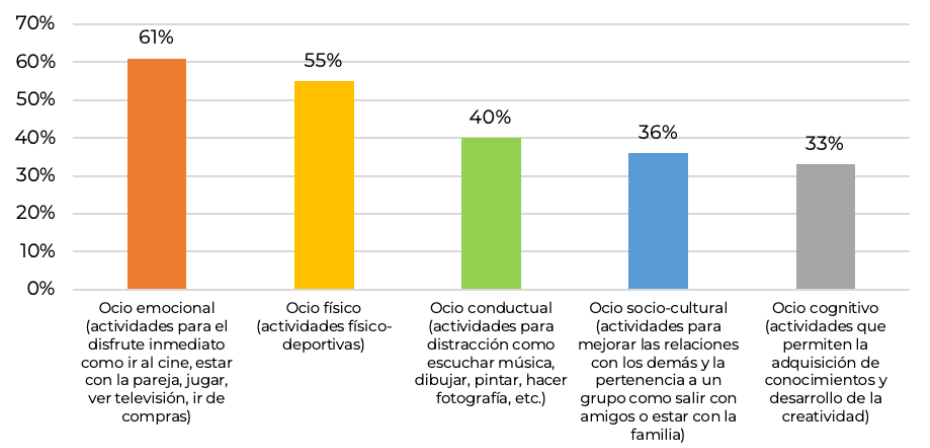
- Cargas de género y roles tradicionales: Muchas respuestas reflejan cómo las expectativas de género influyen en la gestión del tiempo. Las académicas señalan que, además de sus responsabilidades laborales, deben asumir tareas del hogar, como la limpieza, la preparación de alimentos y el cuidado de la familia. Esto refuerza la doble jornada que enfrentan y aumenta su sensación de agotamiento.
- Exigencias institucionales y presión académica: La necesidad de cumplir con indicadores de productividad, como publicar artículos, participar en proyectos de investigación o cursar programas de posgrado adicionales para acceder a promociones se percibe como una carga extra que muchas veces no está acompañada de un apoyo institucional adecuado. Esto genera frustración y limita la capacidad de las académicas para atender su bienestar personal.
- Factores económicos y laborales: Algunas participantes resaltan que su situación laboral inestable, como ser profesoras interinas o de asignatura, afecta no solo su bienestar emocional, sino también su capacidad para acceder a apoyo externo en el hogar o invertir en actividades de esparcimiento. También mencionan que las irregularidades en los procesos administrativos de sus instituciones afectan su salud emocional y su percepción del entorno laboral.
- Casos excepcionales de equilibrio: Aunque en menor medida, algunas participantes afirman que logran organizarse para encontrar tiempo de recreación o que las expectativas laborales no les afectan significativamente, ya sea porque están en una etapa de la vida con menos responsabilidades familiares o porque han desarrollado estrategias efectivas de manejo del tiempo.

A continuación, se mencionan algunas de las frases expuestas en el grupo focal, que expresan la percepción de las participantes de la falta de armonización trabajo-familia: “El papel de la mujer como cuidadora es interminable. Es desalentador llegar exhausta del trabajo y encon-

trar una pila de platos sucios esperándome" (Participante 1); "No puedo extender mi jornada laboral debido a las responsabilidades domésticas y la falta de tiempo disponible" (Participante 2); "No pude continuar mi formación profesional por presiones familiares para cumplir el rol esperado como mujer" (Participante 3).

Los datos de la encuesta también muestran que, en promedio, las académicas dedican once horas al día al trabajo académico (incluyendo el tiempo de clases, investigación y otras actividades relacionadas con sus labores académicas), cinco a las labores domésticas (limpieza del hogar, preparación de alimentos, cuidados de hijos u otros familiares, etcétera), seis al descanso (sueño y otras actividades de recuperación física y mental) y dos al ocio (actividades recreativas, sociales o tiempo personal para relajarse). El tipo de ocio más practicado entre las académicas es el ocio emocional, que incluye actividades como ir al cine, estar con la pareja, jugar, ver televisión o ir de compras (Figura 2).

Figura 2. Tipo de ocio practicado comúnmente



Fuente: Elaboración propia con base en los datos recopilados mediante la encuesta a académicas, 2024.

Sin embargo, este ocio no se traduce necesariamente en tiempo personal pleno, ya que con frecuencia dichas actividades están condicionadas por las responsabilidades de cuidado hacia otros. Por ejemplo, ir al cine implica no elegir la película que desean ver, sino adaptarse a las preferencias de su familia; ir de compras suele estar orientado a adquirir víveres o bienes para el hogar en lugar de ser una actividad recreativa para sí mismas. Estas dinámicas reflejan cómo incluso en espacios destinados al esparcimiento, las académicas priorizan las necesidades de los demás, lo que evidencia una limitación en su acceso a un ocio verdaderamente personal y autónomo.

En el desarrollo del grupo focal se comprobó que la dinámica en el uso del tiempo es la misma, de forma muy marcada: las mujeres con pareja o hijos dedican su tiempo "libre" a terminar sus obligaciones domésticas y de cuidado como lavar, hacer limpieza, visitar a los padres o cuidar a los hijos, y las actividades de autocuidado sólo son visibles en las académicas que viven con sus padres o que no tienen pareja o hijos. Esto coincide con las respuestas que expresaron las académicas en las siguientes preguntas:

- ¿Consideras que el tiempo que dedicas a tu persona (descanso, recreación, autocuidado, etc.) es suficiente? 73 % señaló "nunca", "casi nunca" o "sólo en algunas ocasiones".
- ¿Sueles priorizar el trabajo académico por encima de otras actividades o responsabilidades personales o familiares? 61 % contestó "a menudo" o "siempre".
- ¿Dedicas tiempo a tu desarrollo profesional (investigación, capacitación, asistencia a congresos, etc.)? 73 % señaló "sí, pero no lo suficiente o lo que me gustaría".

Igualmente, el grupo focal desarrolló la reflexión sobre la importancia de decir "no". Como una respuesta generalizada, se mencionó que se dice "sí" por compromiso, por la necesidad de quedar bien, por sentir que es

una obligación o por pena, todo esto a costa de la tranquilidad, el tiempo personal y el tiempo familiar.

A manera de propuesta, como estrategias para mejorar la conciliación las participantes del grupo focal mencionaron la planificación y organización, la delegación de tareas, el establecimiento de límites y el cuidado personal. Finalmente, en cuanto al apoyo institucional que las académicas perciben que la Universidad Michoacana les brinda para equilibrar el trabajo académico con sus responsabilidades personales y familiares, 61 % respondió "poco" o nada", lo que implica un tema urgente que sigue pendiente en la agenda universitaria. Entre las propuestas que consideran que dicha universidad podría brindarles para mejorar su situación, se encuentran las siguientes:

- Estabilidad y condiciones laborales: certeza laboral (contratos a tiempo completo, estabilidad en el puesto); flexibilidad horaria (jornadas alternas, horarios flexibles, modalidades híbridas de trabajo).
- Apoyo al bienestar físico, emocional y profesional: programas de salud mental, emocional y física (sesiones de terapia, talleres de manejo del estrés); actividades recreativas y espacios de descanso dentro de la institución; apoyo a la formación continua y acceso a recursos educativos.
- Reducción de la carga administrativa: menos trabajo administrativo (asignación de personal administrativo o becarios para apoyar); optimización de tiempos en tareas administrativas (planificación de reuniones, cursos y procesos más eficientes); menos burocracia para facilitar la gestión del tiempo.
- Reconocimiento y motivación: reconocimiento público de logros y esfuerzos (reconocimientos, incentivos, permisos adicionales); establecimiento de un clima organizacional que fomente la motivación y satisfacción de las académicas.
- Igualdad de género y mejora en el clima institucional: promoción de la igualdad de género dentro de la comunidad universitaria (conciencia y sensibilización); eliminar barreras como el acoso o discriminación, especialmente por parte de personas en puestos de poder.

Conclusiones

Este trabajó abordó las complejidades inherentes a la gestión del tiempo experimentadas por las mujeres académicas, y se destacaron las profundas implicaciones de los roles tradicionales de género, las expectativas profesionales y la carga mental asociada con las responsabilidades domésticas. Los resultados obtenidos mediante la encuesta y el grupo focal revelan diversas situaciones problemáticas que aquejan a dichas mujeres, en torno a los siguientes aspectos: la doble jornada laboral, el ocio condicionado, la carga mental y emocional derivada de las expectativas sociales y laborales, así como la disminución del bienestar general.

En ese sentido, los datos confirman que las académicas universitarias (como muchas otras mujeres que trabajan de manera remunerada) asumen responsabilidades laborales y domésticas que limitan significativamente su tiempo personal y de esparcimiento. Las actividades de ocio que practican frecuentemente están condicionadas por las necesidades y preferencias de sus familias, por lo que su tiempo libre no siempre es un espacio de desconexión personal, sino una extensión de sus roles de cuidado.

Así mismo, las exigencias académicas, como la constante actualización, la participación en actividades administrativas y la presión por cumplir indicadores de evaluación, intensifican el estrés laboral. Muchas participantes señalaron que estas demandas generan sacrificios en su vida personal, perpetuando una sensación de insuficiencia ante las múltiples responsabilidades.

Finalmente, la interacción entre las demandas laborales y las domésticas ha llevado a muchas académicas a experimentar problemas de salud física y emocional, desde el agotamiento crónico y el estrés hasta la afectación de sus relaciones familiares. Por lo anterior, sigue siendo urgente la implementación de una política institucional de género que promueva, entre otros aspectos, i) la conciliación entre la vida laboral y personal (incluyendo esquemas de trabajo más flexibles); ii) la generación de una mayor conciencia sobre el impacto que tiene la carga mental en el bienestar general, así como de la necesidad de hacer una

distribución más equitativa de las responsabilidades familiares; iii) la generación de espacios de autocuidado y actividades de esparcimiento genuinamente personales para contrarrestar los efectos del agotamiento y el estrés.

En otras palabras, este trabajo aporta un marco empírico que dialoga con investigaciones previas y resalta la necesidad urgente de implementar políticas públicas e institucionales que reduzcan las desigualdades estructurales en la academia. Estas políticas deben reconocer el valor del tiempo personal para así reorganizar el espacio privado y promover condiciones laborales más equitativas que conceptualicen el cuidado como un asunto público. De esta manera, se debe dejar de ver la presencia de la mujer en el mercado laboral como una amenaza a la estabilidad laboral de los hombres y al orden tradicional de los hogares, y se debe permitir que las mujeres académicas desarrollen su potencial sin las limitaciones impuestas por los roles tradicionales de género.

Referencias

Álvarez-Bermúdez, J. y Barreto-Trujillo, F. J. (2020). Clima familiar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Psicología y Educación, 15*(2), 166-183. https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.194

Buquet, A., Cooper, J. A. y Mingo, A. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/1865

Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (Eds.) (2012). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Catarata. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Economia_critica/El_trabajo_de_cuidados_C._Carrasco_C._Borderias_T._Torns.pdf

Castañeda, L. (2019). Las instituciones de educación superior y la lucha por la igualdad. En L. I. Castañeda, K. A. Contreras, y M. F. Parga (coords.), *Mujeres en las universidades iberoamericanas: la búsqueda de la necesaria conciliación trabajo-familia* (pp. 59-

71). Organización Universitaria Interamericana y Universidad de Guadalajara. https://oui-iohe.org/wp-content/uploads/2020/01/MUJERES-EN-LAS-UNIVERSIDADES-IBEROAMERICANAS-.pdf

Crenshaw, K. (2012 [1991]). Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas de identidad y violencia contra las mujeres de color. En R. [Lucas] Platero (ed. y trad.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos*. Edicions Bellaterra.

Garrido, R., Gómez, A., Molina, M. y Velásquez, S. (2015). *Ocio en la mujer docente* [Tesis de maestría]. Universidad Católica de Pereira.

Pacheco, L. (2018). Académicas universitarias: el tiempo entre los libros y el cuidado. *Géneros 24*(22), 9-30. http://dspace.uan.mx:8080/bitstream/123456789/1859/1/academicas%20universitarias%20el%20tiempo%20entre%20los%20libros%20y%20el%20cuidado.pdf

Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder & Herder.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana 2023*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía-México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENASIC/ENASIC_23.pdf

Mc Phail, E. (2018). Género y tiempo libre en la Ciudad de México. *Convergencia* (12/13), 181-193. https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9611

Scott, J. W. (1993). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby, M. Perrot, G. Fraisse, M. Perrot y M. X. Rodríguez Galdo (dirs.), *Historia de las mujeres en Occidente* (vol. 4; pp. 405-436). Alianza Editorial.

Ureta Sosa, M. X. (2017). *Prácticas y representaciones sobre el tiempo libre y de ocio en mujeres y hombres con hijos* [Tesis de maestría]. Universidad de la República. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/17021/1/TMS_UretaSosaMariaXimena.pdf

Vargas, A. S., Merino, A. L. H. y Hernández, I. P. (2015). La participación laboral femenina y el uso del tiempo en el cuidado del hogar en México. *Contaduría y Administración, 60*(3), 1-12. https://doi.org/10.1016/j.cya.2015.05.013

Vega, R., Cira, Y. e Ibarra, A. (2022). Entre el trabajo reproductivo y el ingreso al SNI: una disyuntiva para las académicas universitarias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13*(25), 1-29. https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1392

CC BY ND

Perspectivas sobre el uso del ChatGPT en el contexto universitario

Perspectives on the use of ChatGPT in the university context

DOI: 10.32870/punto.v1i20.219

Juan Fidel Cornejo Álvarez •
Teresa de Jesús Cárdenas Gándara ••
Miguel Ángel Frausto Loera •••

Resumen

La presente investigación se realizó para identificar el uso que los universitarios (estudiantes y profesores) del norte de Jalisco le dan a la herramienta del ChatGPT. Se analizaron variables, entre ellas experiencia previa del uso ChatGPT; uso académico actual de ChatGPT; percepciones del uso de ChatGPT. Los participantes fueron alumnos de las diferentes licenciaturas, así como docentes del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, se fundamentó en el método de estudio de caso bajo el paradigma pragmático, con un enfoque mixto. Este enfoque combinó la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, lo que permitió una comprensión profunda y general de la percepción de los universitarios sobre el uso de ChatGPT en las actividades académicas.

Palabras clave: ChatGPT, inteligencia artificial, tecnología, aprendizaje.

• Universidad de Guadalajara (UDG), Centro Universitario del Norte (CUNorte). Doctor en Educación en Innovación Tecnológica Educativa por la unives. juan.cornejo@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0000-0001-7073-3590
•• UDG, CUNorte. Doctor en Educación en Innovación Tecnológica Educativa por la unives. teresa.cgandara@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0000-0003-1736-5463
••• UDG, CUNorte. Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje por el cunorte. miguel.frausto@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-4143-8557

Abstract

The present research was conducted to identify the use that the university community (students and professors) in northern Jalisco give to the ChatGPT tool. Variables were analyzed, including previous experience of using ChatGPT, current academic use of ChatGPT, and perceptions of using ChatGPT. The participants were students from different undergraduate programs, as professors from the Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. It was also based on the case study method under the pragmatic paradigm, with a mixed approach. This approach combined the collection and analysis of quantitative and qualitative data, allowing for a deep and general understanding of the perception of the academic community regarding the use of ChatGPT in academic activities.

Keywords: *ChatGPT, artificial intelligence, technology, learning.*

Introducción

En la era digital en la que se está viviendo, el uso de la inteligencia artificial (IA) se ha vuelto cada vez más común en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo el educativo. Una de las aplicaciones más recientes y prometedoras de esta tecnología es el ChatGPT, un modelo de lenguaje basado en la IA desarrollado por OpenAI, "empresa de investigación e implementación de IA que beneficie a toda la humanidad" (Cruz, 2023).

La unión de la educación y la IA está desencadenando una transformación en la manera en cómo imparte y se toma la enseñanza. Esta revolución está siendo promovida por tecnologías como el ChatGPT, que están replanteando nuevas ideas en el ámbito educativo. Dicha herramienta es utilizada en diversos contextos; se utiliza como apoyo para estudiantes, a quienes proporciona respuestas a preguntas específicas o bien en explicaciones detalladas sobre conceptos complejos. Así mismo, "proporciona retroalimentación de forma instantánea, lo que permite

identificar oportunidades de mejora y fortalezas en el aprendizaje" (Chat GPT en la educación: usos, herramientas y consideraciones éticas, 2023). Otra de las bondades de su uso es que puede fomentar la creatividad y la escritura en los estudiantes, al generar ideas o sugerencias para proyectos o ensayos.

Varios son los beneficios que el ChatGPT ofrece, como es la capacidad de generar contenido educativo personalizado y adaptado a las necesidades y niveles de conocimientos de los estudiantes, así como su aprovechamiento por los profesores. Esta herramienta se ha convertido en una de las aplicaciones educativas ideales para emplearse hoy en día en las aulas. Dado que permite dar respuestas rápidas y precisas a los estudiantes de manera inmediata, se abordan nuevos temas en el aula. Hay innovación en la educación al permitir el acceso a nuevas herramientas didácticas y recursos actualizados. Además, desarrolla habilidades de comunicación y trabajo en equipo fomentando el aprendizaje colaborativo.

La capacidad de ChatGPT para personalizar el aprendizaje es lo que la hace relevante en la educación. En un aula tradicional, en ocasiones puede resultar un desafío para el maestro cubrir las exigencias de cada alumno. Es ahí donde esta herramienta puede establecer la diferencia. Determinado para ofrecer respuestas inmediatas y personalizar sus reacciones a las exigencias del alumno, este asistente virtual puede contribuir a completar los vacíos y mejorar el desarrollo del aprendizaje.

Se está presenciando el nacimiento de un nuevo paradigma en la educación como resultado de fusionar la capacidad del tratamiento de datos de la IA con la flexibilidad y una visión centrada en el estudiante. Ello puede dar lugar a imaginar un aula donde cada alumno tiene un tutor personal a su disposición los siete días de la semana durante las 24 horas del día, dispuesto a resolver cualquier duda y ayudarle a aprender a su propio ritmo.

Con lo anterior descrito, en esta investigación se tiene como objetivo principal conocer y analizar la percepción de estudiantes y profesores del Centro Universitario del Norte (CUNorte) sobre el uso del ChatGPT para la realización de las actividades académicas durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje, a través de la recolección y el análisis de los datos obtenidos para identificar su uso en el ámbito educativo, así como la formulación de propuestas para el aprovechamiento ético de esta IA.

Así mismo, para la investigación se formularon las siguientes hipótesis:

1. Los estudiantes universitarios se encuentran más cómodos cuando utilizan ChatGPT para sus actividades académicas en comparación con otros recursos disponibles en el contexto universitario.
2. La percepción ética de los profesores universitarios por el uso del ChatGPT por estudiantes es negativa. Consideran que las prácticas académicas son deshonestas, impiden la reflexión crítica y limitan la integridad del proceso educativo.

Desarrollo

En la década de los 50 se origina la IA con los pioneros Alan Turing y John McCarthy, quienes fundamentaron las bases teóricas y prácticas de esta disciplina científica. A lo largo del siglo xx, se registraron importantes avances en el campo, destacando el desarrollo de algoritmos de aprendizaje automático, la creación de redes neuronales artificiales y la implementación de sistemas inteligentes cada vez más complejos (García-Peñalvo et al., 2024).

La expansión de la IA ha impactado también en el ámbito educativo, en donde se han visto beneficiados tanto estudiantes como docentes. Asimismo, las instituciones educativas utilizan los datos generados por estos sistemas, que personalizan el aprendizaje y mejoran la retención de los conocimientos (Inteligencia artificial en la educación, 2024).

De igual manera, brinda un potencial necesario para enfrentar algunos de los desafíos, innovando en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, aumentando el progreso para la consecución del objetivo de desarrollo 4 (ODS 4): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2024, párr. 1).

En la educación la IA, específicamente, el ChatGPT se ocupa de comunicarse con los usuarios mediante chats abiertos. En otras palabras, utiliza un procesamiento de lenguaje natural para entender las preguntas y respuestas de los estudiantes por medio de texto y contestar de acuerdo con la información que maneja el programa sobre alguna materia, cálculos, análisis, entre otras (Ardisana y Gainza, 2024). Las principales características de ChatGPT son el aprendizaje autónomo, tanto continuo como adaptativo, adaptación al usuario, interacción en entornos contextualizados y diversas posibilidades para poder leer, escuchar y visualizar. Éste es el último modelo de lenguaje que utiliza este sistema de abundancia de chats reales.

El ChatGPT es desarrollado por OpenAI y lanzado al público en noviembre de 2022; es un modelo de lenguaje que utiliza técnicas avanzadas de IA para generar texto coherente y contextualmente relevante a partir de las entradas del usuario. Su capacidad para imitar el diálogo humano ha atraído rápidamente la atención de millones de usuarios, alcanzando un millón de registros en solo cinco días (Navegando en la era de la inteligencia artificial..., 2023).

El ChatGPT se considera una herramienta valiosa para los docentes por la facilidad con la que se puede usar, por la capacidad colaborativa que fomenta y por su valor pedagógico. Así, también son fáciles de usar, pues se limitan a que los usuarios le pregunten algo y ésta responde. A la facilidad de uso se suma la capacidad colaborativa que promueven. Normalmente, ya son de conocimiento general los diversos ChatGPT desarrollados, y por ende, se puede disponer de distintos agentes conversacionales para orientar la tarea, dependiendo de la temática que se esté tratando. Tal colaboración es beneficiosa porque el alumnado con mayor capacidad y competencia lingüística puede ayudar al de menor capacidad a comprender mejor o a solventar alguna duda. El ChatGPT, por tratarse de un agente conversacional en internet, es accesible a cualquiera y está disponible 24/7. Por tanto, no solo puede compensar las desigualdades de conocimiento que puedan surgir dentro de un mismo nivel, sino que, por el hecho de estar siempre disponible, dedica todo el tiempo que necesite el alumnado en comprender una idea o en solventar

una duda. En el ámbito netamente pedagógico, la labor de un ChatGPT puede ser la de proporcionar pistas, orientaciones, ejemplos y motivar la toma de conciencia del alumnado acerca de sus dificultades e impulsar su resolución exitosa.

Según la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa, esta herramienta debe "implementarse en el aula en un marco pedagógico sólido que ponga el aprendizaje y el desarrollo del estudiante en el centro" (Navegando en la era de la inteligencia artificial..., 2023). Además, el docente puede utilizarla "para complementar sus lecciones, como una fuente de información y ejemplos, o como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en los estudiantes" (Navegando en la era de la inteligencia artificial..., 2023). Por ello, varias instituciones educativas han iniciado a utilizar el ChatGPT en sus programas de educación (Diego Olite et al., 2023).

Metodología

A continuación se describe la metodología usada en la presente investigación, así como las fases que la comprenden para poder llevar a buen término el estudio. Además, se presentan los instrumentos para la recolección de datos aplicados a una muestra de la población de docentes y estudiantes del CUNorte, para conocer los usos que se le brindan a la IA.

Para llegar al cumplimiento de los objetivos que se han planteado en la presente investigación, el estudio se vio enmarcado en el paradigma pragmático, que

> es una doctrina filosófica, de académicos que se negaban a un conocimiento auténtico y requerían de un conocimiento que tuviera una información adecuada a las necesidades de la práctica; utiliza un proceso lógico que es la abducción que oscila entre la inducción y deducción, se centra en la solución de problemas. (Reves y Borges, 2018, como se citó en Nuñez Delgado, 2020)

Dicho paradigma se aborda bajo el método de estudio de caso, el cual Stake (1998) define como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 11). Este con un enfoque mixto que "radica en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno" (MOSS, 1996, como se citó en Núñez Moscoso, 2017). Este enfoque cuenta con un diseño multifacético, que es en el que los datos cualitativos y cuantitativos recopilados son analizados de forma simultánea (Mujica-Sequera, 2022), con diseño paralelo y de corte longitudinal.

Profundizando en el estudio de caso como metodología para llevar a efecto la presente investigación, Yin (1994, como se citó en Jiménez Chaves y Comet Weller, 2016) lo define como "una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes" (p. 2). Además, este método

> trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva, en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales, y como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (Monje, 2010, como se citó en Jiménez Chaves y Comet Weller, 2016, p. 2)

Para este estudio, el fenómeno se ve representado por el uso de la IA y se divide en dos subcasos, la perspectiva de los estudiantes y de los docentes. Si bien se pueden tener algunas referencias empíricas, no son claras y no se sabe hasta dónde llega, debido a que es un tema de tendencia y que en el caso del CUNorte está en una fase "experimental", por llamarla de alguna

forma; sin embargo, se puede establecer una relación en el uso académico tanto para elaboración de entregables (alumnos) y como herramienta en la labor docente (profesores).

Se decidió usar un enfoque mixto en el estudio de casos puesto que hay aspectos que pueden ser analizados de forma cuantitativa para establecer esa relación en el uso de la IA, pero se puede obtener información no considerada en la investigación que puede establecer algunas pautas o nuevas hipótesis, factores o supuestos de carácter cualitativo, que pueden brindar un panorama mayor en la investigación.

Con base a Yin (2018) y Coller (2005), Codina (2023) define seis fases para llevar a cabo una investigación bajo la metodología de estudio de casos:

1. Definición de objetivos/preguntas de investigación.
2. Revisión de la literatura.
3. Elección del caso.
4. Construcción del caso.
5. Protocolo y toma de datos.
6. Análisis, interpretación y redacción del informe.

En resumen, primero se fijan (como en toda investigación), objetivos y preguntas de investigación coherentes entre sí, y se brinda un sustento teórico basado en diversas fuentes de información (revisión literaria); luego se elige el caso en función del marco teórico ya realizado. Después, en la construcción del caso, se definen las características y parámetros tomando en cuenta los puntos anteriores, así como su delimitación hasta donde sea posible en la fase. Posteriormente viene la recolección de datos para su posterior organización y estructuración (protocolo y toma de datos), que permita su análisis e interpretación. Derivado de ellos se redacta el informe con los resultados obtenidos.

Instrumentos para la recolección de datos

Se diseñaron dos instrumentos en Google Forms para recopilar la información proporcionada por estudiantes de las diferentes carreras y docentes (de tiempo completo y de asignatura) del CUNorte. A través de éstos, se capturaron los datos generales de los participantes para facilitar la organización de la información. Además, se estructuraron preguntas de selección múltiple y basadas en la escala Likert, donde los encuestados expresaron sus experiencias. Los cuestionarios constan de 23 preguntas organizadas en las siguientes secciones:

- Perfil (código, carrera, semestre, género)
- Experiencia previa con ChatGPT
- Uso académico actual de ChatGPT
- Percepciones del uso de ChatGPT

El cuestionario incluyó preguntas específicas sobre la experiencia previa con ChatGPT, el uso académico actual de la herramienta y las percepciones de los estudiantes y docentes respecto a su implementación en actividades académicas. Estas secciones permitieron obtener información detallada sobre el nivel de familiaridad de los alumnos y docentes con la herramienta, la frecuencia con que la emplean en su estudio y trabajos escolares, así como sus opiniones sobre la utilidad, ventajas y posibles limitaciones del uso de ChatGPT en el ámbito educativo. El cuestionario fue evaluado y mejorado por los tres autores del estudio, especialistas en el área tecnológico-educativa, dos con doctorado en Educación y uno con maestría en Tecnologías para el Aprendizaje. Cada uno revisó el formulario de manera individual, realizó observaciones y propuso ajustes para asegurar que la redacción fuera clara y comprensible para los estudiantes, evitando confusiones al momento de responder. De manera conjunta, validaron el instrumento y garantizaron que permitiera recopilar información confiable y los datos necesarios para cumplir los objetivos de la investigación.

Población y muestra

En el ciclo escolar 2024 A, el CUNorte cuenta con una matrícula total en todas las sedes de 3,684 estudiantes, de los cuales 3,405 son de pregrado y 279 de posgrado, sin embargo, para el presente estudio se consideraron únicamente a los adscritos en la sede de Colotlán, en la cual el universo fue de 2,178 alumnos, 1960 de licenciatura y 218 de maestría (Control Escolar CUNorte, 2024).

La muestra seleccionada fue a través del método no probabilístico, el cual no se basa "en un proceso al azar, sino que es el investigador el que elige la muestra" (Abascal y Grande, 2005, p. 69), esto debido al conocimiento y contacto directo con la población objetivo, lo que facilita el proceso, además de un muestreo por cuotas, que según Hernández Ávila y Carpio Escobar (2019):

> se basa en formar grupos o estratos de individuos con determinadas características, por ejemplo, sexo, edad u ocupación. Se fijan las cuotas que consisten en el número de individuos que reúnen las condiciones para que de alguna forma representen a la población de la que se originan. (p. 78)

Por lo anterior mencionado, de los 2,178 estudiantes activos en la sede Colotlán, la selección fue de 218, los cuales representan 10 % del total, siendo 195 de nivel licenciatura y 23 de posgrados, lo cual representa 89.4 % y 10.6 % respectivamente del total de la población. En la Tabla 2 se puede apreciar la distribución de los alumnos seleccionados por carrera.

Tabla 2. Relación de alumnos seleccionados para la aplicación del instrumento

Carrera	Alumnos	Muestra (10 %)
Abogado	258	26
Electrónica y Computación	93	9
Mecánica Eléctrica	83	8
Administración	125	12
Agronegocios	91	9
Antropología	14	1
Contaduría	106	10
Educación	305	31
Educación Indígena	67	7
Enfermería	429	43
Enfermería (Nivelación)	66	6
Nutrición	97	10
Psicología	189	19
Turismo	37	4
Licenciatura	1960	195
MAN	29	3
M. Antropología	4	1
MD	75	8
METCYT	21	2
MSP	62	6
MTA	27	3
Posgrado	218	23
Total	2178	218

MAN: Maestría en Administración de Negocios; **M. Antropología**: Maestría en Antropología; **MD**: Maestría en Derecho; **METCyT**: Maestría en Estudios Transdisciplinares en Ciencia y Tecnología; **MSP**: Maestría en Salud Pública; **MTA**: Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Coordinación de Control Escolar, del CUNorte.

En el caso de los profesores del CUNorte, según la Coordinación de Personal (comunicación personal, 2024), durante el ciclo escolar 2024a, están adscritos 402 profesores, de los cuales 76 tienen nombramiento de profesor de tiempo completo (ptc), y 326, profesores de asignatura. Al igual que los alumnos, también se seleccionó una muestra representativa de 10 %, lo cual equivale a 40 encuestados.

Resultados

Los resultados cuantitativos de la investigación se obtuvieron a través de un análisis estadístico de la información que arrojó el instrumento aplicado a los estudiantes y los profesores de la muestra representativa, por medio de la herramienta jasp, la cual "se trata de un paquete estadístico de código abierto multiplataforma" (Goss-Sampson, 2018).

El análisis de los estudiantes de la muestra fue realizado a 218 participantes, de los cuales 33 % fueron hombres; 66 %, mujeres, y 1 % prefirió no decirlo, tal como se presenta en la Tabla 3. Además, se distribuyeron conforme fueron contestando en alguno de los ocho semestres, como se puede apreciar en la Tabla 4, de las carreras mencionadas en la Tabla 2.

Tabla 3. Género de los alumnos seleccionados para la aplicación del instrumento

Género	Núm. de alumnos	Porcentaje
Masculino	72	33
Femenino	144	66
Prefiero no decirlo	2	1
Total	218	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Distribución por semestre de los alumnos seleccionados

Semestre	Núm. de alumnos	Porcentaje
1	24	11.01
2	51	23.39
3	17	7.80
4	48	22.02
5	21	9.63
6	32	14.68
7	6	2.75
8	19	8.72
Total	218	100

Fuente: Elaboración propia

En el análisis realizado para describir las variables experiencia previa con ChatGPT y el uso actual de ChatGPT se obtuvieron los siguientes resultados. En la primera, solo 129 alumnos no tenían alguna experiencia previa. Por tal razón, el análisis solo se realizó con 89, y el punto de corte tuvo un valor de 7, lo cual está por encima de la media resultante en 6.225, que indica se han utilizado y realizado pocas actividades con esta herramienta, además de no haber contado con capacitación. Así mismo, en la segunda variable solo 42 alumnos cumplieron con este criterio, por lo que la media resultó en 15.548, lo que indica que salió por debajo del punto de corte, el cual es de 18. Esto significa que no realizan con mucha frecuencia actividades con ChatGPT. Además, usarlo no les ha traído ninguna consecuencia académica, no les ha ayudado mucho en su aprendizaje. No tienen gran dominio para usarlo, consideran que alguna de la información resultante es falsa, y los profesores no les impiden que lo usen. A continuación se presenta la Tabla 5, en la cual se puede apreciar lo mencionado anteriormente.

Tabla 5. Análisis descriptivo de las variables de experiencia previa y uso actual del ChatGPT

	Válidos	No cumplen	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Experiencia previa con ChatGPT	89	129	6.225	0.951	4	8
Uso actual de ChatGPT	42	176	15.548	2.52	11	20

Fuente: Elaboración propia.

En las Tablas 6, 7, 8, 9, 10 y 11 se puede apreciar que los alumnos también manifestaron el uso actual que le dan al ChatGPT. La mayoría destaca que fue por iniciativa propia que comenzaron a utilizarlo o lo vieron en internet; que realizan consultas de información en general o de temas que no encuentran en otras fuentes de información; que leen, analizan y procesan lo encontrado para sus actividades escolares; pero también comparan con otras fuentes para hacer cruces de información, mejoran la comprensión de los conceptos y la eficiencia en el estudio. Por otro lado, se les dificulta para solicitar la información tal como la necesitan, incluso acceder a la herramienta y las implicaciones éticas. Solicitan la información a través de preguntas, conceptos o palabras clave y *prompts*.[1]

1 "indicación que se proporciona a un sistema, usualmente en lenguaje natural, programa o modelo de lenguaje para obtener una respuesta específica" (Qué es y para qué sirve un Prompt, 2024).

Tabla 6. ¿Cómo empezaste a utilizar ChatGPT?

Género	A	B	C	D	Total
Masculino	14	3	5	0	22
Femenino	8	8	3	0	19
Prefiero no decirlo	1	0	0	0	1
Total	23	11	8	0	42

A: Iniciativa propia / Lo vi en internet; **B**: Por recomendación de un compañero; **C**: Por recomendación de un docente **D**: Por capacitación (Taller, curso, diplomado, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. ¿Para qué tipo de actividades utilizas la información proporcionada por ChatGPT?

Género	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	Total
Masculino	16	15	4	8	3	3	6	6	1	4	1	67
Femenino	13	10	4	5	1	0	14	8	2	3	1	61
Prefiero no decirlo	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4
Total	30	26	9	13	4	3	21	14	3	7	2	132

A: Consulta de información general; **B**: Consulta de información de temas que no encuentro en otras fuentes de información; **C**: Estudio; **D**: Elaboración de trabajos textuales; **E**: Elaboración de presentaciones; **F**: Preparación para exámenes; **G**: Ideas para proyectos; **H**: Aclaración de dudas; **I**: Sugerencias de fuentes informativas; **J**: Obtención de datos; **K**: Generar entregables en otras plataformas o formatos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. ¿Qué haces con la información que te brinda ChatGPT ?

Género	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
Masculino	12	12	0	1	7	5	4	6	1	48
Femenino	13	12	1	2	5	2	4	8	0	47
Prefiero no decirlo	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3
Total	26	25	1	4	12	7	8	14	1	98

A: Leo, analizo y proceso para mis actividades escolares; **B**: Leo y comparo con otras fuentes para cruzar información; **C**: Copio y pego en el formato que se me solicita la actividad; **D**: Copio, pego y descarto la información que no me es útil; **E**: Leo y parafraseo la información para darle el formato requerido; **F**: Leo, copio y pego solo la información que me resulta útil; **G**: Leo para entender temas complicados; **H**: Tomo ideas para elaborar actividades o proyectos y las desarrollo por mi cuenta; **I**: Tomo ideas y las desarrollo en el mismo chat.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. ¿Qué beneficios (como estudiante) has experimentado al usar ChatGPT ? (Selecciona todas las que apliquen)

Género	A	B	C	D	E	F	G	Total
Masculino	10	17	9	7	5	2	1	51
Femenino	7	16	1	2	3	1	1	31
Prefiero no decirlo	1	1	1	0	1	0	0	4
Total	18	34	11	9	9	3	2	86

A: Mayor eficiencia en el estudio; **B**: Mejor comprensión de los conceptos; **C**: Mejores resultados académicos; **D**: Mayor motivación para aprender; **E**: Mayor autonomía en el aprendizaje; **F**: Mayor aprendizaje; **G**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. ¿Para qué tipo de actividades utilizas la información proporcionada por ChatGPT ? (Selecciona todas las que apliquen)

Género	A	B	C	D	E	F	G	Total
Masculino	1	3	8	5	4	3	1	25
Femenino	4	5	6	3	2	1	0	21
Prefiero no decirlo	1	0	0	0	0	0	0	1
Total	6	8	14	8	6	4	1	47

A: Dificultad para comprender las instrucciones; **B**: Acceso a la herramienta; **C**: Dificultad para solicitar la información que necesito; **D**: Preocupaciones éticas; **E**: Anulación de trabajos al detectar el uso del chat; **F**: Ninguna; **G**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. ¿Cómo le solicitas la información a ChatGPT ? (Selecciona todas las que apliquen)

Género	A	B	C	D	E	F	Total
Masculino	14	15	9	16	5	0	59
Femenino	13	8	4	12	4	0	41
Prefiero no decirlo	0	1	0	0	0	0	1
Total	27	24	13	28	9	0	101

A: Con preguntas; **B**: Prompts (indicaciones detalladas); **C**: Descripciones breves; **D**: Conceptos o palabras clave; **E**: Como se le pediría a una persona; **F**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis cualitativo de los 42 estudiantes que manifestaron conocer y haber utilizado ChatGPT está relacionado con la percepción que tienen, el cual se obtuvo a partir de las preguntas que se les hicieron. Las respuestas a la pregunta ¿Tus profesores te recomiendan usar ChatGPT en tus actividades escolares? permitieron identificar que esto casi no ocurre: 47.5 % dijo que nunca; 35.6 % mencionó que raramente, y 16.9 %, que ocasionalmente.

¿Tus profesores se dan cuenta cuando utilizas ChatGPT en tus actividades? Para este cuestionamiento, 57.6 % de los alumnos manifestó que los profesores nunca, que son raros los profesores que pueden identificar que las están utilizando.

¿Crees que está bien o mal utilizar ChatGPT en tus actividades escolares? ¿Por qué? La mayoría de los alumnos mencionaron que les parece bien usar estas herramientas y aprovechar su funcionalidad; sin embargo, algunos consideraron que la responsabilidad era del usuario. También dijeron que no era bueno ni malo, que dependía de la forma en que se usara.

Para la pregunta ¿Por qué decides utilizar ChatGPT en lugar de métodos tradicionales (internet, libros, periódicos, etc.) para tus actividades académicas?, la mayoría de los estudiantes mencionó que era por la rapidez con la que podían encontrar información que les sería de utilidad para el desarrollo de sus actividades. Algunos otros mencionaron que les daba información que se podía usar como punto de partida, además de ofrecerles diferentes fuentes que uno podía llegar a desconocer. También dijeron que les ayudaba a sintetizar la información de varias fuentes, las cuales la herramienta incluía en un solo apartado.

¿Crees que tus docentes utilizan ChatGPT? ¿Por qué? La mayoría de los alumnos mencionaron que los profesores sí utilizaban estas herramientas. Pocos tuvieron la duda de si los utilizaban o no; incluso, dijeron que no les querían decir a los alumnos, aunque también algunos mencionaron que no las usaban y desconocían de su existencia y las ventajas que se podían lograr.

¿Deberían de forma general dejarte utilizar ChatGPT como herramienta para realizar tus actividades académicas? ¿Por qué? Las respuestas obtenidas ante esta pregunta manifestaron una opinión compartida por parte de los alumnos. La mitad mencionó que sí debían de dejarlos porque creían que la forma en que se obtenía información también iba evolucionando y se tenían que adaptar. La otra mitad sugirió que no se utilizara por cuestiones éticas y de mal uso que se le dan en general.

Finalmente, como estudiante, ¿qué opinas del uso de ChatGPT para actividades académicas? Ante esta pregunta, que es una de las más im-

portantes, se pudo apreciar la percepción más concisa con los estudiantes sobre el uso del ChatGPT. La mayoría considera que es una herramienta que puede facilitar la búsqueda de información de manera muy concreta, por lo cual se ahorra mucho tiempo; sin embargo otros mencionaron que era recomendable solo para consultar la información y saber qué rumbo tomar. Ciertamente, había ocasiones que te da información falsa, por lo cual se debe tener mucho cuidado para que se utilice responsablemente.

Para el análisis cuantitativo de los docentes la muestra fue llevada a cabo en 40 de ellos, 17 masculinos y 23 femeninas, tal como se aprecia en la Tabla 12.

Tabla 12. Género de los docentes seleccionados para la aplicación del instrumento

Género	Núm. de alumnos	Porcentaje
Masculino	17	42.5
Femenino	23	57.5
Total	40	100

Fuente: Elaboración propia.

La descripción de las variables para el caso de los docentes también fue para la experiencia previa con ChatGPT, en la cual participaron 26 de ellos debido a que los otros 14 docentes respondieron nunca haber utilizado la herramienta. La media resultante excedió los siete puntos de corte, lo que significa que los participantes ya contaban con habilidades para el uso de dicha IA.

En cuanto al uso actual de ChatGPT, solo participaron 14, los cuales cumplieron este criterio, en donde la media de 15 puntos quedó por debajo del punto de corte que es de 18, permitiendo identificar que no utilizan frecuentemente esta herramienta para las actividades académicas con sus alumnos. Los datos mencionados anteriormente se pueden ver en la Tabla 13.

Tabla 13. Análisis descriptivo de las variables de experiencia previa y uso actual del ChatGPT

	Válidos	No cumplen	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo
Experiencia previa con ChatGPT	26	14	7.346	1.231	6	11
Uso actual de ChatGPT	14	26	15	3.397	10	22

Fuente: Elaboración propia.

Complementando el análisis en cuanto al uso actual del ChatGPT por parte de los profesores, en las Tablas del 14 al 19 se muestran los datos detallados referentes a la razón para iniciar a utilizar el ChatGPT, en el que destaca que fue a partir de que escucharon sobre la herramienta y por iniciativa propia. A su vez, en la Tabla 15 se puede observar que tanto hombres como mujeres lo utilizan para una variedad de propósitos, con un uso notable en la consulta de información general, ideas para aplicación de didácticas e ideas para la elaboración de actividades académicas. En la Tabla 16 se muestra a la mayoría de los docentes que toman ideas para diseñar sus actividades y leen, analizan y procesan para presentarla con los estudiantes. En la Tabla 17 se muestran los beneficios que los usuarios han experimentado al usar la herramienta, entre las que se encuentran la optimización de tiempos, mayor eficiencia en el diseño de actividades y recursos y dinámicas más atractivas para los alumnos. La Tabla 18 muestra un análisis de las dificultades que los usuarios han encontrado, tales como la solicitud de la información que requieren y las preocupaciones éticas que esto representa. Por último, la Tabla 19 presenta cómo solicitan información a ChatGPT, en la que manifestaron que es a través de preguntas, *prompts* y descripciones breves.

Tabla 14. ¿Cómo empezó a utilizar ChatGPT?

Género	A	B	C	D	Total
Masculino	0	0	3	0	3
Femenino	5	3	3	0	11
Total	5	3	6	0	14

A: Iniciativa propia / Lo vi en internet; **B**: Por recomendación de un colega; **C**: Empecé a escuchar de la herramienta; **D**: Por capacitación (Taller, curso, diplomado, etc.).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. ¿Para qué tipo de actividades utiliza la información proporcionada por ChatGPT?

Género	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	Total
Masculino	2	0	3	0	0	0	3	1	0	0	1	0	0	10
Femenino	1	1	5	0	1	0	6	3	1	0	1	0	0	19
Total	3	1	8	0	1	0	9	4	1	0	2	0	0	29

A: Consulta de información general; **B**: Consulta de información de temas difíciles de encontrar en otras fuentes de información; **C**: Ideas para aplicación de didácticas; **D**: Elaboración de recursos textuales (Lecturas); **E**: Elaboración de presentaciones; **F**: Realización de exámenes; **G**: Ideas para actividades académicas; **H**: Diseño de actividades académicas; **I**: Desarrollo de planeaciones; **J**: Desarrollo de temáticas; **K**: Generar rúbricas de evaluación; **L**: Elaboración de lecciones; **M**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 16. ¿Qué haces con la información que te brinda ChatGPT?

Género	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
Masculino	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3
Femenino	2	1	0	0	1	0	0	7	0	11
Total	3	1	0	0	1	0	0	8	1	14

A: Leo, analizo y proceso para presentarla a mis estudiantes; **B**: Leo, y comparo con otras fuentes para cruzar información; **C**: Copio y pego en el formato que se me solicita la actividad; **D**: Copio, pego, y descarto la información que no me es útil; **E**: Leo y parafraseo la información para luego presentarla al grupo; **F**: Leo, copio y pego solo la información que me resulta útil; **G**: Leo para entender temas fuera de mi alcance; **H**: Tomo ideas para diseñar actividades por mi propia cuenta; **I**: Tomo ideas y las desarrollo en el mismo chat para mi labor docente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. ¿Qué beneficios ha experimentado al usar ChatGPT? (Selecciona todas las que apliquen)

Género	A	B	C	D	E	F	G	Total
Masculino	2	1	0	2	1	1	0	7
Femenino	3	3	2	6	4	1	0	19
Total	5	4	2	8	5	2	0	26

A: Mayor eficiencia en el diseño de actividades y recursos; **B**: Mejores didácticas para la enseñanza; **C**: Mayor eficiencia en mi labor docente; **D**: Optimización de tiempos; **E**: Dinámicas más atractivas para los estudiantes; **F**: Actividades más enfocadas al perfil para el que se preparan los estudiantes; **G**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. ¿Qué dificultades ha encontrado al usar la ChatGPT? (Selecciona todas las que apliquen)

Género	A	B	C	D	E	F	G	Total
Masculino	0	1	3	1	2	0	0	7
Femenino	0	1	3	5	2	1	0	12
Total	0	2	6	6	4	1	0	19

A: Dificultad para usarlo; **B**: Acceso a la herramienta; **C**: Dificultad para solicitar la información que necesito; **D**: Preocupaciones éticas; **E**: Información que es errónea o incoherente; **F**: Ninguna; **G**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. ¿Cómo le solicitas la información a ChatGPT?

Género	A	B	C	D	E	F	Total
Masculino	1	2	1	0	0	0	4
Femenino	7	6	5	3	0	0	21
Total	8	8	6	3	0	0	25

A: Con preguntas; **B**: Prompts (indicaciones detalladas); **C**: Descripciones breves; **D**: Conceptos o palabras clave; **E**: Como se le pediría a una persona; **F**: Otra.

Fuente: Elaboración propia.

Cerrando con el análisis cualitativo en el caso de los docentes, este se llevó a cabo con 14, que respondieron que conocían y han utilizado ChatGPT, por lo cual la percepción que tienen al respecto se puede observar a continuación.

¿Cree que sus estudiantes utilizan ChatGPT?, ¿Por qué? Los docentes participantes mencionaron que casi todos los estudiantes utilizaban ChatGPT porque les brindaba facilidad en sus actividades, les permitía interactuar de manera cómoda y eficaz, además de que les facilitaba el trabajo y les permitía acceder rápidamente a información detallada y confiable, lo cual era de gran utilidad para sus actividades académicas y consultas frecuentes.

¿Cree que está bien o mal que los estudiantes utilicen ChatGPT en tus actividades escolares?, ¿Por qué? Mencionaron que podía ser beneficioso si se utilizaba de manera adecuada, pues podía actualizar a los estudiantes con información reciente y proporcionarles un apoyo adicional en el aprendizaje, siempre y cuando las respuestas se verificaran con fuentes confiables. Además, dijeron que podía ayudar en la comprensión de temas difíciles y en la realización de sus actividades, pero que, sin embargo, era fundamental que los alumnos no dependieran exclusivamente de esta herramienta, que era importante que desarrollaran habilidades para buscar información actualizada, que aprendieran a pensar críticamente y a resolver problemas.

Las opiniones ante la pregunta ¿Cree que está bien o mal que los docentes utilicen ChatGPT para su labor docente? ¿Por qué? fueron variadas, algunas positivas y otras negativas. Los que estaban a favor destacaron que la herramienta facilitaba el acceso a la información y podía ser un apoyo para la enseñanza. Sin embargo, quienes estuvieron en contra mencionaron que podía llevar a la pereza en el aprendizaje, y consideraron que no debería reemplazar la función docente tradicional.

Ante la pregunta ¿Por qué decide utilizar ChatGPT para su labor docente, en lugar de hacerlo como lo hacía anteriormente? los docentes mencionaron que la herramienta siempre estaba actualizada, lo cual permitía acceder a información de manera rápida. Así mismo, la información se procesaba con eficiencia, lo que permitía ahorrar tiempo, mejorar la generación de ideas y el abordaje de problemáticas desde diferentes perspectivas.

¿Deberían los docentes permitir a los estudiantes que usen ChatGPT para sus actividades académicas?, ¿Por qué? Mencionaron que el uso de herramientas de IA como ChatGPT podía ser de mucho provecho en el contexto académico porque ofrecía apoyo en la comprensión de conceptos, desarrollo de ideas y mejora en la redacción, sin embargo, que era esencial utilizarlas de manera ética y responsable para evitar el plagio y asegurar que los estudiantes desarrollaran sus propias habilidades.

Finalmente, como docente, ¿qué opina del uso de ChatGPT en su labor docente? Al igual que en el análisis de los alumnos, esta pregunta fue muy importante, debido a que a través de las respuestas que dieron los profesores se pudo apreciar de manera directa la percepción que tenían sobre el uso de la herramienta en la labor académica. Algunos docentes consideraron que era una herramienta adicional para mejorar la práctica educativa, que podía ofrecer respuestas rápidas y específicas, lo cual era útil tanto para estudiar como para el trabajo académico. Además, mencionaron que mejoraba actividades relacionadas con la resolución de preguntas o elaboración de tareas, lo que permitúa una diversificación en las actividades didácticas. También sugirieron que se usara para actividades lúdicas, con lo que se complementaría la enseñanza, al hacerla más entretenida.

Conclusiones

El análisis de los resultados obtenidos de la muestra de 218 estudiantes revela percepciones variadas respecto al uso de ChatGPT en el ámbito académico. En cuanto a la experiencia previa, la mayoría de los estudiantes no había utilizado la herramienta antes, lo que indica una baja exposición inicial a tecnologías de IA en su proceso formativo. Además, aquellos que sí habían utilizado ChatGPT reportan una frecuencia de uso limitada, lo que manifiesta que aún no ha sido integrado de manera consistente en sus actividades académicas.

Un hallazgo significativo es que los estudiantes reconocen la rapidez y eficiencia que ChatGPT les proporciona al momento de buscar información, lo cual consideran una ventaja frente a métodos tradicionales. Sin embargo, también se identifican limitaciones, como la dificultad para obtener respuestas precisas o adecuadas a sus necesidades, así como preocupaciones sobre la veracidad de la información generada. Estos puntos subrayan la importancia de desarrollar habilidades críticas en los estudiantes para evaluar y complementar la información obtenida a través de herramientas como ChatGPT.

Las percepciones sobre el uso de ChatGPT por parte de los docentes también son reveladoras. Los estudiantes indican que sus profesores rara vez les recomiendan utilizar la herramienta y que, en varios casos, no son conscientes de que los estudiantes la están utilizando. Este hallazgo sugiere una posible desconexión entre los métodos de enseñanza tradicionales y el uso de tecnologías emergentes como ChatGPT, lo que plantea un reto en la actualización de prácticas pedagógicas.

En cuanto al impacto ético y educativo, las respuestas son divididas. Una parte significativa de los estudiantes apoya el uso de ChatGPT, y destacan la necesidad de adaptarse a las nuevas formas de obtener información en una era tecnológica en constante evolución. Sin embargo, otros muestran reservas, pues externan preocupaciones sobre el mal uso de la herramienta y las implicaciones éticas que esto conlleva.

En conclusión, los estudiantes reconocen el potencial de ChatGPT para optimizar su aprendizaje, pero advierten sobre la necesidad de utilizarlo de manera responsable, verificando siempre la información y evitando una dependencia excesiva. Estos resultados resaltan la importancia de equilibrar el uso de tecnologías emergentes con el desarrollo de habilidades críticas y éticas en el contexto académico.

Por otro lado, los resultados indican que los docentes aunque poseen habilidades previas para el uso de ChatGPT, no lo emplean de manera regular en sus actividades académicas. Esto se evidencia en la baja frecuencia del uso actual. Además, destacan que la herramienta puede ser útil para optimizar tiempos y mejorar la eficiencia en el diseño de actividades, pero también enfrentan dificultades relacionadas con la precisión de la información obtenida y las preocupaciones éticas que su uso puede generar.

Las opiniones de los docentes sobre el uso de ChatGPT en el ámbito educativo son diversas. Algunos destacan que la herramienta agiliza el acceso a la información y contribuye a diseñar actividades más dinámicas y atractivas para los estudiantes. Sin embargo, también hay quienes manifiestan inquietudes acerca de una posible dependencia de esta tecnología, lo que podría afectar el desarrollo de competencias esenciales

como la búsqueda independiente de información y la capacidad de resolver problemas de manera crítica.

En cuanto a la percepción sobre el uso de ChatGPT por parte de los estudiantes, la mayoría de los docentes considera que los estudiantes recurren frecuentemente a esta herramienta debido a la facilidad y rapidez que ofrece para completar sus tareas académicas. No obstante, también se enfatiza la importancia de utilizarla de manera responsable, verificando siempre las respuestas y promoviendo el desarrollo de habilidades propias de investigación y pensamiento crítico.

Finalmente, se concluye que aunque el uso de ChatGPT tiene un potencial significativo en el ámbito académico, tanto docentes como estudiantes deben ser prudentes para no depender exclusivamente de la herramienta. Es esencial fomentar un uso ético y responsable, complementando el aprendizaje tradicional con las ventajas que ofrece esta IA sin sustituir el papel activo del estudiante y la labor docente. Asimismo, es crucial capacitar tanto a estudiantes como a docentes en el uso adecuado de ChatGPT.

Referencias

Abascal, E. y Grande, I. (2005). Métodos de muestreo. En *Análisis de encuestas* (pp. 69-78). Madrid: ESIC Editorial.

Ardisana, E. F. H. y Gainza, B. M. (2024). Artificial Intelligence (ChatGPT) in University Education: Reality and Ethical Considerations. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9560

Chat GPT en la educación: usos, herramientas y consideraciones éticas (2023, 18 de abril). *Comunidad Virtual Externadista*. https://micomunidadvirtual.uexternado.edu.co/chat-gpt-en-la-educacion-usos-herramientas-y-consideraciones-eticas/

Codina, L. (2023, 19 de junio). Estudios de caso. *El Blog de Lluís Codina*. https://www.lluiscodina.com/estudios-de-caso/

Cruz, C. (2023, 31 de enero) OpenAI y su ChatGPT: ¿Qué son y de dónde vienen? *Lider Empresarial*. https://www.liderempresarial.com/openai-y-su-chatgpt-que-son-y-de-donde-vienen/

Diego Olite, F. M., Morales Suárez, I. del R. y Vidal Ledo, M. J. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior, 37*(2), e3876. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412023000200016&lng=es&tlng=es

Educación y ChatGPT (2023, 18 de mayo). *Red de Educación Continua de Latinoamerica y Europa*. https://recla.org/blog/educacion-y-chatgpt/

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F. y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

Goss-Sampson, M. A. (2018). *Análisis estadístico con JASP: una guía para estudiantes*. Barcelona: FUOC. HTTPS://OPENACCESS.UOC.EDU/BITSTREAM/10609/102926/6/An%C3%A1lisis%20estad%C3%ADstico%20con%20JASP%20una%20gu%C3%ADa%20para%20estudiantes.PDF

Hernández Ávila, C. E. y Carpio Escobar, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista ALERTA, 2*(1), pp. 75-79. https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535

Inteligencia artificial en la educación (2024, 12 de agosto). *Universidad Loyola* https://universidadloyola.edu.mx/inteligencia-artificial-en-la-educacion/

Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, *3*(2). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5757749.pdf

Mujica-Sequera, R. (2022, 4 de marzo). ¿Cuáles son los tipos de diseño en la investigación mixta? *Blog Docentes 2.0*. https://blog.docentes20.com/2022/03/%E2%9C%8Dcuales-son-los-tipos-de-disenos-en-la-investigacion-mixta-docentes-2-0/

Navegando en la era de la inteligencia artificial: El impacto y evolución de la educación en manos de Chat GPT (2023, 15 de marzo). *Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa*. https://recla.org/blog/educacion-y-chatgpt/

Nuñez Delgado, R. del P. (2023, 10 de octubre). Paradigma Pragmático: Artículo de Revisión. *Club de Escritura Fuentetaja*. https://clubdeescritura.com/obra/10321783/paradigma-pragmatico-articulo-de-revision/

Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), pp. 632-649. https://doi.org/10.1590/198053143763

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2024). ODS4: Educación. https://www.unesco.org/gem-report/en/monitoring-sdg4

Qué es y para qué sirve un prompt (2024, 21 de febrero). *ITMadrid Digital School*. https://www.itmadrid.com/que-es-y-para-que-sirve-un-prompt/

Stake, R. E. (1998). Estudio intensivo de los métodos de investigación con estudio de casos. En *Investigación con estudio de casos* (pp. 11-14). Morata.

Cómo citar este artículo: Cornejo Álvarez, J. F. (2025). Perspectivas sobre el uso del ChatGPT en el contexto universitario. *Punto Cunorte, 11*(20), 45-73. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.219

Recibido: 10 de septiembre de 2024.
Aceptado: 8 de octubre de 2024.

CC BY ND

Hábitos y prácticas de lectura en estudiantes de Nivel Medio Superior en el Norte de Jalisco

Reading Habits and Practices among High School Students in Northern Jalisco

Luis Gerardo García Cruz •
Daylin Ortega Carulo ••
Ramón Sánchez Bobadilla •••

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar y describir los hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes de Educación Media Superior en diferentes bachilleratos de la Zona Norte de Jalisco. Desde un enfoque metodológico cuantitativo se aplicó un cuestionario en línea a una muestra de 209 estudiantes de los tres bachilleratos escolarizados con mayor matrícula en la región. Como resultados se comprueba la hipótesis de que los estudiantes reproducen las características del lector mexicano promedio, priorizando la lectura recreativa en soporte impreso, con baja comprensión y escasa vinculación con el aprendizaje. Se concluye que se encuentran entre dos etapas del hábito lector: la incompetencia inconsciente y consciente. Los alumnos no cuentan con prácticas de lectura

• Universidad de Guadalajara, México. Profesor e investigador de tiempo completo en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México. Doctor en Estrategias y Técnicas de la Enseñanza-Aprendizaje. Área de investigación: innovación, tecnología y educación. garcia.cruz@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-4350-0502.

•• Universidad de Guadalajara, México. Profesora e investigadora de tiempo completo en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México. Maestra en Dirección de Recursos Humanos. Área de investigación: juventud, jóvenes y empleo. daylinortega@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0000-0003-2664-179X.

••• Universidad de Guadalajara, México. Profesor de asignatura en la Preparatoria Regional de Colotlán, Jalisco, México. Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje. Área de investigación: tecnologías del aprendizaje. sanchez.bobadilla@sems.udg.mx; https://orcid.org/0009-0000-1438-6299.

con estrategias planeadas para el desarrollo de la comprensión lectora; además, el entorno familiar, social y escolar no fomenta el hábito desde edades tempranas.

Palabras clave: hábitos de lectura, prácticas de lectura, estudiantes de bachillerato.

Abstract

The aim of this research is to analyze and describe the reading habits and practices of upper secondary education students across different high schools in the northern region of Jalisco, Mexico. Using a quantitative methodological approach, an online questionnaire was administered to a sample of 209 students from the three largest-enrollment high schools in the area. The results support the hypothesis that students exhibit characteristics similar to the average Mexican reader, favoring recreational reading in print format, with low comprehension and limited connection to learning. The study concludes that students are positioned between two stages of reading habit development: unconscious incompetence and conscious incompetence. Furthermore, they lack reading practices supported by planned strategies to enhance reading comprehension, and their family, social, and school environments do not promote reading habits from an early age.

Keywords: reading habits, reading practices, high school students

Introducción

La lectura es una herramienta esencial de comunicación, pues promueve la reflexión y el pensamiento crítico sobre diversos aspectos de la vida. En el ámbito educativo, este proceso implica un intercambio de significados entre el texto y los conocimientos previos del lector. Por ello, en el aula la lectura debe ser un ejercicio motivador y placentero para los

estudiantes. No obstante, despertar el interés y fomentar la autonomía lectora representa un desafío pedagógico global, ya que muchos jóvenes muestran resistencia hacia la lectura, lo cual se ve reflejado en sus resultados académicos.

La proyección social del tema investigado se refleja en la prioridad que ocupa para los organismos internacionales y nacionales. En el ranking "Hábitos de la lectura" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2020, México ocupó el lugar 107 de 108 países en índice de la lectura con un promedio de 2.9 libros al año por lector. Mientras que, en Finlandia, el país que más lee, el promedio de libros leídos por persona es de 47 al año; en España, que encabeza los países de habla hispana, es de 10.3 libros leídos, y en los países latinoamericanos, los que más leen, Argentina y Chile, es de 5.4 y 4.5 libros por año respectivamente (Márquez, 2021).

Aunado a ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), desde el 2000, incluye la lectura como área temática concreta del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) que se realiza cada tres años a estudiantes de 15 y 16 años de los países miembros, con el objetivo de medir su capacidad para utilizar conocimientos y habilidades de lectura. En 2022, México fue el tercer país peor evaluado por la OCDE en las áreas Matemáticas y Comprensión Lectora, pues cayó 10 puntos en esta última en comparación con la edición anterior, que fue en 2018 (Centro de Investigación en Política Pública, 2023).

El diagnóstico sobre la situación de la educación media superior realizado mediante la prueba PISA en 2023 en México asevera que los alumnos de este nivel educativo sólo logran completar las tareas de lectura más sencillas, como localizar un fragmento de información, identificar el tema central de un texto corto y establecer una relación entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. Además, presentan serias dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje. El 53 % de los estudiantes mexicanos alcanzaron el Nivel 2 considerado básico, y solo 1 % obtuvo un puntaje en el Nivel 5 de los seis

existentes (Torres, 2023), lo que indica poca capacidad para comprender textos largos y abordar conceptos abstractos.

Pese a los esfuerzos de las diversas instituciones por medir y evaluar el nivel de lectura en el ámbito nacional, conocer qué leen y cómo leen los jóvenes continúa siendo un tema de investigación relevante y pertinente porque cada contexto geográfico al interior del mismo país es distinto. Para el caso en estudio, resulta relevante que los indicadores educativos de la población del Norte de Jalisco son de los más bajos del estado y que las carencias socioeconómicas han afectado por décadas a los habitantes de la región. Alrededor de la tercera parte de la población de 15 años y más (29.8 %) presenta rezago educativo, lo que significa que no han logrado concluir la educación básica o secundaria (Instituto de Información Estadística y Geográfica [IIEG], 2023, p. 33). Así, los jóvenes de hoy entre 15 y 19 años ocupan un lugar prioritario en cualquier medición sobre los lectores, porque no solo es importante la cantidad o el tiempo de lectura, sino la calidad de lo que se lee y las decisiones que se toman a partir de ello, que los conocimientos que adquieran enriquezcan su rol como ciudadanos y que se formen en instituciones de educación pública.

Un acercamiento a esta problemática en el Norte de Jalisco nos hizo plantear como pregunta general de investigación ¿cuáles son los hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes de Educación Media Superior en la Zona Norte de Jalisco? El estudio tiene como objetivo general analizar y describir los hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes de Educación Media Superior en diferentes bachilleratos de la Zona Norte de Jalisco. A través del mismo se responden tres objetivos específicos: 1) identificar los hábitos de lectura de los estudiantes en diferentes bachilleratos de la Zona Norte de Jalisco; 2) describir las prácticas de lectura de los estudiantes de nivel medio superior en la Zona Norte de Jalisco; 3) determinar las características del entorno familiar, social y escolar de los estudiantes y su relación con la competencia lectora.

Para la selección de la muestra se contemplaron los bachilleratos escolarizados con mayor matrícula en la región: la Escuela Preparatoria Regional de la Universidad de Guadalajara, ubicada en el municipio de

Colotlán (Prepa UdeG); el aula externa ubicada en Colotlán del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Jalisco (CECyTEJ), por último, el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco (COBAEJ), ubicado en el municipio colindante de Santa María de los Ángeles.

Considerando todas las dimensiones que pueden influir en la variable hábitos y prácticas de lectura, se trazó la siguiente hipótesis descriptiva: las prácticas y hábitos de lectura de los estudiantes de Educación Media Superior en los bachilleratos de la Zona Norte de Jalisco representan las características y comportamientos del lector mexicano promedio en cuanto a preferencia por el género literario, soporte impreso, motivaciones de entretenimiento, comprensión baja y realización en el tiempo libre. Ello evidencia que la lectura con fines de aprendizaje en el contexto escolar no es atractiva y no se incentiva de manera innovadora; además, el contexto familiar y social no tiene un impacto favorable para promover la lectura desde edades tempranas en los alumnos con el fin de potenciar su desarrollo personal y profesional.

Los diferentes conceptos que componen el marco teórico se podrán ver reflejados en la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación. Antes, puntualizamos las diferencias entre hábitos de lectura y prácticas de lectura para precisar el enfoque y alcance de la variable principal del estudio.

Tabla 1. Diferencias conceptuales entre hábitos y prácticas de lectura

Hábitos de lectura	Prácticas de lectura
Se refiere a las rutinas y comportamientos que los individuos tienen respecto a la lectura.	Se refiere a las acciones y estrategias específicas que los individuos utilizan al leer con el fin de comprender el texto.
Se centran en la frecuencia y la regularidad con la que una persona lee, así como en su disposición y motivación para comprometerse en actividades de lectura.	Se centran en las técnicas y estrategias que se emplean durante la interacción con el texto, como la prelectura, la identificación de ideas principales, el análisis de estructuras de texto, etcétera.

Ejemplos de hábitos de lectura incluyen leer diariamente antes de dormir, llevar un libro consigo para leer en momentos de espera, establecer metas de lectura, entre otros.	Son más específicas y detalladas que los hábitos de lectura, ya que involucran el proceso mismo de lectura y las estrategias utilizadas para comprender el contenido del texto.
Los hábitos de lectura pueden ser positivos o negativos, dependiendo de si contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura y al enriquecimiento personal.	Las prácticas de lectura pueden ser enseñadas, aprendidas y perfeccionadas a lo largo del tiempo mediante la instrucción y la práctica deliberada.

Fuente: Elaboración propia con base en Salazar y Ponce (1999) y Cassany (2008).

En resumen, mientras que los hábitos de lectura se refieren a las rutinas y comportamientos generales relacionados con la lectura, las prácticas de lectura se centran en las estrategias específicas y habilidades utilizadas durante la interacción con el texto para comprender su contenido. Ambos aspectos son importantes para el desarrollo de habilidades de lectura sólidas y para el enriquecimiento personal a través de la lectura.

Metodología

El tipo de investigación realizada fue empírica con alcance descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). El diseño de la investigación fue no experimental, de corte "transversal" (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 152). Se empleó el método deductivo como lógica para el análisis, puesto que la investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, por las bondades de las técnicas que incluye esta metodología para realizar comparaciones mediante estadísticas descriptivas al trabajar con una muestra representativa de la población (Tamayo, 2003).

Para llevar a cabo el estudio se tomó como población al total de los alumnos y alumnas de las tres instituciones educativas, la matrícula del ciclo escolar 2022-2023, que ascendía a 744 alumnos entre los tres bachilleratos (Secretaría de Educación Jalisco, s. f.). El tamaño de muestra representativa para este total de población, con un nivel de confianza de 95 % y un margen de error de 5 %, fue de 255 alumnos. Como criterio

de selección muestral se aplicó un muestreo estratificado proporcional (Corbetta, 2007, p. 284). Los estratos creados fueron sexo, semestre y turno. El tamaño de muestra se redujo por criterios de exclusión como cuestionarios con preguntas incompletas y la edad. Por consiguiente, los resultados corresponden a 209 alumnos, 122 mujeres y 87 hombres.

Del abanico de técnicas cuantitativas disponibles, para esta investigación se eligió la encuesta mediante cuestionario. El instrumento utilizado ya estaba validado: la Encuesta sobre Prácticas y Hábitos de Lectura y Escritura[1] aplicada a estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 2020 por el Itrali (Instituto Transdisciplinario de Literacidad) (Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño, 2020), la cual se compone por 65 ítems, con preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple. Los contenidos se distribuyen en once apartados: el primero es de datos sociodemográficos, y los diez siguientes están conformados por las dimensiones que comprende la variable de hábitos y prácticas de lectura, a saber: Motivación para realizar lectura; Placer por la lectura; Espacio y tiempo dedicado a la lectura; Técnicas y estrategias para realizar lectura; Objetivos al realizar lectura; Estrategias para comprensión de textos; Contexto familiar; Acceso a la lectura; Tiempo para leer, y Actividades académicas.

El instrumento se aplicó en línea a través de Google Formularios, y fue contestado de manera anónima por la totalidad de la muestra, en presencia de los investigadores, quienes realizaron visitas, previamente coordinadas, a cada una de las escuelas. En el procesamiento de la información obtenida se empleó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales de IBM® SPSS), para la descripción de estadísticas simples con base en las hojas de Excel arrojadas por Google Formularios.

1 La encuesta fue adaptada a Educación Media Superior a partir de la utilizada en la investigación realizada en el Itrali sobre la lectura en estudiantes universitarios. En sus preguntas rescata algunas características creadas por el Molec del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la Prueba PISA y la Prueba Enlace. Puede consultarse en https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJ-JZr_Pspr7amM6O9Bpr7lBwftz8uStJYE9ikg06S6FGllg/viewform

Las diez dimensiones que integran el cuestionario se analizaron de acuerdo al proceso de operacionalización de la variable en estudio, la cual se definió siguiendo a Espinoza (2019), mediante cinco categorías conceptuales: Personal (información relacionada al hábito de lectura); Cognitiva (información de prácticas y estrategias relacionadas con la comprensión lectora); Entorno familiar (involucramiento con la lectura desde casa); Entorno social (contexto de acceso al texto), y Entorno escolar (actividades de lectura en espacios educativos). El análisis y discusión de los resultados se presenta con base a los tres objetivos específicos de la investigación y estas cinco categorías de la variable.

Resultados y discusión

De los 111 estudiantes de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán (Prepa UdeG) que participaron en la encuesta, 69 % eran mujeres, y 31 %, hombres. En el CECyTEJ la muestra estuvo conformada por 54 alumnos: 46 % mujeres y 54 % hombres. Del COBAEJ participaron 44 estudiantes: 66 % mujeres y 34 % hombres. Solo en el CECyTEJ el número de hombres fue superior al de mujeres, lo cual se relaciona con su proporción respecto al total de la matrícula.

En cuanto a las edades, van de los 15 a los 19, pero 71 % del total de la muestra se concentra en las edades de 16 y 17 años cumplidos, esto en correspondencia con el nivel educativo. Solo cuatro del total tenían 19 años. Atendiendo a la distribución por escuelas, en Prepa UdeG 41 % tenía 16 años cumplidos; en el CECyTEJ, 53 % se encontraba entre los 16 y 17 años, con igual proporción para ambas edades, y en el COBAEJ la mayor concentración de alumnos (45 %) fue de 17 años y no hubo alumnos con 15 años.

En cuanto al municipio que pertenecen los alumnos destaca, por la ubicación de los planteles educativos en la Zona Norte de Jalisco, que 74 % residen en Colotlán, 16 % en Santa María de los Ángeles y el resto son de Mezquitic (6 %) y Huejúcar (3 %). La escuela con mayor variedad de procedencia de alumnos es la Prepa UdeG.

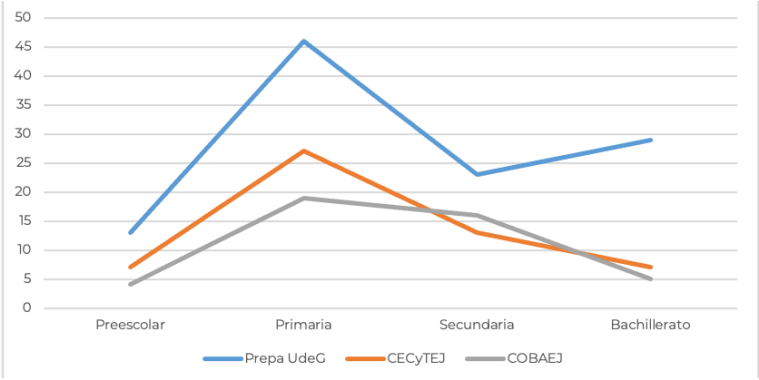
Hábitos de lectura de los estudiantes

La motivación para realizar lectura por primera vez fue impulsada en la mayoría de estudiantes por un libro (47 %), una persona (18 %) o el gusto propio (10 %). Incluso, en los que comenzaron a leer en la etapa de preparatoria estas opciones predominan, por lo que se infiere que las instituciones educativas no han tenido un papel predominante para favorecer el agrado por la lectura.

De forma general, la influencia en la lectura de instituciones como la escuela, bibliotecas y salas de lectura solo se reflejó en 7 % de la muestra al igual que la opción de respuesta "una experiencia o evento". La opción que menos favoreció el agrado por la lectura fue "un lugar (café, parque, plaza)", con un 4 %. Esto nos permite inferir que en el entorno social no hay espacios que incentiven el interés temprano por la lectura o que los existentes no influyen en los jóvenes.

La mayoría de los jóvenes (44 %) coincide en que se involucraron con la lectura durante la etapa de educación primaria en su trayectoria académica. Le sigue la educación secundaria (25 %) y el bachillerato (20 %). Esto nos indica que más de la mitad de los jóvenes no leen hasta llegar a la educación media.

Gráfico 1. Etapa de la trayectoria académica en que inician con la lectura



Fuente: Elaboración propia.

Sólo 11 % de la muestra señala haber comenzado a familiarizarse con la lectura desde el preescolar, entre los que destacan los estudiantes del CECyTEJ como los que más leen en preescolar. En la Prepa UdeG se observa una caída de la lectura durante la secundaria respecto a la primaria, y en el COBAEJ se mantiene estable, mientras decae en bachillerato.

En cuanto a su primer encuentro con la lectura, 60 % de los alumnos declara que fue en la escuela, seguido de la casa (31 %), los amigos (4 %), en una biblioteca (3 %) o con un familiar (2 %). Si relacionamos este resultado con la etapa de la trayectoria académica en que comenzaron a leer, se muestra una relación directa entre el encuentro con la lectura y la educación primaria, excepto para el COBAEJ, que tiene el mayor porcentaje de alumnos que comenzaron a leer en bachillerato, lo cual se relaciona con el menor encuentro con la lectura por primera vez en casa.

La experiencia de aprender a leer para el 60 % de los jóvenes fue divertida (33 %) y fácil (27 %), seguido de interesante (21 %), que son las opciones predominantes en el total. Sólo 8 % lo consideró difícil, obligatorio (7 %) y tedioso (5 %). Para los que resultó una experiencia divertida lo asocian a que sus familiares adultos, como madres y abuelos, les leían y al gusto e interés que le despertaban a nivel personal los libros. Los que consideran que fue fácil alegan que no se les complicó aprender y no lo hicieron por obligación. En quienes resultó interesante explican que se debe a que la lectura es importante para la vida y les permite aprender. Quienes lo consideran una experiencia difícil, obligatoria y tediosa expresan en primera instancia que el hecho de obligarlos a leer de niños les desmotivó y, en segundo lugar, que no comprenden lo que leen.

En cuanto a sus formatos de lectura preferidos, 64 % del total indica que prefiere textos impresos, y 36 %, digitales o en línea. En todos los bachilleratos la proporción de alumnos es superior en la elección del texto en papel. Solo en el CECyTEJ se aprecia menor distancia entre el formato preferido de lectura: 57 % impreso y 43 % digital. Entre las razones de la preferencia por el formato impreso se encuentran que es más fácil de subrayar (43 %), es más fácil localizar la información (25 %) y la porta-

bilidad (20 %). Las razones de preferencia por el formato digital son que es más fácil de editar (32 %), la facilidad de compartirlo (25 %) y que es más barato (18 %).

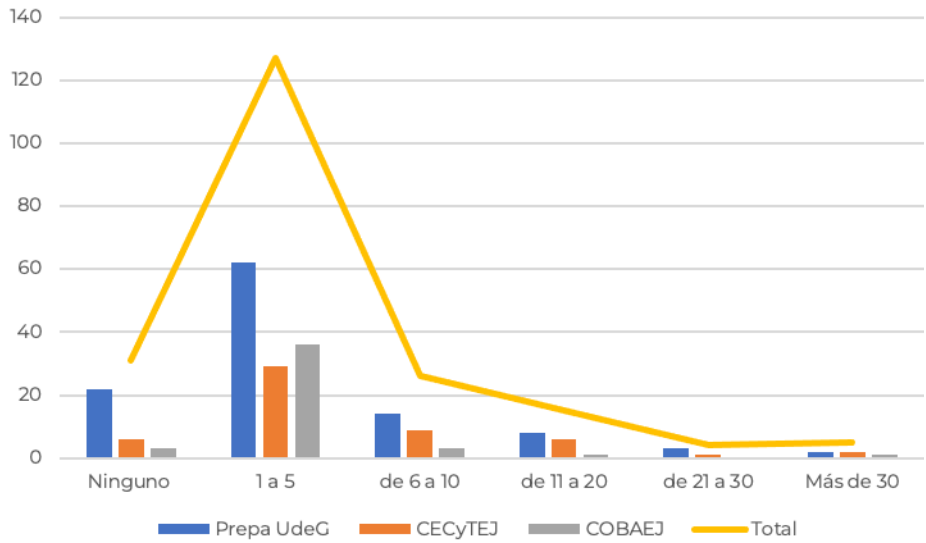
Respecto a los indicadores del hábito de lectura por voluntad del lector y por el placer que le genere hacerlo, 59 % de los encuestados hace lectura por placer y el 41 % por designación. Esta cantidad de jóvenes que leen porque se le orienta hacerlo, esencialmente en el ámbito escolar, difícilmente desarrollarán un hábito favorable, consciente y constante.

El momento del día preferido para realizar lectura es la noche (43 %), y el de menor preferencia, la mañana (8 %). El 76 % lee en su habitación u otro lugar de su casa (11 %). Las bibliotecas y cualquier otro lugar fueron su segunda opción. El parque y el transporte son los espacios menos usados para realizar lectura.

En cuanto a la frecuencia con que leen, la mayoría declara que entre 1 y 3 veces por semana (47 %), de 1 a 3 veces al mes (34 %); todos los días, 11 %, y nunca, 8 %. En el COBAEJ la mayor proporción de alumnos señala la opción mensual. El mayor porcentaje (11 %) de alumnos que no leen respecto al total de su escuela lo tiene la Prepa UdeG.

La frecuencia de lectura tiene una relación directa con el promedio de libros leídos al año. El 61 % de los estudiantes declaran haber leído de 1 a 5 libros. El 15 % nunca ha leído un libro y coincide con los que no realizan lectura con frecuencia. Así, en la Prepa UdeG 8 de cada 10 alumnos han leído al menos un libro en el último año. En los otros dos bachilleratos la razón es 9 de cada 10 alumnos han leído un libro.

Gráfico 2. Promedio de los libros leídos en el año



Fuente: Elaboración propia.

La principal razón para leer libros es el gusto personal y el interés que les despiertan los textos. Los que no leen expresan que no les llama la atención, que prefieren ocupar su tiempo en otras actividades. A partir de ello se determinaron las motivaciones por la lectura en general, mediante una pregunta de opción múltiple. Resultaron cuatro las que aparecieron en 92 % del total de respuestas: entretenimiento (37 %), escuela (30 %), mejor el nivel cultural (14 %) y desahogo emocional (11 %). Trabajo, consulta y otras no tienen peso significativo.

En su cotidianidad la lectura de textos de divulgación o periodísticos la realizan a través de redes sociales (37 %) y sitios web (29 %). Las revistas y los periódicos son muy poco consultados solo en un 12 y 9 % del total respectivamente. El 13 % expresa que no lee este tipo de documentos informativos.

De acuerdo a "las cuatro etapas que pueden aplicar a la formación del hábito lector" (Salazar, 2005, pp. 29-31), los resultados de este pri-

mer objetivo de investigación permiten identificar que los estudiantes se encuentran entre dos etapas: la 1) incompetencia inconsciente y la 2) incompetencia consciente. La primera se refleja cuando el sujeto no tiene experiencia con la lectura. En esta etapa, al formar hábitos de lectura, se debe considerar la tarea de identificar factores favorables a ella: gustos, costumbres y predisposiciones básicas de las personas.

La segunda indica que son conscientes de la necesidad que tienen de leer, pero que presentan dificultades e incomodidades cognitivas y afectivas por la lectura. Aunque perciben la sensación de logro y placer, cuando leen no se observan las secuencias básicas del comportamiento lector: establecimiento de la finalidad de la lectura, elección del texto preciso, selección y aplicación de técnicas y estrategias conforme los objetivos de la lectura y tipo de material, y ejecución correcta de las rutinas de lectura.

En estas etapas del hábito lector se deben aplicar los principios del aprendizaje mediado, para lo cual el papel de los influenciadores básicos, familia, escuela y amigos es determinante. Por el nivel educativo en que se encuentran se prioriza el papel de la escuela, porque la lectura en educación media superior no solo implica crecimiento personal y placer, sino una necesidad para el buen desempeño académico y la continuidad de estudios universitarios.

Prácticas de lectura de los estudiantes

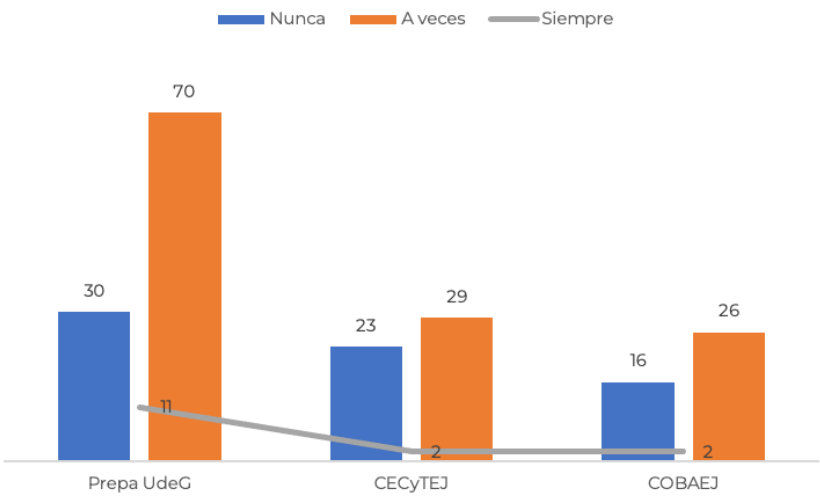
En este apartado se describen las prácticas de lectura atendiendo los momentos clave de la lectura planteados por Solé (2009), quien divide las estrategias de lectura en tres tipos: las que se aplican antes, durante y después de la lectura.

a) Antes de la leer: Se indagó en las actividades que realizan para organizar la lectura, y resultó que 44 % de los estudiantes no planean cómo van a leer; 40 % realiza lectura por capítulos; 11 % por cantidad de páginas, y 5 % revisa la extensión del texto para estimar el tiempo de lectura.

Entre los aspectos en que se fijan antes de realizar una lectura resulta primordial el título (23 %) y la portada (20 %). El 18 % de los estudiantes de los tres bachilleratos también le asigna importancia al género, la sinopsis o resumen (16 %) y el tema (15 %). Las acciones en las que se pone atención antes de realizar una lectura son muy importantes para lograr que se entienda y se concluya el texto. En este sentido, los estudiantes manifiestan cinco en similar orden de importancia: observar el título y las imágenes (19 %); investigar el contexto de la lectura (18 %); explorar la lectura (18 %); leer la sinopsis (17 %), y el prólogo (15 %). Las acciones menos realizadas son revisar el índice, investigar al autor y leer el final (13 %).

Como explica la teoría sobre comprensión lectora de Calero (2017), uno de los aspectos que debe poseer todo lector es el propósito de lectura. Los objetivos que persigue el lector determinan su motivación e influyen en su nivel de comprensión. Sin embargo, 33 % de los estudiantes encuestados nunca establece un propósito para realizar la lectura, 60 % solo a veces y 7 % nunca.

Gráfico 3. Propósitos para la lectura



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los argumentos que proporciona este autor, posterior al periodo de comprensión gramática de cada frase comienza el denominado procesamiento semántico (Calero, 2017), que consiste en delimitar una interpretación del significado global de la misma. Esa representación comprensiva solo está presente en 10 % de los estudiantes, que suele inferir en qué termina o continúa la temática; 15 % nunca lo infiere, y 75 % lo hace a veces.

> b) Durante la lectura: Este proceso va adquiriendo significado a través de diferentes indicadores que forman parte de las estrategias de lectura de cada individuo. A continuación, analizaremos algunos de los recolectados mediante el cuestionario. Se preguntó a los estudiantes qué hacen para concentrarse durante la lectura. Las actividades principales son alejarse del ruido (49 %) y poner música (29 %) en todos los estudiantes, sin diferencias por escuelas.

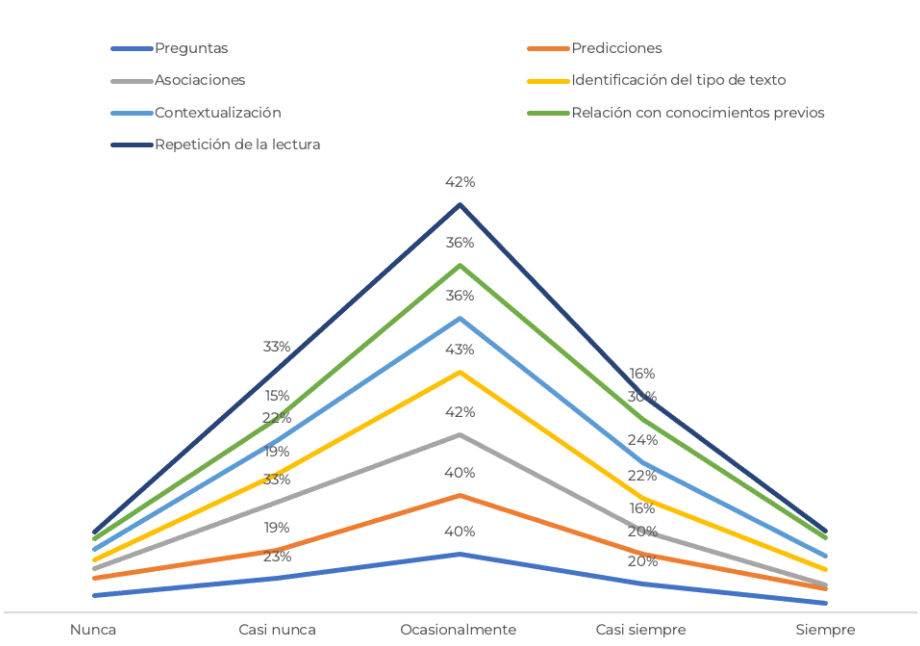
Luego, realizan diversas acciones para potenciar el procesamiento semántico. Marcar las páginas del texto (27 %), subrayar pasajes (26 %) y anotar sobre lo leído (25 %) son las más frecuentes, lo que se relaciona directamente con la preferencia por el formato de textos impresos. Otra acción destacada es tomar fotografías de lo que les resulta interesante (19 %), y la menos representada es transcribir las citas del texto, que solo 3 % de la muestra realiza.

Entre las acciones desarrolladas para mejorar la comprensión lectora, 43 % opta por consultar información al respecto; 39 % infiere el significado por el contexto de la lectura, y el resto lo pasa por alto (18 %). Se aprecian diferencias entre los estudiantes del CECyTEJ, puesto que en estos el porcentaje que pasa por alto lo que no entienden es casi igual al de los que eligen buscar información o inferir por el contexto de lo leído.

En cuanto a los procesos cognitivos que se desarrollan como parte de las estrategias durante la lectura, la media de los estudiantes de las tres preparatorias es de 40 % en la opción que lo realizan “ocasionalmente”.

En promedio, 23 % de los alumnos casi nunca realizan estas estrategias, 21 % casi siempre, 8 % nunca y el otro 8 % siempre las realizan.

Gráfico 4. Estrategias durante la lectura según total de estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

La leyenda de las estrategias en el Gráfico 4 se asocia a los indicadores en esta categoría de prácticas de lectura, en primera instancia, saber si se hacen preguntas mientras leen, a lo que 11 % respondió que nunca y 6 % que siempre. El resto de porcentajes respecto al total se representa en la línea inferior del gráfico. Sobre si hacen predicciones al leer, 11 % dijo que nunca, y 10 %, que siempre. Hacer predicciones es una manera eficaz de activar los conocimientos como clave para empezar a unir lo que saben con lo que pueden ver y escuchar sobre el texto. Así mismo,

un 7 % nunca hace asociaciones y solo 3 % las realiza siempre. Ser capaz de generar alguna relación entre la información leída y sus causas y efectos es fundamental para la comprensión lectora.

Identificar el tipo de texto fue una de las estrategias más valoradas entre los que siempre lo hacen: 11 % a diferencia de 6 % que representa el nunca. Poder identificar las características del texto, como estilo de escritura, si es un hecho, opinión, poesía, narración, o los diferentes géneros literarios, se considera central para una buena comprensión lectora. La contextualización de la lectura significa pensar en el contexto que fue escrito el texto, la ideología de quien lo escribió y el público al que se dirige. Esta estrategia la implementa siempre 9 % de los estudiantes y nunca 8 %.

Relacionar que lo que leen con conocimientos previos sea algo que ya saben o la vida cotidiana es un elemento básico de la lectura como práctica social. El 12 % de los estudiantes siempre lo hace, y el 7 % no lo hace nunca. La repetición de la lectura cuando no se comprende el texto forma parte de los procesos más sencillos e importantes. Es común que al leer un texto se tenga que leer más de una ocasión. Los que siempre y nunca lo hacen equivalen a 5 % del total en cada caso.

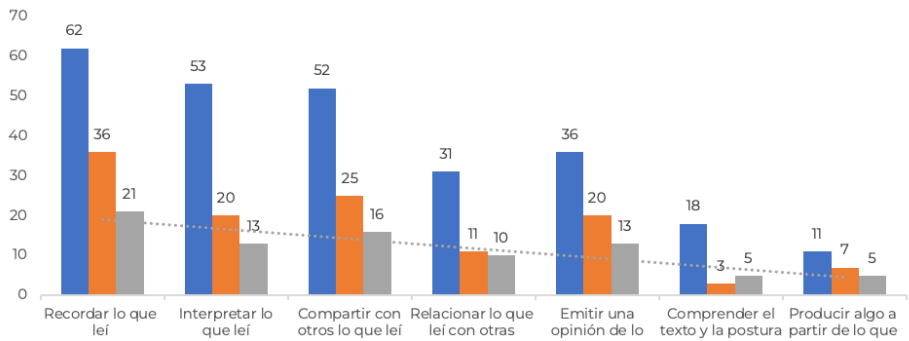
En todos los procesos descritos dentro de las estrategias realizadas durante la lectura no se observaron diferencias notables entre escuelas. Los resultados son representativos del total de alumnos. Los textos que más se les dificultan leer resultaron ser los científicos, pues 30 % de los estudiantes los consideró más difíciles, seguidos de los académicos, con un 15 %, y la poesía, 14 %.

La principal dificultad que manifiestan para la comprensión de un texto es el vocabulario (47 %), seguido de la redacción (32 %). La tercera causa es el reconocimiento de su bajo nivel de comprensión lectora para 21 % de la muestra. Las estrategias utilizadas para comprender textos “difíciles” por el total de alumnos con igual valoración son: “investigar más sobre el tema o buscar los conceptos que no entienden”, y en segundo lugar, “tomar notas y subrayar los pasajes más relevantes”.

c) Después de leer: También es importante tomar acción. Como último momento de la práctica lectora aquí se valoran las acciones realizadas con los contenidos y los conocimientos adquiridos. El 42 % de los estudiantes comparten lo leído con otros; el 32 % define palabras o frases encontradas en la lectura; el 14 % realiza fichas de lectura, y el 11 %, organizadores gráficos como mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos y diagramas de flujo. Realizan de varias maneras la difusión y socialización con otros de lo leído. Como preferencia 38 % manifiestan recomendar el texto; 29 % se lo platica a alguien, y 16 % comparten las frases que les gustaron. Llama la atención la baja representación de la opción "compartir pensamientos en redes sociales o publicar una reseña", en una época en que los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo en estos espacios virtuales.

El último indicador de este apartado es la aplicación de lo leído, es decir, todo lo que consideran que son capaces de hacer después de leer un texto. Aquí se presentaron diferencias importantes entre las escuelas. De los estudiantes que menos opciones marcaron se reiteran los del COBAEJ.

Gráfico 5. Aplicación de la lectura según total de respuestas



Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto que la comprensión lectora es la categoría que se busca describir con estas prácticas, la lectura tiene que representar ante todo un vehículo de transmisión de ideas, conocimiento y emociones, pero como se ha descrito, no todos los jóvenes aprovechan después de leer para compartir y conectar con otras personas, recordar, conocer mejor su entorno y facilitar la comunicación.

Entorno familiar, social y escolar de los estudiantes

El entorno familiar de los jóvenes tiene un papel determinante en sus hábitos y prácticas de lectura porque los padres son el primer influenciador del interés temprano por un libro. Es por ello que conocer la ocupación de los padres se convierte en un indicador de la dimensión entorno familiar para medir la variable hábitos y prácticas de lectura. En este estudio ese indicador mostró que la ocupación de 51 % de las madres eran las tareas del hogar, mientras que en los padres 40 % eran trabajadores independientes en ventas, áreas de servicios, técnicos y operador. Del total de padres y madres que trabajan, 18 % eran profesionistas, y 22 %, trabajadores del sector educativo. Los padres con mayor nivel educativo son los de los alumnos de la Prepa UdeG y el bachillerato con menor representación de padres y madres profesionistas es CECyTEJ.
Entre las personas que influyeron para su agrado por la lectura destacan, en primer lugar, los familiares adultos (31 %), como mamá, papá, abuelos, tío y padrinos; en segundo lugar, los amigos (27 %), y en tercero, los familiares jóvenes como hermanos y primos (16 %). En seguida, manifiestan la opción nadie (15 %), y en última posición mencionan a los profesores (11 %).

Los tipos de textos que tenían en su infancia son diversos, pero destacan los libro en sus tres variedades: ilustrados (50 %) como historietas, caricaturas y cómics; literatura (32 %), y académicos (7 %). Sobre los materiales de lectura disponibles actualmente en su casa, se preguntó acerca del total de libros con que cuentan. La opción más representada fue de 0 a 10 libros (33 %); le sigue de 11 a 25 libros (30 %), y de 26 a 100

libros (21 %). Las formas de adquirir estos libros fueron principalmente por compra al contado (52 %). Le sigue la opción "Otra" (25 %), las donaciones (13 %) y, por último, compras en abono (10 %). Los estudiantes que más libros compran al contado son los de la Prepa UdeG (57 %), los del COBAEJ (43 %) y, por último, los del CECyTEJ (43 %).

El entorno social también juega un papel determinante en los hábitos y prácticas de lectura. El lugar de residencia, los espacios de socialización de la lectura, la situación económica y las personas con las que se relacionan al exterior de su casa han sido indicadores clave para entender esta variable en los jóvenes. Al respecto se indagó si la razón para no asistir a librerías se asocia a la economía, y 84 % de la muestra respondió "No". Se considera como principales inconvenientes que no disponen de librerías en sus municipios de residencia ni se fomenta la costumbre de visitarlas desde casa. Los que asisten al menos una vez al mes son alrededor de 30 %, y se observa la menor asistencia en el COBAEJ.

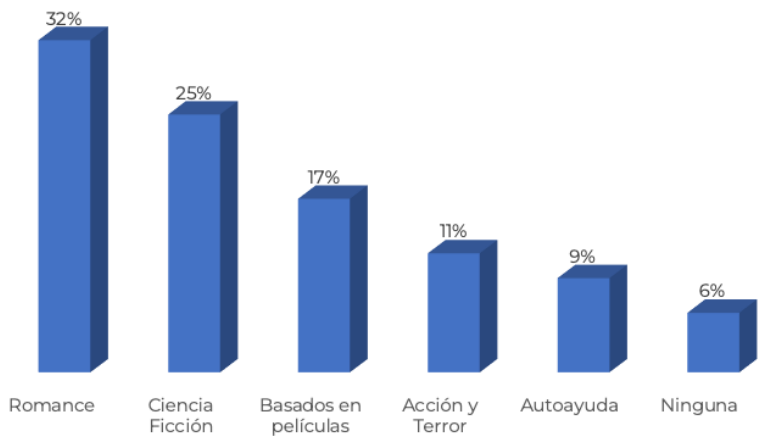
En promedio, solo 35 % asiste a bibliotecas con la misma frecuencia. Sin embargo, el total de alumnos que no asiste a bibliotecas es similar a los que no asisten a librerías en las tres escuelas. En los alumnos del COBAEJ tienen la mayor representación los que no asisten a bibliotecas (57 %), casi similar al 56 % de los del CECyTEJ. Por el contrario, los de Prepa UdeG presentan mejores indicadores que los otros dos bachilleratos. No obstante, el no asistir a bibliotecas no está relacionado directamente con el lugar de residencia, o no tiene el mismo impacto el entorno social en ello, porque las instituciones educativas donde estudian cuentan con bibliotecas a su disposición y aun así no hacen uso de ellas.

En cuanto al presupuesto que estuvieran dispuestos a invertir en un libro que les gusta, las respuestas fueron diversas entre las tres escuelas, pero la cantidad predominante fue entre 300 y 500 pesos seleccionado por 26 % de la muestra, seguido por entre 200 y 300 pesos, opción que eligió 24 % del total de alumnos. Las formas por las que acceden a los textos actualmente son predominantemente en la red (44 % de los estudiantes utiliza internet como medio para acceder a lectura). Un 21 % accede mediante las bibliotecas, 15 % mediante librerías y 7 % mediante tiendas de conveniencia.

El entorno educativo es un espacio por excelencia que privilegia la lectura. Como hemos visto en la mayoría de los jóvenes, los primeros acercamientos a un libro se dieron en la escuela y sus profesores tienen una alta valoración como promotores directos del hábito de leer. Para los tres bachilleratos llama la atención la baja proporción de alumnos que indicaron que se fomente la lectura por placer en el aula (3 %) y otros espacios de la institución educativa (9 %). Así, observamos que en todos los bachilleratos se fomenta la lectura de textos académicos mayoritariamente (39 %) en el salón de clases, la biblioteca (30 %) y eventos como concursos y talleres (16 %). El 4 % del total de encuestados considera que no se fomenta la lectura en la escuela. En este grupo destacan los de la Prepa UdeG y del COBAEJ.

Las lecturas recomendadas en la escuela se clasificaron de acuerdo a los tipos de literatura, acorde a nombres de libros mencionados por los estudiantes en una pregunta abierta. Como resultado en su mayoría son romance (32 %) y ciencia ficción (25 %).

Gráfico 6. Lecturas recomendadas según tipos de texto



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las actividades que realiza la escuela para la promoción de la lectura fuera de clases tampoco se observaron cambios significativos entre los bachilleratos. Los eventos de lectura son la primera opción que destacan los alumnos (41 %), seguidos del tiempo de la jornada para leer (20 %), los círculos de lectura (20 %) y rincón de lectura (19 %). Relacionado a las iniciativas de acceso a los libros en que han participado por la escuela, 32 % de las respuestas indican que no ha asistido a ninguna. Como resumen de la influencia de estos tres entornos en los hábitos y prácticas de lectura se preguntó a los estudiantes si han sido beneficiados de infraestructura (bibliotecas, salas de lectura) o fondos gubernamentales (libros) de acceso a la lectura en la zona donde viven: 54 % de la muestra respondió que no, 25 % que sí y 21 % tal vez.

Las limitadas prácticas de fomento a la lectura se han reflejado en las condiciones del entorno familiar, social y escolar de los estudiantes en los tres bachilleratos, contextos que, además, no han propiciado su participación en eventos de gran alcance e interés, como la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL). El 93 % de los estudiantes del COBAEJ no han asistido a la FIL y solo 88 % quisiera hacerlo. En la Prepa UdeG, 85 % no ha asistido y solo a 75 % le gustaría asistir. Mientras tanto, en el CECyTEJ 72 % no ha asistido y a 74 % les gustaría asistir. Más allá de las cifras alarmantes de no asistencia, la FIL es un patrimonio vital y concreto de la cultura jalisciense, que no ha llegado a todos los jóvenes del Norte del estado como fuera deseado.

Conclusiones

La lectura no sólo es una habilidad fundamental sino un poderoso vehículo que nos transporta a mundos infinitos de conocimientos y comprensión, pero no se concibe de esta manera por la totalidad de jóvenes estudiantes. Su carácter obligatorio, como parte de las actividades académicas, la aleja del interés y promueve el rechazo, contrario a las competencias que se pretenden fomentar para crear un hábito.

En cuanto a la preferencia lectora de los/as alumnos/as de las tres instituciones de educación media superior estudiadas fue favorecida en primera instancia por el encuentro con un libro, seguido de las opciones una persona o una institución, lo que nos indica que el impacto de acercarse al texto es primordialmente lo que favorece la lectura, pero este acercamiento se determina por el entorno familiar y escolar esencialmente.

Entre las personas que influyen en el agrado por la lectura destacan los familiares adultos, como padres, abuelos y tíos, y en segundo lugar, la escuela. El ámbito educativo fue el lugar de primer encuentro con la lectura para los jóvenes, y la mayoría se involucró en este hábito durante la educación básica, en primaria y secundaria. Sin embargo, hay un buen número de estudiantes que comenzó a leer hasta el bachillerato, lo que refleja la importancia de la escuela en la formación del hábito lector desde edades tempranas.

Más de la mitad de los estudiantes no cuenta con prácticas de lectura donde a través de estrategias planeadas puedan desarrollar la comprensión lectora. Las técnicas y procedimientos que utilizan en las tres etapas –antes, durante y después de leer– distan de las recomendaciones teóricas para intensificar la competencia lectora. Las prácticas varían según el propósito y el contexto de estudiante, así como sus preferencias. El 93 % de los encuestados o no establece un propósito para leer o lo hace solo a veces, ello indica que optan por una lectura rápida y superficial para obtener información básica, no se comprometen en una comprensión profunda y reflexiva para explorar ideas más complejas. Además, en sus prácticas influye la forma en que interactúan con diferentes tipos de textos, y los científicos, académicos y poéticos son los que les resultan más difíciles por su vocabulario.

Se concluye, a modo de comparación entre bachilleratos, que los estudiantes de Prepa UdeG tienen un mayor hábito de lectura y prácticas de comprensión más efectivas que los del CECyTEJ y los del COBAEJ. Así mismo, son los que mayor influencia han tenido de familiares, entorno social y escolar para fomentarlos. En el COBAEJ se aprecian los indicadores más desfavorables, el mayor número de estudiantes que no tiene

hábito de leer, las prácticas de lecturas menos eficientes y el entorno familiar, social y escolar que menos las fomenta.

En resumen, respondiendo a la hipótesis descriptiva planteada en esta investigación, se confirma que las prácticas y hábitos de lectura de los estudiantes de Educación Media Superior en los bachilleratos de la Zona Norte de Jalisco representan las características y comportamientos del lector mexicano promedio en cuanto a preferencia por el género literario, soporte impreso, motivaciones de entretenimiento, realización en el tiempo libre, haber leído entre 1 y 5 libros en el último año, poca socialización de qué leen y comprensión limitada para ponerlo en práctica.

La lectura con fines de aprendizaje en el contexto escolar no es atractiva por ser designada y no se incentiva de manera innovadora la voluntariedad basada en el placer que genera leer. No obstante, si leer significa todos los elementos, factores y circunstancias enumerados hasta el momento, en un escenario caracterizado por el acceso a la información y la producción de textos en multiplicidad de formas y formatos se hace evidente la necesidad de reflexionar en torno al cómo se está produciendo la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el nivel medio superior.

Un reto para futuras investigaciones sobre el tema consiste en plantear, con base al diagnóstico de las instituciones educativas, estrategias conscientes, con fundamento teórico, pedagógico y práctico que pueden enriquecer la enseñanza de la lectura y que el alumnado deje de percibir la literatura como una materia obligatoria y empiece a descubrir sus bondades.

Referencias

Calero, A. (2017). Estrategias que desarrollan lectores autorregulados. *Comprensión Lectora*. https://comprension-lectora.org/desarrollo-del-pensamiento-estrategico-los-lectores/

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Rios de Tinta.

Centro de Investigación en Política Pública (2023, 5 de diciembre). PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el

nivel básico de aprendizajes en Matemáticas. *Instituto Mexicano para la Competitividad* https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (2020, 25 de junio). Encuestan a estudiantes de UdeG para conocer sus hábitos de lectura. *Universidad de Guadalajara*. https://cuaad.udg.mx/?q=noticia/encuestan-estudiantes-de-udeg-para-conocer-sus-habitos-de-lectura

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de Investigación social*. McGraw Hill-Interamericana de España.

Espinoza, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, *15*(69), 171-180. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conradoEudaldo

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.

Instituto de Información Estadística y Geográfica (2023). *Norte. Diagnóstico de la Región. Agosto 2023*. Instituto de Información Estadística y Geográfica, Gobierno del Estado de Jalisco. https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2023/08/Norte.pdf

Márquez, E. L. (2021, 23 de abril). Cuáles son los países que más leen en el mundo y en qué lugar está México. *SoyNómada*. https://www.soynomada.news/noticias/Cuales-son-los-paises-que-mas-leen-en-el-mundo-y-en-que-lugar-esta-Mexico-20210423-0008.html

Salazar, S. (2005). Claves para pensar la formación del hábito lector. *Allpanchis*, (66), 13-46. http://eprints.rclis.org/8551/1/habito_lector_salazar.pdf

Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. Biblios. *Revista de Bibliotecnología y Ciencias de la Información*, (2), 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf

Secretaría de Educación Jalisco (s. f.). Estadística educativa 2022. *Indicadores Educativos*. http://indicadoreseducativos.jalisco.gob.mx/publicaciones/Ini2022-2023/index.htm

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura* (21 ed.). GRAÓ.
Tamayo, M. (2003). *El proceso de Investigación Científica* (4ª ed.). Limusa.
Torres, O. (2023, 5 de diciembre). Resultados de la prueba PISA: México retrocede casi una década en materias. *Expansión Política*. https://politica.expansion.mx/mexico/2023/12/05/resultados-prueba-pisa-mexico

CC BY ND

Compromiso y responsabilidad social del docente La ética profesional docente en su formación inicial

Teacher Commitment and Social Responsibility Professional Teaching Ethics in Initial Teacher Education

Juan Miguel Salazar Partida •
Mónica Márquez Pinedo ••
Gabriel Solano Pérez •••
Antonio Burgos-García ••••

Resumen

La ética profesional es esencial en la formación docente, pues influye en la capacidad de los futuros maestros para afrontar dilemas éticos y garantizar una educación de calidad. Este estudio analizó los valores profesionales, atributos éticos y actitudes hacia la docencia en estudiantes de educación infantil y primaria en Andalucía. Se empleó un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo-correlacional y ex post facto. La muestra incluyó 816 estudiantes, quienes respondieron el Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente. Los datos se analizaron con JASP, aplicando estadísticos descriptivos y pruebas paramétricas.

• Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. Doctorando en la Universidad de Granada, España. Áreas de investigación: formación del profesorado, desarrollo profesional docente. edu1281@correo.ugr.es; https://orcid.org/0000-0002-5743-1202.

•• Profesora e investigadora Asociado B en la Universidad de Guadalajara, México. Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, España. Áreas de investigación: formación del profesorado, desarrollo profesional docente. monicamp@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-1785-0015.

••• Profesor e investigador Asociado B Universidad de Guadalajara, México. Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje por el Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara, México. Áreas de investigación: evaluación en educación superior y gestión universitaria. gabriel.solano@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-9467-6508.

•••• Profesor titular en la Universidad de Granada, España. Doctor en Ciencias Educacionales por la Universidad de Granada, España. Áreas de investigación: formación del profesorado, desarrollo profesional docente. aburgos@ugr.es; https://orcid.org/0000-0003-0692-7803.

Los resultados muestran que las mujeres presentan mayor sensibilidad ética, y los estudiantes de entornos urbanos valoran más la evaluación de la ética docente. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer la formación ética en educación superior, con lo que se dota a los docentes de herramientas para afrontar los retos éticos de la enseñanza.

Palabras clave: ética profesional, formación inicial docente, valores éticos, responsabilidad social, compromiso docente.

Abstract

Professional ethics is essential in teacher education, as it influences future teacher's ability to address ethical dilemmas and ensure quality education. This study analyzed professional values, ethical attributes, and attitudes toward teaching among Early Childhood and Primary Education students in Andalusia. A quantitative approach was employed, using a descriptive-correlational and ex post facto design. The sample included 816 students, who completed the Teacher Professional Ethics Evaluation Questionnaire. Data were analyzed using JASP, applying descriptive statistics and parametric tests. The results indicate that women exhibit greater ethical sensitivity, while students from urban environments place higher importance on ethics assessment in teaching. These findings highlight the need to strengthen ethical training in higher education, equipping future teachers with the tools to face ethical challenges in the teaching profession.

***Keywords**: professional ethics, initial teacher education, ethical values, social responsibility, teacher commitment*

Introducción

Una educación de calidad necesita de futuros docentes cuya formación ofrezca una ética reflexiva y crítica para enfrentar conflictos en la práctica profesional, lo que implica ser una excelente persona, profesional y ciudadano, y preocuparse tanto por los estudiantes como por su propio desarrollo profesional (Heinrichs, Ziegler y Warwas, 2021). Por otro lado, como la disciplina que establece responsabilidad moral inherente a la profesión, implica un compromiso con los intereses de la comunidad (Day, 2018). En este sentido, la ética profesional debe presentarse como un concepto clave en la formación docente, pues integra conocimientos y competencias del educador y promueve un ambiente de compromiso, responsabilidad social, justicia y respeto.

Fundamentación teórica

Desde la educación superior es necesario hacer frente a los desafíos socioprofesionales actuales (aspecto clave en el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]), y por este motivo, la ética profesional debe ser un espacio que retroalimente la dimensión ética del acto de enseñar, además de un componente fundamental en la competencia profesional docente (Young Lee, 2017). En este sentido, apoyándonos en Jarauta (2017), la universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales técnicamente competentes, críticamente conscientes y comprometidos con su entorno laboral y social.

La preparación ética de los futuros maestros debe ser una preocupación central en la propia universidad, enfatizando en la identidad moral, que configura la identidad profesional del docente y donde la enseñanza es entendida al servicio de objetivos morales y valores (Buxarrais, 2021). Además, siguiendo a Conklin y Hughes (2016), es necesario revitalizar esta formación para garantizar una práctica educativa efectiva. En esta formación ética, según estos autores, hay que incluir tanto el conocimiento ético como las competencias necesarias para aplicar principios y

resolver dilemas éticos. Esto tendría como resultado en nuestras aulas la formación de una sociedad más justa y comprometida.

La formación ética de los futuros docentes es clave para la calidad educativa y la implementación de los ODS de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017). A este respecto, la ética profesional del docente es entendida como la reflexión sobre los motivos y consecuencias de las acciones y conductas socioeducativas con el propósito de formar educadores responsables y comprometidos (Alonso-Sáinz, 2021). A este respecto, existe un consenso generalizado en la comunidad educativa sobre la importancia de la ética como componente fundamental de la competencia profesional de los docentes (Oser *et al.*, 2021; Buxarrais, 2021). Por lo tanto, en las facultades universitarias deben formar a los futuros docentes para que sean no solo técnicamente competentes sino también éticamente responsables.

Desde una perspectiva ético-formativa se incluye la premisa de que ser un profesional ético no solo implica ser una excelente persona, sino también un excelente profesional y buen ciudadano (Camps, 2015). Además, también se concibe como un sistema de normas para ejercer correctamente la labor docente. Es crucial que el profesor universitario se comprometa éticamente con los lineamientos institucionales, reflejados en la misión y visión de la entidad educativa. Este compromiso evidencia la necesidad de una conexión profunda entre ética profesional, una arraigada vocación y responsabilidad social en la enseñanza (Baltodano, 2020). En este contexto, esta idea significa que un profesional ético debe preocuparse tanto por la dimensión personal e intelectual de sus estudiantes como por su propio desarrollo profesional. Con esto se asegura, por una parte, de que no se descuide la parte intelectual ni emocional del estudiante y, por otra, de que la profesión docente sea vista como una vocación con un profundo compromiso, donde la ética profesional sea central para el ejercicio adecuado de la labor docente (Bolívar y Pérez-García, 2022).

En cualquier caso, según Buxarrais (2021), la ética profesional se define como la disciplina que busca establecer las responsabilidades morales inherentes al ejercicio de una profesión. En este sentido, se precisa que la ética profesional tiene implícito un compromiso al servicio de los intereses de la comunidad. En el ámbito docente, no solo se requiere habilidad académica, sino también un comportamiento moral dirigido al cumplimiento de la labor de enseñanza y al progreso social y comunitario.

A este respecto, la ética profesional debe presentarse como un concepto clave en la formación docente, integrando los conocimientos y competencias tradicionales del educador y fundamentándose en principios y valores que guían la conducta del docente, promoviendo un ambiente de convivencia, respeto, compromiso y responsabilidad social (Escalona y Fumero, 2021).

Hoy en día, la educación superior y en particular la docencia, se enfrentan a un desafío ético relacionado con un mayor impacto en la formación integral de los jóvenes y no solamente como un proceso de instrucción para la inserción al ámbito laboral. Esto requiere no sólo del desarrollo de programas de formación docente permanente sino, además, de un mecanismo de evaluación más completo que permita retroalimentar la dimensión ética del acto de enseñar, es decir, del acto de educar en el nivel superior (Torquemada y Loredo, 2021). Otros autores como Day (2018) y Klassen y Kim (2019) subrayan la necesidad de incluir como mecanismo de evaluación conceptos clave como *responsabilidad profesional-social* y la competencia de "afrontar comprometidamente los dilemas y deberes éticos de la profesión" en los perfiles formativos de los nuevos docentes. En cualquier caso, la ética profesional docente es un pilar fundamental en la formación inicial de los futuros educadores, donde la identidad moral del docente configura su identidad profesional, destacando que la enseñanza debe estar al servicio de objetivos morales y valores (Oser *et al.*, 2021; Buxarrais, 2021).

Finalmente, en este contexto, es crucial reflexionar sobre si los programas universitarios actuales están preparando adecuadamente a los futuros maestros en términos de ética profesional. Es esencial que los

docentes en formación, así como los que están en servicio, comprendan la importancia de identificar lo que es correcto independientemente de los valores que estén en juego para poder aplicarlo en su práctica diaria. Por tanto, el objetivo de este estudio es conocer los valores profesionales y atributos éticos de los futuros docentes y su actitud ante la docencia, ya que es fundamental reconocer que una formación ética es esencial para garantizar que los docentes estén debidamente capacitados para enfrentar los desafíos sociales y éticos que surgen en su labor docente. La inversión en la formación ética no solo mejora la calidad de la educación, sino que también fortalece la integridad y la confianza en la profesión docente en su conjunto (Bolívar y Pérez-García, 2022).

Método

En el presente estudio se utilizó un diseño de investigación cuantitativo, no experimental y de tipo descriptivo. Más específicamente, se llevó a cabo un estudio ex post facto de carácter descriptivo, exploratorio y correlacional, empleando la técnica de encuesta. La investigación adoptó un diseño transversal, dado que los datos fueron recolectados en un único momento temporal. Este enfoque permitió examinar las relaciones entre las variables clave del estudio sin intervención directa del investigador, proporcionando una visión integral sobre los valores profesionales, atributos éticos y actitudes de los futuros docentes.

Variables de la investigación

En este estudio se consideraron dos categorías de variables. En primer lugar, las variables independientes, de naturaleza atributiva y no experimental, incluyeron aspectos como el género (categorizado en hombre y mujer), la edad (registrada en años), la titulación (distinguiendo entre estudiantes de los grados de educación infantil y primaria), el ámbito de procedencia (rural o urbano), el tipo de estudios previos (público,

privado o concertado) y la universidad de origen (institución participante en el estudio).

En segundo lugar, las variables dependientes estuvieron representadas por los 49 ítems del Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente, desarrollado por Torquemada y Loredo (2021). Este instrumento, diseñado para evaluar la ética profesional en la docencia universitaria, permite analizar el profesionalismo docente desde la perspectiva de los propios actores del proceso educativo. Su aplicación facilita la identificación de características clave en la formación ética del profesorado, así como la valoración del desempeño docente en relación con principios éticos fundamentales.

Recogida de información

Población de estudio y proceso de muestreo

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron en el estudio 816 estudiantes, de los cuales 140 eran hombres y 676 mujeres, todos ellos matriculados en los grados de Educación Infantil (n=480) y Educación Primaria (n=336) en diversas universidades andaluzas: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla.

La media de edad de los participantes fue de 19.3 años (DE=0.37), con un rango de edades entre los 17 y los 30 años. En cuanto a la procedencia, 64.34 % (n=525) provenía de entornos urbanos, y 35.66 % (n=291), de zonas rurales. Respecto a la titulación, 58.82 % (n=480) cursaba el Grado de Educación Infantil, mientras que 41.18 % (n=336) estudiaba el Grado de Educación Primaria.

La distribución de estudiantes por universidad fue la siguiente: Almería (n=49), Cádiz (n=113), Córdoba (n=58), Granada (n=290), Huelva (n=66), Jaén (n=61), Málaga (n=40) y Sevilla (n=139). En cada institución, la proporción de estudiantes según género y la media de edad se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por universidad, género y edad

Universidad	Total de estudiantes	Hombres (n)	Mujeres (n)	Porcentaje hombres (%)	Porcentaje mujeres (%)	Media de edad
Almería	49	10	39	20.5	79.5	19.5
Cádiz	113	13	100	11.5	88.5	19.6
Córdoba	58	8	50	13.8	86.2	19.8
Granada	290	37	253	12.7	87.3	18.9
Huelva	66	16	50	24.2	75.8	20.3
Jaén	61	23	38	37.7	62.3	19.1
Málaga	40	3	37	7.5	92.5	18.7
Sevilla	139	30	109	21.5	78.5	19.6

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el estudio. Los valores representan el número de estudiantes y la distribución porcentual por género en cada universidad participante.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente de Torquemada y Loredo (2021), diseñado para evaluar los principios éticos y profesionales en el desempeño docente. Consta de 49 ítems distribuidos en cuatro dimensiones clave:

1) Ética en la docencia universitaria: Evalúa la identificación del docente con su profesión y su vocación pedagógica mediante 6 ítems (ejemplo: "Me identifico con la profesión docente"), valorados en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*).
2) Valores profesionales y atributos éticos: Explora principios como la empatía, el respeto y la equidad mediante 11 ítems (ejemplo: "Tratar con cordialidad a los estudiantes"), valorados en una escala de 1 (*no es importante*) a 4 (*muy importante*).
3) Prácticas docentes éticas: Aborda aspectos conductuales, como el respeto a los horarios y la equidad en la evaluación, mediante 20 ítems valorados de 1 a 4 en una escala Likert.

4) Evaluación de la ética docente: Evalúa la integración de la ética en los procesos de evaluación mediante 12 ítems (ejemplo: "Identificar fortalezas y debilidades docentes a partir de evaluaciones institucionales"), valorados en una escala de 1 (*no es relevante*) a 4 (*muy relevante*). Este cuestionario no solo evalúa el desempeño ético docente, sino que también identifica áreas de mejora, facilitando la reflexión y el crecimiento profesional.

Validez y fiabilidad

En el análisis de los parámetros de calidad del Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente, hemos evaluado tanto la fiabilidad como la validez del instrumento. En cuanto a la fiabilidad, hemos considerado la consistencia interna, dado que contamos con una única administración del cuestionario. Para ello, se calculó el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha=0.958$. Este resultado indica que el cuestionario es consistente y estable, y que los distintos ítems que lo conforman están altamente correlacionados entre sí, lo cual respalda de manera sólida que todos miden adecuadamente la misma variable latente.

Procedimiento

El proceso inició con el contacto vía correo electrónico con los profesores responsables de las asignaturas obligatorias básicas en las universidades participantes: Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. En el correo se explicaron los objetivos del estudio y las características del instrumento de recogida de información, solicitando su colaboración para facilitar la aplicación del cuestionario a los estudiantes.

Una vez obtenida la confirmación de participación, el cuestionario se distribuyó en formato digital a través de la plataforma Google Formularios, lo que permitió un acceso ágil y directo para los estudiantes. Durante la distribución y cumplimentación del cuestionario se ofreció asistencia para resolver dudas o incidencias.

Finalizada la recogida de datos, los cuestionarios fueron organizados, codificados y preparados para su análisis, asegurando la integridad y calidad de los datos. Cabe destacar que la investigación se realizó en cumplimiento de las normas éticas establecidas por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Granada, con el registro núm. 3096/CEIH/2022.

Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó utilizando el software estadístico JASP (versión 0.18.3.0 en español). Se emplearon medidas descriptivas básicas, como frecuencias, porcentajes, medias (tendencia central) y desviaciones típicas (dispersión) para caracterizar las variables sociodemográficas y las dimensiones de la ética profesional docente.

Además, se aplicaron pruebas paramétricas, como la prueba t de Student, para comparar medias entre grupos en variables dicotómicas (por ejemplo, género y procedencia). Este análisis permitió identificar diferencias significativas entre grupos en relación con las dimensiones éticas evaluadas.

Para estudiar la relación entre las variables sociodemográficas y las dimensiones de la ética profesional docente, se utilizó el ANOVA de un factor, dado que los datos cumplían con los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Este análisis permitió medir el nivel de relación entre las variables independientes y la variable dependiente.

Asimismo, se empleó la correlación bivariada de Pearson para examinar el grado y tipo de relación entre las variables del estudio. Este enfoque permitió identificar relaciones lineales significativas entre los valores y atributos éticos de los futuros docentes y variables como el género, la procedencia y el nivel educativo.

El enfoque descriptivo-correlacional utilizado en este estudio permitió analizar cómo las características sociodemográficas influyen en la percepción de la ética profesional, identificando patrones significativos que se detallan en la siguiente sección.

Resultados

Este apartado presenta los principales hallazgos del estudio, organizados en tres ejes: la caracterización sociodemográfica de la muestra, las diferencias en las percepciones de la ética profesional según género y entorno de procedencia, y las correlaciones entre las dimensiones éticas evaluadas. Los resultados proporcionan una base sólida para discutir las implicaciones de estos hallazgos en la formación ética de los futuros docentes.

Los resultados, detallados en la Tabla 2, proporcionan una visión clara de las características sociodemográficas y académicas de los 816 estudiantes participantes. A continuación, se destacan los hallazgos más relevantes.

En cuanto al género, se observó una marcada predominancia de mujeres (82.84 %), lo que refleja la tendencia general en los grados de educación infantil y primaria, donde las mujeres suelen estar sobrerrepresentadas. Respecto a la distribución por institución, la Universidad de Granada aportó el mayor porcentaje de participantes (35.54 %), seguida de la Universidad de Sevilla (17.03 %) y la Universidad de Cádiz (13.84 %). Esta amplia participación de diversas universidades andaluzas garantiza una muestra variada en términos de contexto institucional.

En relación con el entorno de procedencia, la mayoría de los estudiantes provino de zonas urbanas (64.34 %), mientras que 35.66 % procedió de áreas rurales. Este resultado es relevante para considerar cómo las diferencias en el contexto socioeconómico y geográfico pueden influir en las percepciones y valores éticos de los futuros docentes. Respecto a los estudios previos de bachillerato, la mayoría de los estudiantes asistió a instituciones públicas (76.59 %), lo que sugiere que la formación previa en el sistema público es predominante entre los participantes. Esto podría influir en sus valores éticos y su compromiso con la educación pública.

Finalmente, en cuanto al grado, se observó una mayor inclinación hacia la especialización en educación infantil (58.82 %), lo cual podría estar

relacionado con las características del perfil de los estudiantes interesados en esta etapa educativa.

En conjunto, estos resultados proporcionan una caracterización sociodemográfica de la muestra que resulta esencial para contextualizar los análisis posteriores sobre los valores y atributos éticos de los futuros docentes.

Tabla 2. Características sociodemográficas y académicas de los estudiantes

Variable		n	Porcentaje
Género	Mujer	676	82.84
	Hombre	140	17.16
Institución	Almería	49	6.00
	Cádiz	113	13.84
	Córdoba	58	7.11
	Granada	290	35.54
	Huelva	66	8.09
	Jaén	61	7.47
	Málaga	40	4.90
	Sevilla	139	17.03
Entorno de procedencia	Urbano	525	64.34
	Rural	291	35.66
Estudios previos de bachillerato	Público	625	76.59
	Privado	98	14.01
	Concertado	93	11.40
Grado	Infantil	480	58.82
	Primaria	336	41.18

Nota: Los porcentajes están basados en el total de la muestra (n=816). Las categorías reflejan la distribución de los participantes según género, institución de procedencia, entorno (urbano/rural), estudios previos de bachillerato (público/privado/concertado) y grado académico (infantil/primaria).

Los resultados de la Tabla 3 muestran la valoración de los 816 estudiantes sobre las dimensiones del Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente.

La dimensión "Ética" en la docencia obtuvo una media de 3.647 (DE=0.380), lo que refleja una valoración favorable hacia la ética como pilar fundamental de la labor docente. El coeficiente de variación (CV=0.104) y el rango (3.000-4.000) indican una percepción homogénea entre los estudiantes, destacando la importancia de actuar éticamente en el entorno educativo.

En la dimensión "Valores profesionales y atributos éticos", se registró la media más alta (3.913, DE=0.224), subrayando un fuerte reconocimiento de valores como la empatía, el respeto y la equidad. El bajo coeficiente de variación (CV=0.057) sugiere una percepción muy homogénea, reforzando la identificación de los estudiantes con estos valores como parte integral de su práctica docente.

Respecto a las "Prácticas docentes éticas", la media fue de 3.796 (DE=0.279), lo que indica que los estudiantes no solo valoran la ética en términos abstractos, sino que reconocen su aplicación en el día a día. Sin embargo, el coeficiente de variación (CV=0.073) muestra una ligera dispersión. La elevada media refleja un consenso sobre la importancia de prácticas como la evaluación equitativa y la adaptación a las necesidades individuales.

Finalmente, en la dimensión "Evaluación de la ética docente", se obtuvo una media de 3.740 (DE=0.364), similar a las otras dimensiones. Sin embargo, la mayor desviación típica y el coeficiente de variación (CV=0.097) sugieren una mayor variabilidad en las percepciones sobre cómo debe evaluarse la ética profesional. Este hallazgo abre oportunidades para futuras investigaciones sobre los criterios de evaluación ética en el ámbito docente.

Tabla 3. Medias, dispersión y rango de las dimensiones evaluadas

Dimensión	n	Media	Desv. típica	cv	Rango	Mínimo	Máximo
La ética en la docencia	816	3.647	0.38	0.1	3	1	4
Valores profesionales y atributos éticos	816	3.913	0.224	0.06	3	1	4
Prácticas docentes éticas	816	3.796	0.279	0.07	3	1	4
Evaluación de la ética docente	816	3.74	0.364	0.1	3	1	4

Nota: La tabla muestra los valores medios de cada dimensión del cuestionario, junto con la desviación típica, el coeficiente de variación (CV) y el rango de respuestas (mínimo y máximo). Estos datos reflejan la tendencia central y la dispersión en la evaluación de la ética profesional docente.

La Tabla 4 muestra las diferencias entre hombres y mujeres en las cuatro dimensiones del Cuestionario de Evaluación de la Ética Profesional Docente, obtenidas mediante la prueba t de Student. Todas las dimensiones presentaron diferencias estadísticamente significativas ($p<0.001$).

En la dimensión "Ética", en la docencia, las mujeres mostraron una valoración más alta (media=3.691, DE=0.319) que los hombres (media=3.431, DE=0.545). El coeficiente de variación (CV=0.086 en mujeres frente a CV=0.159 en hombres) sugiere una percepción más consistente y favorable hacia la ética entre las mujeres.

En la categoría "Valores profesionales y atributos éticos", las mujeres también obtuvieron una media superior (3.939, DE=0.148) en comparación con los hombres (3.788, DE=0.413). La menor dispersión en las respuestas de las mujeres (CV=0.037 frente a CV=0.109 en hombres) indica una mayor coherencia en la identificación con estos valores.

Respecto a las "Prácticas docentes éticas", las mujeres mostraron un mayor compromiso (media=3.822, DE=0.219) que los hombres (media=3.672, DE=0.452). La menor variabilidad en las respuestas de las

mujeres (CV=0.057 frente a CV=0.123 en hombres) refleja una mayor internalización de estas prácticas.

En la dimensión "Evaluación de la ética docente", las mujeres también presentaron una valoración más alta (media=3.767, DE=0.324) que los hombres (media=3.611, DE=0.500). El coeficiente de variación (CV=0.086 en mujeres frente a CV=0.138 en hombres) sugiere una percepción más uniforme entre las mujeres.

En conjunto, estos resultados indican que las mujeres tienden a valorar más consistentemente la ética profesional en todas sus dimensiones, mientras que los hombres muestran una mayor variabilidad en sus respuestas. Estas diferencias subrayan la importancia de considerar el género como un factor influyente en la percepción de la ética docente.

Tabla 4. Diferencias por género en las dimensiones de la ética profesional docente

Dimensión		n	Media	Desv. típica	cv	Sig.
La ética en la docencia	Mujer	676	3.691	0.319	0.086	<0.001
	Hombre	140	3.431	0.545	0.159	
Valores profesionales y atributos éticos	Mujer	676	3.939	0.148	0.037	<0.001
	Hombre	140	3.788	0.413	0.109	
Prácticas docentes éticas	Mujer	676	3.822	0.219	0.057	<0.001
	Hombre	140	3.672	0.452	0.123	
Evaluación de la ética docente	Mujer	676	3.767	0.324	0.086	<0.001
	Hombre	140	3.611	0.5	0.138	

Nota: Las medias y desviaciones típicas (DE) se calcularon para hombres y mujeres en cada dimensión del cuestionario. Las diferencias fueron evaluadas mediante la prueba *t* de Student, con un nivel de significancia de $p<0.001$. Los coeficientes de variación (CV) reflejan la dispersión de las respuestas.

Se aplicó una prueba *t* de Student para muestras independientes para analizar las diferencias entre estudiantes de entornos urbanos y rurales en las dimensiones del cuestionario. Los resultados se detallan a continuación y se visualizan en la Tabla 5.

En la dimensión "Ética en la docencia", no se encontraron diferencias significativas (p=0.786) entre estudiantes urbanos (media=3.644, DE=0.374) y rurales (media=3.651, DE=0.392). Esto sugiere que el entorno de procedencia no influye significativamente en la percepción de la ética docente.

En "Valores profesionales y atributos éticos", tampoco se observaron diferencias significativas (p=0.154). Los estudiantes urbanos obtuvieron una media de 3.921 (DE=0.182), mientras que los rurales alcanzaron una media de 3.898 (DE=0.284), indicando una valoración similar de estos valores en ambos grupos.

Respecto a las "Prácticas docentes éticas", no hubo diferencias significativas (p=0.069). Los estudiantes urbanos mostraron una media de 3.809 (DE=0.249), y los rurales, una media de 3.772 (DE=0.325), lo que refleja una percepción compartida sobre la importancia de aplicar prácticas éticas.

En la dimensión "Evaluación de la ética docente", se encontró una diferencia significativa (p=0.019). Los estudiantes urbanos obtuvieron una media más alta (3.762, DE=0.329) que los rurales (3.700, DE=0.419), lo que sugiere que los primeros valoran más la evaluación ética. Esta diferencia podría reflejar variaciones en sus experiencias educativas o exposición a procesos de evaluación.

Tabla 5. Relación entre el entorno de procedencia y las dimensiones éticas

Dimensión	Grupo	n	Media	Desv. típica	cv	Sig.
La ética en la docencia	Urbano	525	3.644	0.374	0.103	0.786
	Rural	291	3.651	0.392	0.107	
Valores profesionales y atributos éticos	Urbano	525	3.921	0.182	0.047	0.154
	Rural	291	3.898	0.284	0.073	
Prácticas docentes éticas	Urbano	525	3.809	0.249	0.065	0.069
	Rural	291	3.772	0.325	0.086	

Evaluación de la ética docente	Urbano	525	3.762	0.329	0.087	0.019
	Rural	291	3.700	0.419	0.113	

Nota: Las medias y desviaciones típicas (DE) se calcularon para estudiantes de entornos urbanos y rurales en cada dimensión. Las diferencias fueron evaluadas mediante la prueba *t* de Student, con un nivel de significancia de $p<0.05$.

Mediante un análisis ANOVA de un factor, se examinaron las posibles diferencias en las dimensiones de la ética profesional docente según el tipo de estudios previos de bachillerato (público, privado o concertado). Los resultados, presentados en la Tabla 6, no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión ($p>0.05$).

Esto sugiere que la procedencia de estudios previos no influye en la percepción de la ética profesional docente, lo que indica una valoración homogénea entre los futuros docentes, independientemente de la institución de bachillerato de la que provengan.

Tabla 6. Relación entre estudios previos y las dimensiones éticas

Dimensión	Grupo	n	Media	Desv. típica	cv	Sig.
La ética en la docencia	Público	93	3.615	0.46	0.127	0.119
	Privado	98	3.718	0.32	0.086	
	Concertado	625	3.64	0.375	0.103	
Valores profesionales y atributos éticos	Público	93	3.907	0.199	0.021	0.645
	Privado	98	3.933	0.152	0.015	
	Concertado	625	3.911	0.237	0.009	
Prácticas docentes éticas	Público	93	3.777	0.291	0.127	0.620
	Privado	98	3.816	0.226	0.086	
	Concertado	625	3.796	0.285	0.103	
Evaluación de la ética docente	Público	93	3.707	0.367	0.038	0.606
	Privado	98	3.758	0.351	0.035	
	Concertado	625	3.742	0.366	0.015	

La Tabla 7 presenta las correlaciones entre las cuatro dimensiones del cuestionario, calculadas mediante el coeficiente de Pearson. Todas las correlaciones fueron significativas ($p<0.01$), lo que indica que no son producto del azar.

La dimensión "Ética en la docencia" mostró correlaciones positivas moderadas con "Valores profesionales y atributos éticos" ($r=0.547$), "Prácticas docentes éticas" ($r=0.568$) y "Evaluación de la ética docente" ($r=0.480$). Esto sugiere que los estudiantes que valoran la ética en la docencia también tienden a identificar y aplicar valores y prácticas éticas, aunque la relación con la evaluación es menos intensa.

La dimensión "Valores profesionales y atributos éticos" presentó una correlación fuerte con "Prácticas docentes éticas" ($r=0.744$) y una moderada con "Evaluación de la ética docente" ($r=0.590$). Esto indica que quienes valoran los atributos éticos también aplican prácticas éticas y reconocen la importancia de evaluar su desempeño.

Finalmente, "Prácticas docentes éticas" mostró la correlación más fuerte con "Evaluación de la ética docente" ($r=0.803$), reflejando que los estudiantes que aplican prácticas éticas también consideran fundamental evaluar su comportamiento ético.

Tabla 7. Matriz de correlaciones entre las cuatro dimensiones éticas

Dimensión		La ética en la docencia	Valores profesionales y atributos éticos	Prácticas docentes éticas	Evaluación de la ética docente
La ética en la docencia	Correlación de Pearson	1	0.547**	0.568**	0.480**
	Sig. (bilateral)		0	0	0
	n	816	816	816	816
Valores profesionales y atributos éticos	Correlación de Pearson	0.547**	1	0.744**	0.590**
	Sig. (bilateral)	0		0	0
	n	816	816	816	816

Prácticas docentes éticas	Correlación de Pearson	0.568**	0.744**	1	0.803**
	Sig. (bilateral)	0	0		0
	n	816	816	816	816
Evaluación de la ética docente	Correlación de Pearson	0.480**	0.590**	0.803**	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	
	n	816	816	816	816

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Los análisis revelaron diferencias significativas en las percepciones de la ética profesional según el género y la procedencia de los estudiantes. Estos hallazgos permiten explorar cómo estas diferencias influyen en la formación ética y el desarrollo de competencias en futuros docentes, como se discute a continuación.

Discusión

Los resultados de este estudio nos dieron evidencia de lo fundamental que resulta la ética en la formación inicial de los futuros docentes. Además, nos ayudan a entender cómo factores como el género o el lugar de donde provienen los estudiantes pueden influir en su manera de ver y aplicar estos principios éticos. Estos hallazgos coinciden con investigaciones como la de Torquemada y Loredo (2021) que señalan la importancia de formar docentes con un alto sentido de responsabilidad social y compromiso ético.

Uno de los hallazgos más llamativos de este estudio fue la diferencia entre hombres y mujeres en cómo perciben y aplican la ética docente. En general, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en áreas como "Valores profesionales y atributos éticos" y "Prácticas docentes éticas", lo que parece indicar que tienden a interiorizar estos principios de manera más profunda y consistente. Esto no es algo nuevo. Estudios anteriores, como los de Maxwell *et al.* (2020) y You, Maeda y Bebeau (2011), ya ha-

bían observado que las mujeres suelen mostrar una mayor sensibilidad ética. Además, el hecho de que sus respuestas fueran menos variables sugiere que tienen una visión más clara y estructurada de lo que significa ser ético en la enseñanza.

Otro dato que llamó nuestra atención fue que los estudiantes de zonas urbanas valoraron más aspectos como "Valores profesionales y atributos éticos" y "Evaluación de la ética docente" en comparación con los de áreas rurales. Esto podría explicarse por el mayor acceso a recursos educativos y oportunidades formativas en las ciudades, lo que probablemente genera una reflexión más profunda sobre dilemas éticos de la enseñanza (Buxarrais, 2021; Maxwell *et al.*, 2016). No obstante, podemos destacar que no encontramos diferencias significativas en dimensiones como "La ética en la docencia" y "Prácticas docentes éticas". Esto nos puede indicar que, más allá de su procedencia, los futuros docentes comparten una comprensión básica de lo que significa ser ético en su profesión, lo que recalca la importancia de una formación sólida y uniforme en este ámbito.

Uno de los resultados que nos ha llamado la atención es el de la relación positiva entre la aplicación de principios éticos y la importancia que los futuros docentes le dan a la evaluación ética en su práctica profesional. En otras palabras, aquellos estudiantes que mostraron un mayor compromiso con las prácticas éticas también fueron los que consideraron más importante que su desempeño fuera evaluado bajo criterios éticos. Esto nos hace pensar que la ética profesional no es algo estático, sino un proceso continuo en el que la evaluación juega un papel fundamental para asegurar una educación de calidad. Este hallazgo está en línea con los ODS de la Agenda 2030 (ONU, 2015), especialmente con el objetivo 4, que pretende promover una educación basada en la equidad y la justicia.

Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre la importancia de fortalecer la formación en ética docente como un elemento central en la preparación de los futuros docentes. No se trata solo de enseñarles habilidades técnicas ni de proporcionar códigos de moralina, sino de dotarlos de una base ética sólida que les permita reflexionar y enfrentar los dilemas y desafíos sociales y morales que surgen en su práctica dia-

ria. De hecho, organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019) y la UNESCO (2021) han insistido en que los docentes deben ser líderes éticos en sus comunidades, capaces de promover una educación inclusiva y equitativa. En este sentido, la formación docente no puede limitarse a lo técnico; debe incluir una dimensión ética que prepare a los maestros para ser agentes de cambio en sus entornos.

Investigaciones recientes, como las de Vaillant y Marcelo (2021) han destacado la importancia de incluir en los programas de formación docente espacios para la reflexión crítica y la toma de decisiones éticas. Consideramos que estos elementos son clave para preparar a los futuros maestros ante los desafíos que plantean los escenarios educativos actuales, cada vez más complejos y dinámicos. Por eso, pensamos que es primordial revisar los planes de estudio de formación docente, asegurando que la ética docente esté integrada y alineada con las necesidades sociales y educativas de hoy.

Por último, los resultados de este estudio muestran que los futuros docentes tienen un alto nivel de compromiso ético en su formación. Sin embargo, para que este compromiso no se quede solo en la teoría es crucial que los programas de formación incluyan estrategias pedagógicas prácticas y efectivas que fomenten la ética profesional docente como parte fundamental de su identidad como educadores.

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer los valores profesionales y atributos éticos de los futuros docentes, así como su actitud hacia la docencia. Los resultados obtenidos nos permiten concluir que, en general, los estudiantes comparten una visión común sobre la importancia de la ética profesional en su formación. Sin embargo, también se identificaron diferencias significativas relacionadas con el género y el entorno de procedencia, lo que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de diseñar

programas formativos más inclusivos y adaptados a las particularidades de cada grupo.

Por un lado, es fundamental brindar oportunidades adicionales a los estudiantes de entornos rurales para que puedan reflexionar sobre los valores éticos y su aplicación práctica. Aunque estos estudiantes mostraron un alto nivel de compromiso ético, su menor exposición a recursos educativos y experiencias formativas podría limitar su capacidad para enfrentar dilemas éticos complejos en el futuro.

Por otro lado, los resultados también destacan la importancia de fortalecer la formación ética en los programas de formación docente, reconociendo las diferencias de género en la percepción y aplicación de los principios éticos. Las mujeres, por ejemplo, mostraron una mayor sensibilidad ética, lo que sugiere que los hombres podrían beneficiarse de estrategias pedagógicas específicas para desarrollar una mayor conciencia ética.

Además, la coherencia entre los valores profesionales y su aplicación práctica nos lleva a pensar que la ética no debe ser un tema aislado en la formación docente, sino un componente integral que prepare a los futuros educadores para enfrentar los desafíos éticos de la enseñanza. Solo así podrán contribuir de manera efectiva a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A partir de los hallazgos, este estudio sugiere que la ética no se limita a ser un conjunto de ideales abstractos, sino que debe ser un marco de referencia para la práctica cotidiana en el aula. Las diferencias observadas según el género y el entorno de procedencia subrayan la necesidad de explorar más a fondo cómo estos factores influyen en la formación ética de los docentes. En este sentido, se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales que permitan comprender mejor cómo estas variaciones impactan en la práctica profesional, promoviendo enfoques formativos diferenciados que respondan a las necesidades específicas de cada grupo.

Finalmente, como prospectiva de investigación, este estudio abre la puerta a futuras investigaciones que exploren cómo otros factores sociodemográficos, como el nivel socioeconómico o la experiencia previa, pueden influir en la formación ética de los docentes. Esto refuerza la

necesidad de que los programas de formación sean inclusivos y equitativos, ofreciendo a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar una identidad ética sólida y coherente, que les permita enfrentar los retos de la enseñanza con responsabilidad y compromiso.

Transferencia y financiación

Este estudio forma parte de la tesis doctoral titulada "Ética profesional y desarrollo personal en la formación inicial docente", que se desarrolla dentro del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Asimismo, el proyecto cuenta con el apoyo de la Beca Institucional UdeG de Talento Global, otorgada por la Coordinación General Académica e Innovación de la Universidad de Guadalajara. También, es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Conflicto de intereses

No hay conflicto de intereses.

Referencias

Alonso-Sainz, T. (2021). ¿Qué caracteriza a un "buen docente"? Percepciones de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25*(2), 165-191. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18445

Baltodano, M. E. (2020). Perspectivas éticas de la docencia universitaria en América Latina: retos y desafíos en el siglo XXI. *Revista Educación, 44*(2), 1-17. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38677

Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, (32). https://doi.org/10.15304/ie.32.8699

Buxarrais, R. (2021). Teacher's ethos and moral and professional identity. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 125-143). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44145-9_8

Camps Cervera, V. (2015). Los valores éticos en la profesión sanitaria. *Educación Médica*, *16*(1), 3-8. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.04.001

Conklin, H. G. y Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education, 67*(1), 47-60. https://doi.org/10.1177/0022487115597473

Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea.

Escalona, I. de C. y Fumero, A. (2021). Sistematización de los resultados científicos en la formación de docentes para la primera infancia. *Sociedad y Tecnología, 4*(2), 123-137. https://doi.org/10.51247/st.v4i2.100

Heinrichs, K., Ziegler, S. y Warwas, J. (2021). Teacher ethos as intention to implement appreciation in teacher-student relations: A closer look at underlying values and behavioral indicators. En F. Oser, K. Heinrichs, J. Bauer y T. Lovat (Eds.), *The International Handbook of Teacher Ethos* (pp. 237-261). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44145-9_13

Jarauta, B. (2017). La construcción del conocimiento práctico en la formación inicial de maestros y maestras en las universidades españolas. En T. Colén (coord. y Ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros* (pp. 93-98). Octaedro.

Klassen, R. y Kim, L. (2019). Selecting teachers and prospective teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review, 26*, 32-51. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.003

Maxwell, B., Boon, H., Tanchuk, N. y Rauwerda, B. (2020). Adaptation and validation of a test of ethical sensitivity in teaching. *Journal of*

Moral Education, 50(3), 267-292. https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1781070

Organización de las Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1). https://undocs.org/es/A/RES/70/1

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

----- (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). The role of initial teacher preparation. En *A flying start: Improving initial teacher preparation systems* (pp. 29-43). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/cf74e549-en

Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J. y Lovat, T. (Eds.). (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44145-9

Torquemada, A. D. y Loredo, J. (2021). Validación de un cuestionario de evaluación de la ética profesional docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14*(1), 101-114. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.006

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 55-69. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003

You, D., Maeda, Y. y Bebeau, M. J. (2011). Gender differences in moral sensitivity: A meta-analysis. *Ethics and Behavior, 21*(4), 263-282. https://doi.org/10.1080/10508422.2011.585591

Young Lee, Y. (2017). Do new teachers feel prepared for teaching? *Teaching in focus,* (17). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/980bf07d-en

CC BY ND

El proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las TIC en la construcción del conocimiento

The didactic process of the teacher through the teaching strategy of the case study and the use of ICT in the construction of knowledge

DOI: 10.32870/punto.v1i20.222

Martha María de los Ángeles Muñoz García •

Resumen

La presente investigación, tiene como objetivo general determinar la manera en la que el proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) favorece la construcción del conocimiento en la materia Estudio e Caso de Instituciones Jurídicas I (ECIJ I) de la carrera de Abogado del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2022-B. Es una investigación con alcance descriptivo, realizada bajo el enfoque mixto, con un diseño no experimental realizado de forma transversal. Utiliza los instrumentos de un guion de revisión, la encuesta y entrevista. Al final, se estableció que bajo el proceso didáctico empleado por el docente en la asignatura de ECIJ I y el proceso de aprendizaje de los alumnos, se centra en el manejo, gestión y producción de la información y que en cada una de las iteraciones del curso el alumno adopta un rol protagónico en su aprendizaje. Resalta que hay mayor presencia de aprendizajes indi-

• Doctora en Educación por el Instituto Suizo de Puebla. Profesora de asignatura de la Carrera de Abogado del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. martha.munoz@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-1173-6473

viduales que colectivos y que éstos últimos deben ser adoptados como principales fines por los docentes que imparten este tipo de materias para compartir experiencias y unificar criterios en su impartición.

Palabras clave: proceso didáctico, estudio de caso, TIC, construcción del conocimiento.

Abstract

The general objective of this research is to determine the way in which the teacher's didactic process through the case study teaching strategy and the use of information and communications technologies (ICT) favor the construction of knowledge in the subject of Study and Case of Legal Institutions I (ECIJ I), of the Law career of the Centro Universitario del Norte of the University of Guadalajara during the 2022-B school year. This is a research with descriptive scope, carried out under the mixed approach, with a non-experimental design carried out cross-sectionally; using the instruments of a review script, survey and interview. In the end, it was established that under the didactic process used by the teacher in the ECIJ I subject and the students' learning process focuses on the handling, management and production of information and that in each of the iterations of the course the student adopts a leading role in this learning, highlighting that there is a greater presence of individual learning than collective learning and that the latter must be adopted as main purposes by teachers who teach this type of subjects to share experiences and unify criteria in their teaching.

Keywords: *teaching process, case study, ICT, knowledge construction.*

Introducción

El Plan de Estudio 25 de la Carrera de Abogado de la Universidad de Guadalajara tiene como eje vertebral 11 asignaturas que se basan en la

metodología de enseñanza a través del estudio de caso. Los docentes que han tenido la oportunidad de acompañar a los alumnos en dicho proceso no desconocen el gran reto que representa. Por un lado, son los expertos disciplinares en el área que corresponde dicha materia, y por el otro, son conocedores de la enseñanza bajo esta metodología.

Dentro de los principales problemas que se identifican se encuentra que a los alumnos se les dificulta apropiarse del aprendizaje y recurren a prácticas de mal uso de la información, ya que no procesan lo que investigan y se limitan a reproducirla en sus textos escritos. En cada uno de los estudios de caso, los alumnos durante el proceso, deben desarrollar habilidades que les permiten hacer un mejor manejo de la información, misma que deben retomar para solucionar problemas, comprender complejidades o hacer uso de la misma para argumentar ideas que ellos mismos han construido.

Por lo anterior, el alumno debe tomar la centralidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y de forma consciente identificar los saberes necesarios para atender la problemática en cuestión y movilizar el conocimiento que posee relacionándolos con los nuevos aprendizajes. Esta situación no siempre se da de esa manera, y es que el profesor universitario, además de sus esfuerzos para enseñar, también debe acompañar a sus alumnos a dar un paso más adelante en la construcción de conocimientos, pasar de un aprendizaje individual a un proceso de intercambio de ideas con sus compañeros de clase y construir con ello nuevas ideas que le permitan comprender su entorno y por ende su campo disciplinar y social.

Problema de investigación

Dentro de la Carrera de Abogado de la Universidad de Guadalajara y en especial, para los docentes de la carrera en específico del Centro Universitario del Norte (CUNorte) queda de manifiesto que el aprendizaje por parte del alumnado representa un reto y que tanto la didáctica empleada por el docente como el uso de las TIC van a influir el avance o estanca-

miento en que los alumnos logren aprender y colaborar con otros en la construcción del conocimiento.

Dentro de las unidades de aprendizaje en los estudios de caso, los alumnos no pueden realizar la mala práctica de copiar y pegar información, porque son materias que en cada una de las iteraciones que las integran, implica que el alumno haga uso de las habilidades que posee y desarrolle otras a la par del avance en su aprendizaje, como el seleccionar información, diseñar y aplicar entrevistas, organización de foros, gestión de recursos, solo por ejemplificar. Cada una de las materias de ese tipo lleva su propio diseño. El docente habrá de apropiarse de la metodología y desarrollar dichas cualidades en sus alumnos, y para ello se requiere saber cómo se desarrolla el proceso didáctico y el cómo se hace uso de las TIC.

Por ello, conviene señalar que la actuación del docente y el uso de las TIC tienen una gran participación en que se logre la construcción del conocimiento de los alumnos, para que estos sean sólidos y aplicables a casos concretos que den respuesta a necesidades de la sociedad. Dado que en el nivel superior se forma el perfil profesional del alumnado, sobresale la inquietud que desde el primer semestre de la Carrera de Abogado, al cursar el primer estudio de caso, los alumnos obtengan en un primer momento la metodología del estudio de caso como estrategia de enseñanza y que se logre la construcción del conocimiento requerido. Al lograrlo, se puede cimentar un suelo firme en el que los alumnos han de edificar en su paso por la universidad aprendizajes ricos que promuevan un constante crecimiento y colaboración con los demás. Así, para el presente trabajo de investigación se diseñó la pregunta de investigación ¿de qué manera el proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las TIC favorece la construcción del conocimiento en la materia de Estudio de Caso de Instituciones Jurídicas I (ECIJ I) de la Carrera de Abogado del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2022-B?

Para contribuir a dar respuesta a la pregunta de investigación, se diseñó el objetivo específico, el cual versa de la siguiente manera: determinar

la manera en la que el proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las TIC favorece la construcción del conocimiento en la materia de ECIJ I de la Carrera de Abogado del CUNorte de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2022-B.

Para alcanzar dicho objetivo se plantearon dos objetivos específicos:

- Diagnosticar los resultados académicos iniciales obtenidos por los estudiantes del primer semestre de la materia de ECIJ I de la Carrera de Abogado del CUNorte de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2022-B.

- Valorar la manera en la que el docente lleva a cabo el proceso de E-A y el uso de las TIC en la materia de ECIJ I del primer semestre de la Carrera de Abogado del CUNorte de la Universidad de Guadalajara durante el ciclo escolar 2022-B.

Con lo anterior, al conocer el cómo se desarrolla la didáctica empleada en la primera asignatura de estudio de caso que estudian los alumnos en primer semestre de la Carrera de Abogado se sientan las bases para que de forma pertinente se le dé seguimiento a las otras materias que poseen la misma naturaleza y para que, de igual forma, se adopte la metodología en materias disciplinares y que el alumno vea la integración de las materias como un todo y no solo este tipo de materias como casos aislados dentro de su formación profesional.

Metodología

Este artículo es parte de los resultados de una tesis doctoral, la cual se realizó inmersa dentro del *paradigma interpretativo*, al considerar el análisis de la realidad del fenómeno particular de determinar lo anteriormente planteado. Así pues, conocer el cómo se interpreta el fenómeno

en la materia citada y las relaciones que se establecen obliga a que se describan situaciones bajo el paradigma *cualitativo*, que de acuerdo con Barrantes Echavarría (2014), "se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social" (p. 82).

De igual forma, dentro de la investigación se retomó el *paradigma cuantitativo* para obtención de datos que se describieron cualitativamente, por lo que se contempló un diseño dentro del enfoque *mixto de investigación, no experimental*. El *alcance es descriptivo* en un *estudio transversal* que tiene la temporalidad de un ciclo escolar y que, a la vez, se manifestó dentro de un diseño fenomenológico, ya que como se ha mencionado, el tema de investigación, obliga a que se reconozcan los datos tal cual se dan en la naturaleza de los hechos.

El primer objetivo específico referente al diagnóstico de los resultados académicos iniciales obtenidos por los estudiantes del primer semestre de la materia ECIJ I se hizo a través de un guión de revisión de producciones de los alumnos de elaboración propia, mismo que integró dentro de los rasgos, la organización del texto, la argumentación, aportaciones de sus compañeros, integración de conceptos clave, fundamentación legal, reflexiones personales, asimilación de ideas, razonamiento crítico, conclusiones y crédito a los autores. Se analizaron los resultados en la producción escrita de los 18 alumnos, y se ponderaron cuatro niveles de resultados: *destacado, satisfactorio, suficiente* e *insuficiente*.

En relación al segundo objetivo específico de investigación, el cual versa en valorar la manera en la que el docente lleva a cabo el proceso de E-A y el uso de las TIC en la materia en referenciada, se realizó a través de la entrevista estructurada, misma que fue analizada a través del programa MAXQDA y de una encuesta tipo Likert, que se analizó mediante la herramienta SPSS.

La validez de los instrumentos se hizo mediante juicio de expertos, tomando en cuenta que fueran investigadores dentro del área de la investigación educativa, con al menos 10 años de experiencia en la enseñanza del Derecho y con experiencia en el uso de las TIC, así como experiencia en la enseñanza del Derecho a través de estudio de caso. En relación a la

confiabilidad de los instrumentos, se hizo uso del cálculo estadístico *Alfa de Cronbach (0-1),* para el cuestionario de la entrevista a los alumnos, el cual determinó un coeficiente de 0.0921 con los 18 ítems válidos del instrumento, que de acuerdo con George y Mallery (2003) se obtiene un puntuación superior al 0.9, catalogado como excelente.

La muestra estuvo integrada por el total de los 18 alumnos de primer semestre y 10 de segundo semestre, que corresponden al total del grupo.

La construcción del conocimiento

El aprendizaje social que se establece al interior del aula con la interacción entre los docentes y los alumnos apoya a que el alumno aprenda de una mejor manera conceptos y procesos y que de esa forma fortalezca sus habilidades, que van desde la comunicación oral y escrita hasta proponer soluciones a problemas propios del área de estudio.

El proceso que vive el alumno para construir un saber no es un solo momento, sino que en cada una de las experiencias de estudio que van desde el momento que se le dicta un problema, pasa a una etapa en la cual analiza cada una de las partes de la situación, para con ello comprender y establecer propuestas. Al mismo tiempo, el aprendizaje va ligado a construir ideas que son aplicables y que, por ende, dan soluciones positivas en la situación problema que se le presente no solo a un alumno sino al sujeto en general, ya que este proceso "[...] está encaminado al desarrollo del pensamiento de modo lógico, crítico y creativo, no solamente cognoscitivo, sino que se acompaña de análisis y del actuar, es decir, considera lo conceptual, procedimental y actitudinal" (Moreno, 2012, p. 264).

Las TIC en educación

Los alumnos diariamente están conectados a dispositivos que los mantienen informados, y con ello hay posibilidades infinitas de acceso a una variedad de recursos informativos. El creciente desarrollo de aplicación de diversa índole recreativas y educativas permite que se tengan alterna-

tivas de motivación con los alumnos, desarrollo de diversas habilidades y con la guía docente se pueden potencializar procesos de adquisición de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En un primer momento las TIC fueron relacionadas solo con la información, pero el nuevo escenario social obliga a que se trabaje en la generación de conocimiento, que "[...] se ha convertido en la mercancía más valiosa de todas, y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla" (Coll, 2009, p. 114).

En el mismo sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) ha establecido que las instituciones educativas deben proveer a la sociedad de educación abierta y a distancia. Podemos ver que en la actualidad ha traído opciones para que más personas tengan acceso a la educación superior. Por lo tanto, tiene una necesidad de que sea tema de investigaciones que aporten elementos donde se haga un uso pedagógico de la misma y no solo por incorporarla a las aulas sin intenciones fundamentadas en el proceso de E-A.

El estudio de caso como estrategia de enseñanza

De forma particular, la metodología del estudio de caso por iteraciones que se desarrolla en la enseñanza del Derecho en la Universidad de Guadalajara fue un proceso asesorado por la Dra. María Eugenia Nieto (Gálvez et al., 2020), en el que se construyen casos reales o hipotéticos, mismos que brindan la oportunidad al alumno de ejercitar sus saberes en un caso práctico, que le apoya en la movilización iterativa de aprendizajes previos y posteriores al establecer soluciones o conclusiones del caso.

Está integrado por tres grandes fases: en un primer momento, la lectura, donde el alumno tiene oportunidad de leer el caso, buscar información complementaria para documentarse de forma individual; en un segundo momento, la deliberación o discusión donde los alumnos y el docente intercambian la información que se tiene y se identifican los saberes necesarios para complementar la resolución del caso, y el tercer momento, la conclusión, donde los alumnos llegan a conclusiones

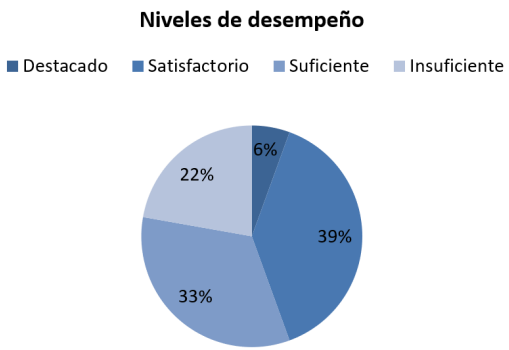
parciales y temporales, puesto que cada acercamiento al caso puede que resuelvan una particularidad, pero que se internen en otra más al identificar nuevas rutas de aprendizaje en el caso.

Cada alumno se apropia de forma y grado de profundidad distinta de la metodología, pero el docente debe promover y dar oportunidad a que todos los alumnos se involucren y aporten en el aprendizaje social durante las discusiones o deliberaciones.

Resultados y discusión

Los resultados del diagnóstico inicial realizado mediante la revisión de la producción escrita de los alumnos de primer semestre a través de la guía de observación, ponderando cuatro niveles de resultados, *destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente* (Figura 1).

Figura 1. Diagnóstico inicial de los estudiantes del primer semestre de la materia Estudio de Caso de Instituciones Jurídicas I



Fuente: Elaboración propia a partir del guión de revisión de producciones de los alumnos.

De la Figura 1 se desprende que solo un alumno se encuentra en nivel destacado; siete están en satisfactorio; seis, en suficiente, y cuatro, en insuficiente, por lo que es de consideración especial recuperar los ele-

mentos de observación con mayor y menor número de alumnos que los alcanzan.

Se presentan seis elementos de observación con mayor número de alumnos que los alcanzaron: la organización de la información de acuerdo a la estructura de introducción, desarrollo y conclusión (100 % de los alumnos); la redacción permite identificar la integración de conceptos clave del Estado como Institución Jurídica (100 %); el texto expone razones críticas al Estado como institución jurídica (77.78 %); el texto integra fundamentación legal (72.22 %); la redacción permite identificar reflexiones personales (72.22 %), y representa la idea general a manera de conclusión (72.22 %).

Ahora bien, dentro de los elementos de observación con menores resultados están los siguientes: el texto integra argumentación propia (38.89 % de los alumnos); el texto integra aportaciones de otros integrantes del grupo (50 %); el texto integra una relación coherente que permite identificar la asimilación de ideas (66.67 %), y da crédito al autor de quien recupera las ideas (55.56 %).

Derivado de lo anterior, el diagnóstico inicial refleja una limitada argumentación propia y limitantes en hacer uso de la información que proporcionan sus compañeros, así como necesidad de trabajar en la asimilación de ideas por parte de los alumnos e incorporar como hábito de estudio el dar crédito al autor de las ideas que recupera de la consulta de fuentes de información.

El análisis del texto de la entrevista, correspondiente al segundo objetivo específico, se realizó a través del programa MAXQDA. Se identificaron 34 palabras, que fueron codificadas para reconocer las veces que aparecían en el texto. Se logró identificar una fiabilidad de 329 con 33 palabras, resaltando entre las de mayor recurrencia las siguientes: *información, investigación, actividades, institución, jurídica, aprendizaje, análisis* y *conocimiento*.

De igual manera, se procesó la información para encontrar la relación de códigos entre las palabras destacadas. Se recuperaron 11 palabras: investigación, procesos, organización, información, análisis, mayor

aprendizaje, saberes, compañeros, valores, actitudes y habilidades. Queda evidenciado que la información es el centro de la actividad del proceso didáctico del docente, que el análisis de la institución jurídica dentro de la materia ECIJ I es lo que articula el trabajo docente con los alumnos y que estos últimos desarrollan habilidades.

Con 11 palabras de mayor recurrencia, se construyeron tres categorías de análisis, y destacaron las siguientes:

Figura 2. Clústeres o categorías

Fuente: Elaboración propia a partir de la herramienta MAXQDA.

Al clúster o categoría verde se le denominó fuente principal; a la verde-azul se le denominó proceso, y a la azul, competencias. Esto derivó de que el proceso de enseñanza del profesor se sitúa en el manejo de la información de forma colaborativa con los alumnos, donde a través del análisis desarrollan saberes y que, derivado de ello se da la investigación

como parte del proceso de aprendizaje donde desarrollan competencias que incluyen habilidades, actitudes y valores.

Con ello, se evidenció que el docente dentro de la asignatura ECIJ I pondera el manejo de la información, pero que además dentro de dicho proceso el alumno la manipula y desarrolla saberes, los cuales son el cometido de la metodología de enseñanza que se analiza con el actuar docente en su proceso de enseñanza.

Con lo anterior queda de manifiesto que el docente en la materia ECIJ I fundamenta su proceso de enseñanza en el manejo de información resaltando el trabajo entre compañeros, donde desarrollan saberes a través del análisis de la misma información, que la investigación en la materia es fundamental, donde a través de la organización y aprendizaje de procesos se busca mayor aprendizaje y que, de igual forma, el alumno con dicho proceso desarrolla habilidades, actitudes y valores. Con los resultados del análisis de la entrevista se hizo una nube semántica con las palabras codificadas, mismas que se incluyen en la siguiente Figura:

Figura 3. Nube semántica

Fuente: Elaboración propia a partir de la herramienta MAXQDA.

Las palabras con mayor frecuencia de aparición en las respuestas de los entrevistados, tal como se ha mencionado en las Figuras 2 y 3 corres-

ponde a lo que los alumnos reconocen como los principales elementos que forman parte del proceso de enseñanza que desarrolla el docente en la materia que corresponde al objeto de estudio de la presente investigación, donde destacan *la información e investigación* como ejes articuladores del proceso y que de igual forma destaca lo siguiente.

Dentro de las actividades que se realizan, está la lectura, los esquemas, investigaciones, videos, trabajo individual y con sus compañeros en equipo. De igual forma, los procesos que vivencia el alumno con las actividades que establece el docente son recopilación, análisis, opinión, comprensión, sistematización, compartir y argumentar sus ideas en colaboración con otros, actividades con las cuales da como resultado aprendizajes en los alumnos y desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

De igual forma, para desarrollar el segundo objetivo y con la finalidad relacionar la información que se ha presentado bajo el enfoque cualitativo y con apoyo del programa de análisis MAXQDA, se hizo la valoración cuantitativa del mismo objetivo, ahora con una encuesta realizada a 28 alumnos. Dicha encuesta estuvo integrada por tres dimensiones: la didáctica del docente, el uso de las TIC y la estrategia de estudio de caso, mismas que son analizadas a continuación:

Dimensión didáctica docente

Dentro de esta dimensión se integraron tres tipos de competencias que el docente debe de poseer: las pedagógicas, disciplinares y tecnológicas. Así mismo, los elementos didácticos que se consideraron fueron la preparación, el desarrollo de la didáctica y evaluación del aprendizaje de los alumnos. Dentro de la identificación, de acuerdo a los alumnos, estos consideraron que se tienen las siguientes:

Tabla 1. Competencias pedagógicas

El docente da evidencia de poseer competencias pedagógicas		
	#	%
Algo de acuerdo	7	25 %
Muy de acuerdo	21	75 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

Las competencias pedagógicas que el docente posee se centran en el saber y aplicar elementos tanto de ejercicio de la docencia como de la investigación, ya que es en el aula cuando se desarrollan los saberes en los alumnos que han de aplicar en determinadas situaciones que den solución, y el docente orquesta el aprendizaje mediante las estrategias que tiene a su alcance. Es por ello que el porcentaje de encuestados que considera que se tienen las competencias pedagógicas se cumple con lo establecido por la UNESCO (2009), con lo que se dota a los alumnos a través de ellas para enfrentarse a tiempos actuales. En términos de poseer competencias disciplinares por parte del docente, se presenta en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Competencias disciplinares

El docente da evidencia de poseer competencias disciplinares propias de la materia		
	#	%
Algo de acuerdo	6	21.4 %
Muy de acuerdo	22	78.6 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

El profesor universitario es experto disciplinar y no posee algunas veces habilidades limitadas para la enseñanza, pero al cuestionar a los entrevistados y teniendo en cuenta que la materia forma parte del objeto de estudio de la presente investigación, el docente debe conocer de forma disciplinar sobre Derecho Constitucional, Derechos Humanos, elementos de la comisión de un delito y, tal como lo establece el programa de la

materia ECIJ I, debe tener conocimiento sobre Teoría del Estado, aun cuando se parte de una revisión empírica del mismo y que conforme avanza el programa de la materia el alumno y docente profundizan en la materia que se integra con el Estado como institución jurídica. Así pues, de acuerdo al porcentaje y tipos de respuesta, denota que el docente posee los conocimientos disciplinares necesarios. En cuanto a las competencias tecnológicas, estas se muestran en la siguiente Tabla.

Tabla 3. Competencias tecnológicas

El docente da evidencia de poseer competencias tecnológicas		
	#	%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	10.7 %
Algo de acuerdo	10	35.7 %
Muy de acuerdo	15	53.6 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

El CUNorte tiene como herramienta tecnológica de apoyo la plataforma Moodle, mediante el cual se implementa un curso en línea, que de acuerdo al programa de la materia, se ha digitalizado. De igual forma, los laboratorios de aprendizaje donde se llevan a cabo las prácticas están dotados de pizarra inteligente, una computadora de escritorio y una pantalla para apoyar al docente en la exposición de materiales o comunicación con los alumnos; sin embargo, no todos los encuestados reconocen que el docente posea competencias tecnológicas, y ello en parte confirma lo referenciado por Coll (2009), ya que el uso de las TIC aún es limitado en las instituciones educativas.

Ahora bien, sobre los elementos *didáctico metodológicos* que emplea o realiza el docente en esta materia, se obtienen los siguientes resultados:

a) El docente da evidencia de una correcta preparación de las sesiones presenciales: 67.9 % respondió que muy de acuer-

do; 28.6 % algo de acuerdo, y 3.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.
b) El docente desarrolla la clase con tres momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre): 53.6 % contestó que muy de acuerdo; 32.1 %, algo de acuerdo, y 14.3 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.
c) El docente hace uso de la evaluación formativa: 57.1 % contestó que muy de acuerdo; 39.3 % algo de acuerdo, y 3.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Con lo anterior, observando los porcentajes de *muy de acuerdo* en los tres atributos del indicador de elementos didácticos metodológicos empleados por el docente, queda evidenciada cierta necesidad de mejora, puesto que la preparación de la clase, los momentos de la sesión y la evaluación son ejes fundamentales para el éxito de enseñanza y con ello el aprendizaje de los alumnos, y si ellos refieren algo *de acuerdo* o *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, queda inquietud de mejorar dicho proceso.

Dimensión del uso de las TIC por parte del docente

Esta dimensión se integra por dos indicadores: primero, la *influencia en la educación* (búsqueda de información y desarrollo de habilidades), y segundo, *el uso pedagógico* que les da el docente (cognitivo, afectivo, procedimental, aportación al aprendizaje individual y colectivo). Por tanto, a continuación se presentan los resultados obtenidos:

Cuando se habla de influencia en la educación de las TIC es referirse a si el uso que se les da permite que el alumno aprenda o desarrolle habilidades. En este sentido, tal como se mostró en la Figura 3 de lústeres o categorías, la actividad docente se centra en que el alumno haga uso de la información, la procese y sepa hacer buen uso de ella, por lo que al cuestionar si el docente permite que esto se logre contestaron lo siguiente:

Tabla 4. Uso de las TIC en el proceso didáctico

El uso que el docente le da a las TIC permite que el alumno busque la información pertinente		
	#	%
Algo en desacuerdo	1	3.6 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	10.7 %
Algo de acuerdo	8	28.6 %
Muy de acuerdo	16	57.1 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

Con la Tabla 4 queda evidencia de que aun cuando un poco más de la mayoría refiere que sí, es de consideración que se trabaje en fomentar una autonomía en el alumno, para que a través de la didáctica empleada por el docente el alumno desarrolle habilidades de búsqueda de información y se trabaje con recursos externos a los proporcionados por el profesor.

En ese mismo tenor, en la indagación del desarrollo de habilidades a través de las TIC por parte de los alumnos refirieron lo siguiente:

Tabla 5. Desarrollo de habilidades a través de las TIC en el proceso didáctico

A través del uso que le da el docente a las TIC he desarrollado otras habilidades en investigación		
	#	%
Muy en desacuerdo	1	3.6 %
Algo en desacuerdo	1	3.6 %
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	10.7 %
Algo de acuerdo	10	35.7 %
Muy de acuerdo	13	46.4 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

Resulta de interés la Tabla 5, ya que los porcentajes que se muestran dejan ver que los alumnos consideran que sí han desarrollado habilidades en investigación con el uso de las TIC, pero muestran un porcentaje alto que se requiere la atención en mejorar el uso

de las mismas en la materia, esto derivado de la importancia de que los alumnos aprendan a citar correctamente en formatos establecidos en citación formal de fuentes y que considerando las habilidades que poseen para el manejo de ellas, deben potenciar su aprendizaje.

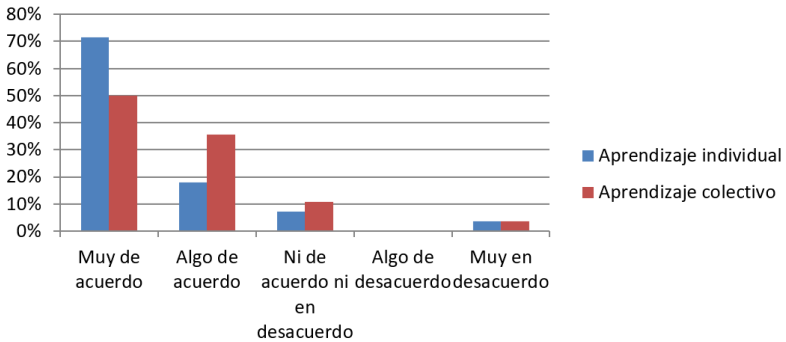
Lo anterior en cuanto a uso y habilidades desarrolladas de forma general, pero en el indicador del uso pedagógico, los alumnos deben utilizar las TIC con un uso cognitivo, afectivo y procedimental, por lo que en el análisis del cómo o si se cumple o no, los encuestados respondieron lo siguiente:

a) En el uso que el docente le da a las TIC permite que el alumno procese la información, 50 % contestó que muy de acuerdo; 35.7 %, algo de acuerdo; 10.7 % ni de acuerdo ni en desacuerdo, y 3.6 % algo en desacuerdo.
b) En el uso que el docente le da a las TIC permite que los alumnos desarrollen comunicación asertiva: 53.6 %, muy de acuerdo; 32.1 % algo de acuerdo; 10.7 % ni de acuerdo ni en desacuerdo, y 3.6 % algo en desacuerdo.
c) A través del uso de las TIC el docente diseña situaciones para que el alumno aprenda la resolución de problemas: 64.3 % refirió muy de acuerdo, y 35.7 %, algo de acuerdo.

De los incisos anteriores, se desprende que el uso cognitivo y afectivo muestran que el docente aporta elementos de su proceso didáctico para lograr que los alumnos procesen la información que reciben y que a su vez la comuniquen a sus compañeros de forma asertiva, pero la parte fuerte del proceso se encuentra cuando se habla de resolución de problemas.

Sin embargo, es necesaria la precisión de verificar si los encuestados refieren aprendizaje y el cómo se logra si de forma individual o colectiva, por lo que en la Figura 4 se muestran los resultados de los dos tipos de aprendizaje a manera de comparativo.

Figura 4. Comparativo de aprendizaje individual y aprendizaje colectivo con el uso de las TIC



Fuente. Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

Sin duda, los encuestados consideran que el aprendizaje individual es mayor, y ello trae consigo que se identifique necesario que el docente incorpore actividades o desarrolle estrategias que permitan que se genere el aprendizaje colectivo, toda vez que es parte fundamental dentro de la metodología de los estudios de caso y que con el uso de las TIC se debe potenciar, ya que los canales de comunicación están abiertos con infinidad de herramientas que pueden ser implementadas tanto sincrónica como asincrónicamente, ya que el alumno aprende de forma individual y la exterioriza, así como recibe información y saberes de sus compañeros.

Dimensión estrategia del estudio de caso

Dentro de esta dimensión, se analizó la estrategia de estudio de caso con dos indicadores, por una parte, el desarrollo de la estrategia que se integra por parte del docente con los momentos clave del proceso (presentación del caso, establecimiento de objetivos y desarrollo de iteraciones), y como segunda parte, la valoración de los encuestados a si la estrategia propicia el aprendizaje (individual y colectivo). Dentro de la identificación del cómo se percibe la estrategia se obtuvo lo siguiente:

Tabla 6. Presentación del caso por parte del docente

Al inicio del curso el docente hace la presentación del caso a analizar en el semestre		
	#	%
Algo de acuerdo	5	17.9 %
Muy de acuerdo	23	82.1 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

Es primordial que quien imparte las unidades de aprendizaje de los estudios de caso brinde el espacio pertinente para que los alumnos asimilen el caso que les ocupa en la materia, que identifiquen los elementos e iteraciones que se han de desarrollar y que con base en ello el alumno construya bases sólidas para edificar el aprendizaje y las habilidades que ha de desarrollar. Con los resultados obtenidos queda de manifiesto que el docente lo hace y por lógica obliga a indagar si se tiene claridad en los objetivos de cada una de las iteraciones que integran el caso. Es por ello que en la siguiente Tabla se da evidencia del establecimiento de los objetivos en cada iteración por parte del docente.

Tabla 7. Establecimiento de objetivos en cada iteración por parte del docente

El docente en cada iteración establece cuales son los objetivos que se desean alcanzar		
	#	%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	7.1 %
Algo de acuerdo	9	32.1 %
Muy de acuerdo	17	60.7 %

Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

De conformidad a la Tabla 7, la mayoría de los alumnos, con 60.7 % de muy de acuerdo, pueden representar que el docente lo hace, pero por 39.2 % de alumnos que no están del todo de acuerdo focaliza que 11 alumnos de los que quizá no tienen claridad en ello o que el docente lo hace de forma superficial no logran que la totalidad de alumnos lo asimilen. Es en cada una de las iteraciones que el alumno construye saberes

y desarrolla las habilidades necesarias de conformidad al cómo fueron diseñados los estudios de caso; por tanto, es necesario que se identifique si el docente desarrolla o no cada una de las iteraciones que lo integran y que se evidencian en la Tabla 8.

Tabla 8. Desarrollo de las iteraciones por parte del docente

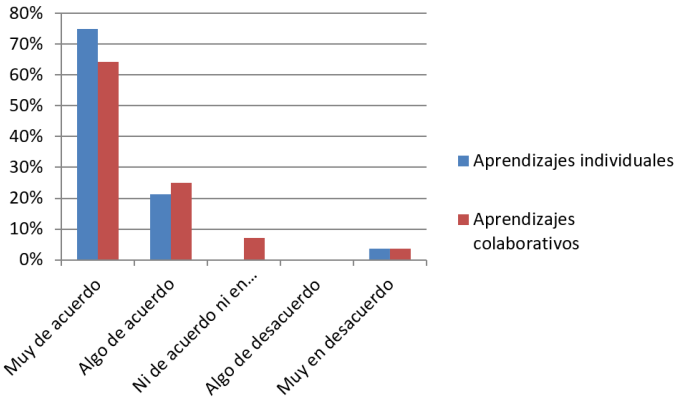
El docente desarrolla cada una de las iteraciones que plantea el programa de la materia		
	#	%
Algo de desacuerdo	1	3.6 %
Algo de acuerdo	11	39.3 %
Muy de acuerdo	16	57.1 %

Fuente. Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la aplicación SPSS.

De acuerdo con la Tabla 10, los alumnos identifican que no todos los alumnos reconocen el desarrollo de cada una de las iteraciones que integran la materia ECIJ I, que la mayoría con 17 alumnos no están del todo convencidos de que se realice; esto puede verter en dos grandes ideas de análisis: por un lado, que el docente no lo hace o, por otro lado, que los alumnos no tienen claridad en dónde comienza una iteración y dónde termina.

Con lo dictado en las Tablas 6, 7 y 8 queda evidenciado que el docente sigue el proceso metodológico que establece el estudio de caso; sin embargo no basta con el seguir puntualmente las consideraciones de su implementación, sino que ha de valorarse si con el empleo de la misma se promueven aprendizajes ricos y duraderos con los alumnos, tanto de forma individual como colaborativa, ya que tal como se menciona en los fundamentos teóricos, precisamente la interacción con otros es la que permite que el sujeto cognoscente se apropie de la información, la procese y la emplee en resolución de problemas solo y con otros alumnos. Por ello, en la Figura 3 que se muestra a continuación se establece un comparativo con las respuestas de los entrevistados, con la intención de identificar el aprendizaje que mayormente se promueve.

Figura 5. Comparativo de aprendizajes individuales y colaborativos con la estrategia de estudio de caso



Fuente: Elaboración propia con resultados de la encuesta aplicada a partir de la herramienta SPSS.

Al igual que el comparativo de la Figura 4, la Figura 5 deja de manifiesto que hay un aprendizaje individual por encima del colaborativo, ya que en el aprendizaje individual hay un 75 % muy de acuerdo y en el colaborativo un 64.3 %. Esto es el resultado de un proceso didáctico empleado por el docente que encierra al alumno a conocer de forma individual, por lo que es necesario que se recupere la parte de la socialización de saberes, ya que es en ese momento cuando los alumnos interactúan con otros y a la par de recibir información, también la proporcionan, y con ello se enriquece el proceso de aprendizaje para todos.

Conclusiones

El proceso didáctico que cada docente emplea de acuerdo a la naturaleza de la asignatura o materia que imparte siempre será un reto, y tendrá aristas de análisis que deben ser atendidas, puesto que cuando se movilizan todas las competencias docentes que se poseen y se vierten todas las herramientas y elementos para abonar a un perfil de egreso siempre se tendrá al menos una mejora en los resultados. Cuando en ese nivel supe-

rior se habla de metodologías de enseñanza muy concretas, como lo es el Estudio de Caso, se tienen mayores retos que atender, y es ahí donde el profesional del Derecho y de la enseñanza redobla esfuerzos para lograr el fin con el que articula su proceso didáctico.

Así, el caminar del docente con un grupo de estudiantes en cada una de las unidades de aprendizaje representa que se tengan conocimientos pedagógicos, disciplinares y, en la época actual, un pleno dominio de las TIC con fines educativos (Coll, 2009). Precisamente, con ello se tienen los elementos para enfrentarse al día a día a la enseñanza, pero mejor aún al desarrollo de aprendizaje de los alumnos, ya que es fundamental que el docente atienda los elementos metodológicos necesarios y que diseñe cada una de sus intervenciones en el aula con un objetivo específico y que dentro de los estudios de caso desarrolle cada una de las iteraciones que lo integran, promoviendo en el alumno ese posicionamiento necesario para aprehender tanto la metodología como los procesos que vivencia, y es que solo haciendo suyo el proceso logrará que la guía del docente lo lleve a una construcción de saberes que poco a poco toman una representación más compleja internándose en el proceso y viviendo cada una de las etapas de forma significativa.

En la época actual cobra un papel fundamental la información, y en este proceso de investigación ha quedado de manifiesto que en el ECIJ I es pieza clave y que todo gira en torno a ella, de ahí que los alumnos desarrollan habilidades de manejo, gestión y producción de la misma. Si bien es cierto que no todos lo logran alcanzar, lo cierto es que el proceso didáctico del docente tiene como eje central a la misma y poco a poco delega en cada una de las iteraciones ese rol protagónico activo (Martínez Rizo, 2021) que dicta el constructivismo (Ortiz Granja, 2015), y que además, se promueve el uso de herramientas tecnológicas para que los alumnos desarrollen una comunicación asertiva, ya que las TIC se les da un énfasis de herramientas pedagógicas y no solo de esparcimiento, con lo que se enriquece el proceso de búsqueda y gestión de la información, el conectivismo cobra presencia y desarrolla saberes tanto individuales como colectivos.

Estos últimos aprendizajes colectivos mencionados merecen un párrafo aparte, ya que de acuerdo a la presente investigación, dentro del proceso didáctico empleado por el docente en la materia ECIJ I, de acuerdo a los alumnos, tienen una menor presencia y alcance que los aprendizajes individuales, pero claro está que muchos alumnos, por su forma de aprender es lógico que lo logren de una mejor manera solos que trabajando con sus compañeros, pero el docente como promotor del aprendizaje social debe enriquecer las actividades colaborativas, para que a través de ellas se logre este objetivo y se contribuya a que en la vida profesional el futuro abogado sepa trabajar con los demás.

Precisamente, esa actitud colaborativa no solo es necesaria en los alumnos, sino también en los docentes, para que la apropiación de la metodología de los Estudios de Caso transcienda a cursos de formación docente donde se unifiquen criterios de aplicación, que no sea en cada semestre cuando el docente en turno adecue los cursos a sus habilidades, sino que en la unidad de formación docente se promuevan cursos de capacitación en la metodología de dichas materias y se contribuya poco a poco a profesionalizar la práctica docente y se obtengan mejores aprendizajes con los alumnos.

Se identifica que la investigación permitió argumentar más allá de la propia práctica a generalizar pequeños rasgos que se tienen en la impartición de las materias de los Estudios de Caso, que los alumnos son conscientes del proceso que viven y que éste mismo gira en torno a la gestión, manejo y producción de información. Por ello, el instrumento donde se vierte la información dentro del curso, la sábana documental (Nieto Caraveo, 2020), contribuye a que el alumno administre la información que poco a poco recupera y que abona a la construcción gradual de saberes con el apoyo del docente, quien proporciona los materiales y recursos de análisis necesarios y que para resolver problemas o argumentar soluciones los alumnos hacen uso de ellos.

El papel de las iteraciones (lectura, deliberación y conclusión) se identifica fundamental, ya que, a través de ellas, el alumno se motiva, discute y complementa las ideas de sus compañeros. En dicho proceso se

intercambian puntos de vista, trabajo entre iguales, se desarrolla la responsabilidad, puesto que deben llevar información a cada sesión, ya que es insumo para la misma. Por ende, memorizar no basta en esta materia. Son muchos los procesos que se desarrollan, como la autogestión de la información, sistematizar la misma e interpretarla. Pareciera que van de la mano los procesos cognitivos y actitudinales, ya que el saber moldea las relaciones y actitudes entre compañero.

La enseñanza del Derecho en los Estudios de Caso contribuye a que se desarrolle un pensamiento crítico, la oralidad para hablar en público, la resolución de problemas tan necesaria en el ejercicio del Derecho y, finalmente, el manejo de las leyes que será a partir del primer semestre, un proceso que se incrementa en complejidad y que será tema de todos los días en su vida profesional al egresar el alumnado. De lo anterior, se rescata el pensamiento crítico, que cimenta la construcción social del saber (Moreno, 2012), cuando el alumno poco a poco se apropia del conocimiento y lo comparte con los demás.

Referencias

Barrantes Echavarría, R. (2014). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf

Gálvez, C., Guzmán, J. y Nieto, M. (2021). Pertinencia para la implementación de la metodología de estudio iterativo de casos en posgrado en Derecho. En J. C. Guzmán Díaz, L. Martínez Martínez, M. Cantero Ramírez y M. A. Santana Campas (Coords.) *Intersecciones del Derecho México-Colombia* (tomo III) (pp. 121-151). México: Amaya Ediciones. http://www.cusur.udg.mx/es/sites/default/files/adjuntos/2021%20

Tomo%203%20Red%20Jur%C3%ADdica%20Intersecciones%20del%20Derecho%20Mexico-%20Colombia%20DIGITAL.pdf

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 update, 4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Martínez Rizo, F. (2021) Aprendizaje, enseñanza, conocimiento, tres acepciones del constructivismo. Implicaciones para la docencia. *Perfiles Educativos*, 43(174), pp. 170-185. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60208

Moreno, C. (2012) La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13). https://doi.org/10.17163/soph.n13.2012.10

Nieto Caraveo, M. E. (2020). El Modelo MAICS para el diseño de programas educativos. En C. Sánchez Ovcharov (Ed.). *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning* (pp. 231-252). Madrid: Global Knowledge Academics Ediciones.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2009) *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 2015, pp. 93-110. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Muñóz García, M. M. de los A. (2025). El proceso didáctico del docente a través de la estrategia de enseñanza del estudio de caso y el uso de las tic en la construcción del conocimiento. *Punto Cunorte, 11*(20), 91-117. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.222

Recibido: 16 de septiembre de 2024.
Aceptado: 7 de noviembre de 2024

CC BY ND

Procesos de apropiación de tecnologías de la información y comunicación: entre conceptos y particularidades

Processes of appropriation of information and comunication technologies: between concepts and particularities

DOI: 10.32870/punto.v1i20.223

Laura Haydeé Cortés del Real •
Guillermo Aguilar Herver ••

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo principal ahondar en las reflexiones y aproximaciones conceptuales vinculadas con los procesos de apropiación de las tecnologías de información y comunicación a fin de establecer una visión crítica de su implementación en espacios de formación educativa. Para tal efecto, se integran experiencias empíricas de la mano de autores seleccionados de entre la vasta producción académica con el propósito de servir de soporte conceptual/metodológico. Se procura en todo momento subrayar los puntos de inflexión y contraste entre los imaginarios que se anclan a la apropiación de tecnología frente a la multiplicidad de realidades del contexto mexicano.

Palabras clave: apropiación tecnológica, TIC, tecnologías.

• Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Profesora de Tecnologías y Prácticas en Tecnologías para la formación docente en la Licenciatura en Educación en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. cortes.laura@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/ 0000-0001-8404-6011

•• Doctor en Educación (Universidad Virtual). Profesor de Tiempo Completo, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, Colotlán, Jalisco. guillermo.aguilar@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0000-0002-4321-4987

Abstract

The main objective of this paper is to deepen the conceptual reflections and approaches related to the processes of appropriation of information and communication technologies to establish a critical view of its implementation in educational training spaces. To this end, empirical experiences are integrated, by hand of selected authors from the vast academic production with the purpose of serving as conceptual/methodological support. It is always sought to underline the points of inflection and contrast between the imaginaries that are anchored to the appropriation of technology in the face of the multiplicity of realities of the Mexican context.

Keywords: *Technological appropriation, ict, technologies.*

Límites del término y reflexiones conceptuales

Actualmente, a causa y como resultado de una continua expansión de los modelos económicos de globalización, se advierte el conjunto de dinámicas y procesos que potencian la circulación de bienes. Estos se insertan en diferentes escenarios de lo social. Particularmente, nos referiremos a los vinculados con la creación, producción y distribución del conocimiento y la información.

En este sentido, un aspecto de gran relevancia estriba en lo mencionado por Neüman (2008, p. 70), quien subraya las asimetrías de orden socioeconómico que se articularon, históricamente, respecto a la participación o no en la revolución industrial, pues es esta coyuntura la que demarca una brecha, significativa, en torno a la acumulación de riqueza y, con ello, el desarrollo de conocimiento científico y tecnológico. Esto, a su vez y con el paso del tiempo, encontraría su aplicabilidad en espacios de formación educativa, temática de interés en este trabajo.

Para tal efecto, es pertinente en ese punto aproximarnos a la construcción y delimitación conceptual de uno de los mecanismos sociales

que por su naturaleza polisémica concentra una amplia gama de significaciones dentro de la academia y en disciplinas como la psicología, el arte, la filosofía, antropología, entre las más importantes. En tiempos más recientes, ha cobrado relevancia en el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), espacio en el que nos centraremos, no sin antes esbozar algunas de las implicaciones conceptuales que se anclan al término que articula esta reflexión: *la apropiación*.

Convengamos que la denominada *sociedad de la información/sociedad del conocimiento* (Castells y Drucker como se citaron en Dávila Rodríguez, 2020) devela, por un lado, un salto sustancial en términos de la inmediatez en el acceso y uso de la información, a través de los diversos dispositivos tecnológicos, potenciando el "desarrollo" de las sociedades. No obstante, se ratifican las brechas de asimetría, debido a que su extensión y difusión no caracteriza un proceso homogéneo.

En este orden de ideas, Dávila Rodríguez (2020) hace mención a que el conjunto de "intereses favorecidos desde los paradigmas dominantes e impulsados a partir de una de las mayores transformaciones económico-sociales desencadenadas desde principios del siglo xx: el paso del capitalismo industrial a uno informacional y cognitivo" (p. 129). Esto es, para el caso latinoamericano, un apremiante a considerar a lo largo de los procesos de apropiación, específicamente los relacionados con el área de las tecnologías.

En términos generales, e incluso imprecisos, la apropiación es entendida como el acto o la acción y resultado de tomar algo para uso propio, usualmente sin consentimiento. Partiendo de este principio, advertimos que en la cotidianidad y en las ciencias sociales podemos encontrar conceptos homólogos que a la vez presentan diferencias en concordancia con la perspectiva tomada por cada autor. En este sentido, para Colás y Jiménez (2008, como se citó en Celaya et al., 2010) "la apropiación puede definirse como tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio; esto implicaría el traslado de la responsabilidad de transferir el conocimiento adquirido del individuo a otros contextos" (p. 16).

Cualquiera que sea nuestra perspectiva, enfoque o disciplina, un punto convergente a la hora de acercarnos a los procesos de "apropiación", recae en que de forma implícita reconstruimos un proceso de orden epistémico. De lo anterior, advertimos que las estructuras dominantes de conocimiento o también llamada estructura de *capitalismo cognitivo*, no conduce de forma inherente a repensar el concepto de apropiación, a fin de caracterizar con mayor amplitud el conjunto de procesos que se anclan a este dispositivo de dimensión social.

En este tenor, recurrimos a lo propuesto por Neüman (2008), quien reflexiona respecto a la apropiación social, y destaca su doble dimensión como dispositivo de resistencia al tiempo que de negociación. De tal manera:

> La 'apropiación social' se asumiría como un proceso por medio del cual grupos sociales marginales del sistema económico capitalista interactúan con la propuesta cultural, económica, organizacional y de consumo de ese sistema mediante formas de adjudicación de nuevos sentidos, usos y propósitos que actúan como filtros y les permite mantener su propio horizonte de comprensión del mundo. En un doble movimiento de resistencia y negociación, estos grupos sociales resisten al cambio o cambian para mantenerse intactos. (Neüman, 2008, p. 71)

Reconstruir la apropiación en su dimensión social permite al lector tener en perspectiva las implicaciones de este dispositivo de carácter social, aunado al conocimiento de un contexto determinado, como lo es el latinoamericano, evidenciando las especificidades, históricas, políticas y económicas intrínsecas a su devenir. Con ello reafirmamos la relevancia de aproximarnos a los procesos de 'apropiación' desde sus dimensiones funcionales, en el tejido sociocultural y no sólo conceptuales.

Es pertinente, en este punto, el permitirnos abrir un paréntesis a propósito de ahondar en las que hemos considerado aristas de gran im-

portancia en los procesos de apropiación social, en su relación con las TIC. Para tal efecto, esbozaremos los consensos, en cuestión de terminología, asociados a la alfabetización digital y procesos de apropiación digital, a fin de retomar la discusión central respecto a la apropiación social de las TIC.

Así pues y a pesar de la expansión y crecimiento de las tecnologías, existe un relativo desconocimiento de las TIC, debido a que en diferentes contextos y realidades es limitada la información. En este tenor y en términos generales, la alfabetización usualmente está relacionada con instituciones educativas. Esto debe cambiar para incluir la falta de conocimiento de información y comunicación por los medios digitales.

Así pues, consideramos de suma importancia definir de manera sintética el término *alfabetización digital*, con el objetivo de esgrimir las discusiones conceptuales que puedan anclarse a este. En este sentido, presentamos únicamente las definiciones que contribuyen a los propósitos de este ejercicio de investigación.

> La alfabetización digital, definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver eficazmente problemas con herramientas digitales o en contextos digitales, es un requisito indispensable para garantizar la autonomía personal de las nuevas generaciones, su desarrollo integral y su inclusión en sociedades democráticas. (Ferrés, 2013, como se citó en en Matamala, 2018, p. 69)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Antoninis y Montoya, 2018):

> Argumenta que la alfabetización digital es la capacidad de acceder a, gestionar, entender, integrar, comunicar, evaluar y crear información de forma segura y adecuada a través de dispositivos digitales y tecnologías en red

> para participar en la vida económica y social. Incluye competencias que se conocen como la alfabetización informática, la alfabetización en las TIC, la alfabetización informacional y la alfabetización mediática. (párr. 5)

Mientras que Barroso y Cabero (como se citó en George Reyes, 2020), "al respecto afirma que la alfabetización digital es poseer la capacitación imprescindible para sobrevivir en la sociedad de la información y poder actuar críticamente sobre ella, es decir, ser partícipes de la transformación social, en un sentido más amplio" (p. 9). En este sentido, se entiende que es imperante generar el acceso a las TIC y su infraestructura para ir cerrando la brecha de la desigualdad digital dentro y fuera del recinto escolar. Las instituciones educativas no garantizan cerrar la brecha de la desigualdad. Es necesario tomar en cuenta el aprendizaje y desempeño del alumnado. García Ávila (2017) expresa:

> El progreso tecnológico marca la pauta para la adquisición de dispositivos y la velocidad en la que los usuarios de la misma consumen la información que se transmite por diversos canales; sin embargo, la reducción de la brecha digital no sólo es tener la última versión de software o poseer los dispositivos más modernos. (p. 68)

No obstante, Overdijk y Diggelen (2006) aseveran que la apropiación tecnológica es un proceso que "simultáneamente, transforma al usuario y a la tecnología; es decir, no sólo da lugar a que el usuario cambie en sus conocimientos y sus habilidades, sino que también causa transformaciones en las propiedades de la tecnología" (p. 94). Con todo esto, se advierte que la tecnología ha llegado a formar parte inherente de los seres humanos. Mayormente en la sociedad se ha apropiado con el uso de los teléfonos móviles, demostrando una realidad y cimentando un aprendizaje.

Bajo esta óptica, destaca la agencia del sujeto respecto a los procesos de apropiación, en la que le conferimos de manera implícita, un posi-

cionamiento (activo e informado) que le permite canalizar a través de la resignificación la imposición de ciertas condicionantes venidas a partir de las estructuras dominantes, como ha sido referido con anterioridad. Para Dávila Rodríguez (2020):

> No se puede aseverar que en todas las circunstancias se produce un proceso de apropiación, reflexión y resignificación crítica, ya que en muchos casos lo que se desencadena es simplemente la reproducción de ideologías, pensamientos, culturas, consumos, modos, etc. Por ello es imprescindible indagar sobre qué condiciones deben estar presentes para alcanzar una efectiva apropiación y recepción crítica de la comunicación y qué impacto y efectos produce. (p. 136)

Por tanto, la aproximación y reconstrucción que hasta este punto hemos propuesto encuentra un punto de bifurcación cuando nos cuestionamos no solo el conjunto de implicaciones en términos de innovación a partir de la apropiación y uso de dispositivos de comunicación e información, sino también el papel y potencialidades que estos proyectan en espacios diversos, de entre los que destaca la esfera de la educación, a donde los sujetos implicados, gestan, distribuyen y comunican contenidos e información con el objetivo de crear conocimientos.

> A diferencia de los medios masivos (tradicionales) de comunicación como diarios, radio y tv, que se basan en una lógica donde unos son emisores y otros receptores, a través de los artefactos tecnológicos se puede ser, al mismo tiempo, receptor y productor de mensajes, lo cual da posibilidad a los sujetos (bajo ciertas circunstancias) de convertirse en creadores y administradores de contenidos. (Dávila Rodríguez, 2020, p. 137)

Desde la perspectiva de Dávila Rodríguez, a la cual presentamos gran afinidad, se advierte la distinción entre *inclusión digital* y apropiación tecnológica. La primera noción remite a estrategias de inserción, acceso o equipamiento de dispositivos tecnológicos, en este sentido, una forma pasiva de interacción entre el sujeto y los objetos TIC, en contraposición a la apropiación de tecnologías desarrollada en la presente. Aunado a ello, es posible, en casi todos los casos, asociar estas dinámicas con la concentración de tecnologías en espacios en los que la infraestructura así lo permita, estableciendo de manera indirecta centro y periferias, específicamente siendo de difícil acceso a los sectores rurales del actual territorio mexicano. En este tenor, identificamos algunas de las implicaciones que se anclan a estos procesos, siendo de nuestro interés, no por relevancia sino por afinidad disciplinar, los acontecidos dentro de los espacios de formación formal, particularmente, los vinculados con la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, nos ocuparemos de este tema en los apartados subsiguientes.

Tipos de apropiación tecnológica

La apropiación tecnológica se encuentra sujeta a múltiples factores y dimensiones que atraviesan aspectos tan diversos, como lo son la cultura, el contexto social, económico, entre los más importantes. Así pues, destaca la tipología propuesta por Hooper y Rieber (como se citó en Lizarazo Gómez, 2014), quienes proponen cinco fases de una apropiación tradicional y contemporánea de la tecnología en la educación, las cuales son familiarización, utilización, integración, reorientación y evolución.

Los autores mencionan que a través de estas se evita que la tecnología sea aplicada erróneamente; es más, dicen que es el éxito de una apropiación por los espacios concretos de interacción para el aprovechamiento con el entorno y la herramienta, por lo que estas etapas son de orden lógico. Esta tipología traza el sendero por el cual se prevé la obtención y cumplimiento adecuado de estos procesos.

Figura 1. Características de los procesos de apropiación tecnológica

Características de los procesos de apropiación tecnológica según las consideraciones de la teoría sociohistórica
1. Involucra la ejecución de actividades en las que se establecen relaciones recíprocas y asimétricas entre sujetos y objetos a partir de una necesidad o motivación particular. 2. La participación activa y comprometida del sujeto le permite interiorizar significados a partir de los cuales se enriquecen y reconfiguran las características psíquicas del sujeto (cognición-emoción). El componente técnico también resulta afectado por la relación. 3. Se produce en condiciones contextuales específicas, como son el nivel de desarrollo social, cultural, económico y tecnológico, el grado de penetración y acceso a tTecnologías Digitales Interactivas (TDI) en el entorno. Las TDI deben ser consideradas tanto en su aspecto técnico como simbólico. 4. Los sujetos implicados participan en el contacto con TDI a partir de un grado particular de desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y sociales, lo cual incluye aspectos intelectuales, afectivo/emocionales y motivacionales. 5. La condición procesual del fenómeno permite la observación de niveles o grados de desarrollo de las acciones y del cumplimiento de los objetivos y motivaciones.

Fuente: Celaya Ramírez et al. (2010).

El término *apropiación tecnológica* se puede relacionar con los cambios que se producen en los profesores como consecuencia del empleo de la tecnología en sus cursos. En este sentido, el trabajo docente se convierte en algo diferente cuando se le incorpora el uso de TIC, ya sea de manera voluntaria o forzada, porque se integran nuevos conocimientos y habilidades que se manifiestan en el grado de dominio y apropiación que presenta el profesor (McAnally-Salas et al., como se citó en Celaya Ramírez et al., 2010, p. 494). Sin embargo y como ha sido desarrollado, nuestra reflexión caracteriza la apropiación de las tecnologías en su dimensión social, destacando su cualidad de proceso centrado en el aprendizaje de tecnologías que cada día se presenta a más temprana edad y a través de las siguientes características.

En este punto, consideramos como pertinente explicitar que existen particularidades que se deben tener presentes para el aprendizaje por medio de las tecnologías para mejorar la educación. De acuerdo con Montes y Ochoa (como se citó en Lizarazo Gómez, 2014), las caracterís-

ticas desde el enfoque de aprender las tecnologías son la interactividad, dinamismo e hipermedia.

Figura 2. Tipología de la apropiación

Tipología de la apropiación (fases)	
Familiarización	Se acerca a la apropiación y conocimiento de la misma
Utilización	Es cuando se aplica la tecnología en el aula
Integración	Tiene que ver con designar responsabilidades a la tecnología
Reorientación	Replantea objetivos propuestos para el trabajo en el aula
Evolución	Es la última fase, en la que el profesor debe tener claro la herramienta de trabajo, y en su práctica educativa debe ser constante al cambio

Fuente: Elaboración propia con base en Lizarazo Gómez (2014).

Apropiación tecnológica en docentes

Como ya ha sido referido, la apropiación tecnológica es un proceso entre usuario y tecnología, por lo que Colás et al. (2005) argumentan que la apropiación planea la forma en que las tecnologías son tomadas por las personas, constituyendo las maneras de demostrar la realidad y estableciendo las bases de su aprendizaje. Dicho por otros autores como Gutiérrez y Quiroz (2007), es la médula de la correlación entre personas y mundo particulares, mencionando que cada ser humano en particular maneja las técnicas de uso y perspectivas en relación a su interés.

En cuanto a la idea anterior McAnally-Salas et al. (2006) plantean que "basta decir para el tema de apropiación tecnológica que en su columna vertebral están implicados los procesos de cambio e innovación que son potenciados por las mediaciones de las tecnologías de la información y la comunicación" (p. 13).

Los docentes poseen un relativo conocimiento sobre la tecnología, la cual se ha adquirido a través del tiempo, de manera empírica, en gran

parte por la inclusión de las TIC en la práctica docente y en otros tantos casos por medio de cursos de formación, diplomados, talleres y utilización en la vida diaria. Sin embargo, es un medio para dinamizar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos de educación superior, un apoyo que enriquece el conocimiento tanto para estudiantes como profesores. Por consiguiente, la apropiación tecnológica depende de estrategias y programas de estudio que proporcionan diversas herramientas que se pueden aplicar en las instituciones educativas, como parte de una calidad educativa para los estudiantes.

En palabras de Celaya Ramírez et al. (2010), la experiencia que el docente adquiere al utilizar estos recursos denota en las particularidades personales que diferencian a un profesor que maneja los recursos educativos abiertos como la creatividad, la investigación, la iniciativa para innovar y adecuar, a través de procesos de resignificación su labor como docente.

Es decir, la experiencia de los docentes en el uso de las TIC representa un proceso propio de apropiación de estas, donde si bien el fin no es particularmente aprender de estas, se abre un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el docente participa de manera activa en ambas partes, construyendo y resignificando el uso a su contexto.

Evaluación de la apropiación tecnológica

Las herramientas que son utilizadas dentro de un aula de clase deben de ser evaluadas. Toda herramienta se debe llevar a la práctica en cualquier tipo de enseñanza para después apropiarse de ella y ser evaluada. Hooper y Rieber (1995, pp. 157-161) sostienen:

> Para evaluar el nivel de apropiación de la tecnología de las personas no es suficiente con conocer el grado de satisfacción de los usuarios con respecto a la tecnología; además, es necesario conocer para qué utilizan las TIC, cuál es su opinión sobre la tecnología y cuáles son las características de los recursos y los dispositivos que usan. El hecho

> de tener todos estos aspectos identificados nos permite determinar los conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes, con el fin de formular estrategias y utilizar los medios que nos permitan desarrollarlos aún más, para así seleccionar materiales que puedan ser adaptados con el objeto de satisfacer las necesidades de cada individuo.

Sin embargo, para autores como Lizcano-Jaramillo y Camacho-Cogollo (2019):

> La evaluación de tecnología es un proceso científico, multidisciplinario y multidimensional cuyo objetivo es contribuir a la toma de decisiones en los procedimientos de adquisición e incorporación tecnológica, mediante la evaluación comparativa de los efectos positivos y negativos de estas. (p. 10)

La evaluación tecnológica siempre es un proceso multidisciplinario que permite comparar lo perjudicial y lo efectivo de las tecnologías para proporcionar alternativas que compitan con las necesidades educativas; no obstante, la evaluación tecnológica puede adquirir connotaciones sociales si se presentan propuestas que si bien buscan medir parámetros específicos, estas sean basadas en el contexto de aplicación, pues la apropiación de tecnologías es un punto latente sobre el manejo y dominio de las mismas.

Uso de softwares como alternativas de tecnología educativa

Otra de las vertientes a tomar en cuenta es el uso de softwares como alternativas de tecnología educativa, por lo que de manera sintética presentamos al lector un conjunto de trabajos de corte académico que ahondan, desde una visión crítica, en el uso de softwares en su cualidad

de alternativa en la educación. Tal cual nos es presentado a partir de las reflexiones de Espinoza García y Fernández Batanero (2014):

> Particularmente se presenta una investigación que ha tenido como objetivo general determinar la actitud del alumnado en relación a aspectos tales como la importancia, agrado, interés y dificultad de la asignatura de 'Estadística III', de la titulación de Administración Comercial y Contaduría Pública, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo (Venezuela), hacia el uso del software estadístico SPSS. [...] Entre las conclusiones se destaca que existe una actitud favorable hacia el paquete estadístico SPSS, ya que el alumnado lo considera indispensable para comprender la estadística. Donde en sus resultados se puede tomar a favor la actitud favorable de los estudiantes hacia el programa SPSS facilita y amplía el aprendizaje de la asignatura.

En este tenor, González Maldonado (2011) muestra ampliamente cómo usar el programa SPSS desde una perspectiva del usuario siguiendo una guía visual y con el desarrollo de ejecuciones propias; es en el apartado de conclusiones donde la autora afirma que el programa sirve para facilitar el aprendizaje e interpretación de la estadística además de motivar el estudio de la misma, así como se destaca la premisa de que la asignatura es tediosa y teórica, por lo que carece de practicidad y dinamismo.

En este mismo sentido, el artículo metodológico de Ledesma et al. (2010), el cual presenta las pautas técnicas a tomar en cuenta para la viabilidad del uso de un software para estadística tomando como un hecho que hoy en día es necesario complementar la enseñanza de la estadística, y donde también se evalúan las ventajas y desventajas del uso de softwares multipropósito a comparación del uso de softwares especializados en la integración didáctica o pedagógica desde la accesibilidad y funciones específicas.

Software educativo

Para este punto, es necesario, en un primer momento establecer de manera concreta y específica el término de software, con el objetivo de desarrollar las particularidades de su implementación en los espacios de formación e interacción educandos-profesor (facilitador) y entre pares, alumno-alumno, profesor-profesor. Así pues, Márquez Cundú y Márquez Pelaez (2018) argumentan:

> El término "software" fue usado por primera vez en este sentido por John W. Tukey en 1957. En las ciencias de la computación y la ingeniería de software, el software es toda la información procesada por los sistemas informáticos: programas y datos. (p. 2)

Se plantea entonces que es un programa de cómputo donde se presentan datos y procedimientos para realizar tareas específicas. Entre tanto, se trata del "software educativo, con la difusión de las computadoras en la enseñanza, a partir de tres líneas de trabajo: computadoras como tutores (enseñanza asistida por computadoras o EAC), como aprendices y como herramienta" (Schunk, 1997, como se citó en Cataldi, 2000, p. 15). Continuando con Cataldi (2000):

> La enseñanza asistida por computadora (EAC) o enseñanza basada en computadora (EBC) es un sistema que se utiliza sobre todo para efectuar ejercicios, cálculos, simulaciones y tutorías. Los programas de ejercicios son fáciles de realizar y los alumnos proceden a manejarlos en forma lineal en su repaso de información. Las tutorías presentan información y retroalimentación, de acuerdo a la respuesta de los estudiantes, que en este caso son programas ramificados.

Las computadoras permiten al alumno el desarrollo de sus habilidades facilitando el aprendizaje, lógica y solución de problemas, una de las aplicaciones posibles de las computadoras como son los procesadores de textos, base de datos, programación y todas aquellas que apoyen a ordenar, procesar y comunicar el aprendizaje. En este orden de ideas Arroyo F. (2006) subraya:

> Los programas educativos a pesar de tener unos rasgos esenciales básicos y una estructura general común, se presentan con unas características muy diversas que dependen de la creatividad y gusto de los diagramadores y programadores del sistema; así tenemos que unos aparentan ser un laboratorio o una biblioteca, otros se limitan a ofrecer una función instrumental del tipo máquina de escribir o calculadora, otros se presentan como un juego o como un libro, bastantes tienen vocación de examen, etc. Para poner orden a esta disparidad, se han elaborado múltiples tipologías que clasifican los programas didácticos a partir de diferentes criterios. (p. 115)

Sin embargo, refiere que, de las formas existentes de aplicación de las TIC, una de las más comunes y servidas por su adaptabilidad a las teorías de enseñanza-aprendizaje son los sistemas que se conocen como softwares educativos. De acuerdo con Kuz y Ariste (2022), el software educativo elaborado con el fin de reafirmar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la categorización aporta un progreso técnico mediante la elaboración de interfaces interesantes; una de sus principales virtudes es acceder a la interactividad docente-alumno y alumno-alumno, retroalimentándose y valorando el aprendizaje generado.

El software educativo es requerido como una técnica en diversas áreas del conocimiento; da gran variedad de aportes a la enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad educativa, por lo que puede utilizarse como una dinámica de aprendizaje. Por otro lado, Cova et al. (como se citó en

Navarro et al., 2022) refiere que "la selección del software educativo es una etapa variable sujeta a las características de los usuarios, al tipo de programa, a la disponibilidad de equipamiento mínimo necesario para su funcionamiento y a la disposición del docente" (p. 1378).

Por un lado y en función de lo anterior, al referirse a la apropiación tecnológica y a los parámetros que posibilitan evaluar esta concepción la UNESCO (2009, citada en Nolasco y Ojeda, 2016), introduce los conceptos de "e-aptitud digital (disposición y acceso), e- intensidad (desarrollo y uso de contenidos digitales) y e- impacto (efecto) para responder a la emergencia del monitoreo del uso de las TIC en la educación de los países desde una perspectiva internacional" (p. 3).

Como es sabido, el aprendizaje se muestra como una estructura social, y desde la perspectiva sociológica en la apropiación tecnológica, se introducen factores de actitud tales como la disposición, la motivación y el interés sin dejar de lado las cuestiones instruccionales, contexto y particularidades propias para la evaluación y medición de la misma.

Por otro lado, es importante conocer y entender el fenómeno de la apropiación tecnológica desde diversas fases de concepción donde existe un debate entre los autores sobre lo que es pertinente considerar. Por ejemplo, para Gómez-Zermeño et al. (2016) mencionan lo siguiente:

> Dentro de los elementos que debe incluir un ambiente de aprendizaje se encuentran computadores, software para este tipo de prácticas, aislamiento acústico, espacio adecuado, recursos no solamente tecnológicos sino de otra índole, como una biblioteca en el salón de clase, diccionarios, distintos tipos de libros; materiales como cartulinas y material didáctico manipulativo; comodidad, claridad, seguridad, todo esto para que se dé un aprendizaje significativo. (p. 112)

Al margen de lo dicho para Cobo Romaní (2008, como se citó en Pérez y Madrigal, 2023).

> la apropiación tiene que ver con un uso más avanzado de las tecnologías (transformación de la información) y está orientada a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios. Un adecuado nivel de apropiación permitirá la utilización de estas herramientas tecnológicas para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de nuevo conocimiento. (p. 6)

Todo esto relacionado a la búsqueda de espacios que resulten en apropiación por medio de la colaboración orientada al aprendizaje y generación de nuevo conocimiento, por lo que su punto de partida puede ser definido por el acceso traducido a infraestructura, recursos humanos y de medios informáticos y tecnológicos.

Conclusiones

De manera concluyente, es concerniente que para el uso y la apropiación de la tecnología debe haber un uso adecuado de la misma, a su vez que tiene que ser oportuno, pertinente y eficiente para su aplicación en los distintos campos de la tecnología como lo son los productos, procesos y sistemas, esto con la firme intención de simplificar los procesos, emprender las actividades y el rendimiento de los usuarios, que en este caso se trasladará al proceso de aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, es imperante conocer a profundidad y contemplar el contexto del sujeto, pues para que haya un proceso de apropiación bajo el fiel término siempre será necesario partir desde sus conocimientos y experiencias previas para tener un punto de partida concreto que permita valorar de manera precisa el proceso y avance en cuanto a la apropiación tecnológica refiere. Es decir, para cualquier evaluación debe haber status

quo, de la misma manera que debe estar presente un valor objetivo, por lo que hay que ser cautelosos en la forma que se busque generar procesos de apropiación.

De la misma manera, se considera pertinente la revisión de herramientas digitales o softwares especializados. Si bien su uso principal no es educativo, puede ser adaptado bajo un modelo pedagógico para su uso en las aulas, de la misma manera que signifique en competencias digitales y procesos de apropiación tecnológica tempranas y que además sea útil para el desempeño profesional a futuro.

En suma, exhortamos al lector a reflexionar en torno a los procesos de apropiación de tecnologías, especialmente en los espacios de formación educativa. Para el caso mexicano conviene la realización de una reconstrucción histórica que dé cuenta de las múltiples dimensiones que le componen actualmente, para que, de tal manera, partiendo de la especificidad, se problematice y procure el brindar soluciones concretas a los procesos y dinámicas que interfieren e inciden de manera negativa en estos espacios. Consideramos que la problematización del concepto y los elementos que lo conforman son un primer paso hacia el mejoramiento de las condiciones actuales, hacia una mejor apropiación y uso de las tecnologías a fin de potenciar su alcance en la formación educativa de carácter diversa e incluyente.

Referencias

Arroyo F., E. (2006). Software educativo y colaborativo para el aprendizaje de la asignatura Tecnología Didáctica I. *Omnia, 12*(3), pp. 109-122. https://www.redalyc.org/pdf/737/73712305.pdf

Cataldi, Z. (2000). Metodología de diseño, desarrollo y evaluación de software educativo. *Tesis de Magíster en Informática*. Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. www.fi.uba.ar/laboratorios/lsi/catalditesisdemagistereninformatica.pdf

Celaya Ramírez, R., Lozano Martínez, F. y Ramírez Montoya, M. S. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos edu-

cativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(45), pp. 487-513. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200007

Colás Bravo, P., Rodríguez López, M. y Jiménez Cortés, R. (2005). Evaluación de *e-learning*. Indicadores de calidad desde el enfoque sociocultural. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 6*(2). http://dx.doi.org/10.14201/eks.18186

Dávila Rodríguez, L. P. (2020). Apropiación social del conocimiento científico y tecnológico. Un legado de sentidos. *Trilogía en Ciencia, Tecnología Sociedad, 12*(22), pp. 127-147. https://doi.org/10.22430/21457778.1522

Espinoza García, C. y Fernández Batanero, J. (2014). Importancia del software estadístico en la enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Carabobo (Venezuela). *Aula de Encuentro, 1*(16), pp. 89-102. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/1296

García Ávila, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y Palabra, 21*(98), pp. 66-81. https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf

George Reyes, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital, 1*(1), pp. 1-17. https://doi.org/10.56162/transdigital15

Gómez-Zermeño, M., Guacaneme-Mahecha, M. y Zambrano-Izquierdo, D. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos. *Educación y Educadores, 19*(1), pp. 105-117. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564006

González Maldonado, E. C. (2011). *Porque el instinto y los libros no son suficientes... SPSS una herramienta de software para el aprendizaje de la estadística* (Tesis de Licenciatura). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. https://repositorio.unam.mx/contenidos/411050

Gutiérrez, E. y Quiroz, R. (2007). Usos y formas de apropiación del video en una secundaria incorporada al proyecto SEC XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), pp. 337-358. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-337.pdf

Hooper, S. y Rieber, L. (1995). Teaching with Technology. En A. Omstein, *Teaching: Theory into Practice* (pp. 154-170). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Kuz, A. y Ariste, M. C. (2022). Análisis y revisión de softwares educativos para el aprendizaje de la programación en entornos lúdicos. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, 52*, pp. 117-136. https://doi.org/10.17227/ted.num52-13159

Ledesma, R. D., Valero-Mora, P. y Molina, G. J. (2010). ViSta: un software para la enseñanza de la estadística y la psicometría. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2*(2), pp. 52-59. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n2.5263

Lizarazo Gómez, S. M. (2014, octubre). *Desarrollo de la apropiación tecnológica con recursos educativos abiertos para el aprendizaje de educación básica primaria rural* (Tesis de Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en Medios Innovadores para la Educación). Colombia: Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/ortec/handle/11285/578210

Lizcano-Jaramillo, P. A. y Camacho-Cogollo, J. E. (2019, 21 de septiembre). Evaluación de tecnologías en salud: un enfoque hospitalario para la incorporación de dispositivos médicos. *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica, 40*(3), pp. 1-8. https://doi.org/10.17488/RMIB.40.3.10

Márquez Cundú, J. S. y Márquez Pelays, G. (2018). Software educativo o recurso educativo. *VARONA. Revista Científico Metodológica*, (67), pp.1-6. http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n67/1992-8238-vrcm-67-e13.pdf

Matamala, C. T. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos, 40*(162), pp. 68-85. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58846

McAnally-Salas, L., Navarro Hernández, M. del R. y Rodríguez Lares, J. J. (2006). La integración de la tecnología educativa como alternativa para ampliar la cobertura en la educación superior. *Revista Mexicana*

de Investigación Educativa, 11(28), pp. 11-30. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002803.pdf

Navarro Huaringa, A. H., Raggio Ramirez, G. del S., Ruiz Bringas, H. W. y Grados Zavala, E. (2022). Software educativo en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Horizontes, 6*(25), pp. 1375-1385. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.419

Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría 'apropiación social'. *QUORUM ACADÉMICO, 2*(5), pp. 67-98. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199016835004

Nolasco Vázquez, P. y Ojeda Ramírez. M. M. (2016). La evaluación de la integración de las TIC en la educación superior: fundamento para una metodología. *RED. Revista de Educación a Distancia,* (48), pp. 1-24. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54743590010

Overdijk, M. y Van Diggelen, W. (2006, 1-2 de octubre). *Technology Appropriation in Face-to-Face Collaborative Learning*. First European Conference on Technology Enhanced Learning, pp. 89-96. http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-213/paper17.pdf

Pérez Morales, F. L. y Madrigal Castellanos, D. C. (2023), La apropiación tecnológica infantil. Un ecosistema tecno-educativo en la escuela comunitaria. *Diálogos sobre Educación, 14*(26), pp. 1-28. https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1182

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Cortés del Real, L. H. y Aguilar Herver, G. (2025). Procesos de apropiación de tecnologías de la información y comunicación: entre conceptos y particularidades. *Punto Cunorte, 11*(20), 117-138. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.223

Recibido: 19 de septiembre de 2024.
Aceptado: 21 de octubre de 2024.

CC BY ND

Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración

Use of Generative Artificial Intelligence (GAI) in the teaching-learning process in the Bachelor's Degree in Administration

DOI: 10.32870/punto.v1i20.224

Eva Noemí González Rivas •

Resumen

El uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) es cada vez más frecuente con fines educativos. Por ello surge la necesidad de analizar su uso y aplicación en la educación superior. Dicha práctica plantea beneficios, desafíos, y tiene implicaciones éticas, los cuales son temas de estudio.

El enfoque de la IAGen en la educación tiene varias directrices, como la creación de contenidos educativos, trabajo colaborativo, personalización del aprendizaje, desarrollo de nuevas habilidades, apoyo en la evaluación y tutorías especializadas a estudiantes. Para el desarrollo de la presente investigación se planteó el análisis del uso de la IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior; se analizó por medio de una metodología mixta, con enfoque exploratorio y descriptivo, utilizando la investigación-acción y práctica docente como apoyo para la recolección de datos, eligiendo de instrumento el cuestionario.

Los resultados obtenidos se centran en la necesidad de recibir formación o capacitación del uso responsable de la IAGen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para estudiantes como docentes de la Li-

• Maestra en Administración de Negocios por el Centro Universitario del Norte. Doctorante en Ciencias de la Educación en la Universidad Santander. Docente de asignatura b de la Universidad de Guadalajara. noemi.gonzalezrivas@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0009-0000-7769-3595

cenciatura en Administración, con la finalidad de integrarla en el actuar académico de forma ética y responsable.

Palabras clave: aprendizaje, educación, evaluación, inteligencia artificial generativa (IAGen), proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The use of Generative Artificial Intelligence (GAI) is becoming more and more frequent for educational purposes, thus the need to analyze its use and application in higher education. This practice poses benefits, challenges and ethical implications which are topics of study.

The GAI approach in education has several guidelines, such as the creation of educational content, collaborative work, personalization of learning, development of new skills, support in evaluation and specialized tutoring for students. For the development of the present research, the analysis of the use of GAI in the teaching-learning process in higher education was proposed. It was analyzed by means of a mixed methodology, with an exploratory and descriptive approach, using action research and teaching practice as support for data collection, choosing the questionnaire as an instrument.

The results obtained focus on the need to receive education or training in the responsible use of GAI in the teaching-learning processes, both for students and teachers of the Bachelor's Degree in Administration, with the purpose of integrating it in the academic performance in an ethical and responsible way.

Keywords: *learning, education, evaluation, generative artificial intelligence (GAI), teaching-learning process.*

Introducción

Debido al incremento en la generación de Inteligencia Artificial (IA) a nivel mundial, surge la iniciativa de analizar la utilización que estudiantes y docentes de la Licenciatura en Administración del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara le están dando en el proceso educativo. En respuesta a ello se realizó un cuestionario que permite obtener datos sobre el uso y conocimiento de las herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), así como otras inquietudes identificadas en la práctica docente.

Por medio de esta investigación se busca comprender cómo la IAGen está siendo utilizada en la educación superior, específicamente en la Licenciatura en Administración, y cómo puede influir en la formación de profesionales competentes. En este sentido, se espera que los resultados arrojen datos valiosos para la creación de una propuesta de integración de la IAGen en la enseñanza-aprendizaje de manera responsable, que incluya capacitación para su uso y conocimiento de las implicaciones éticas. Al obtener resultados, se espera estar en condiciones de identificar el impacto que tiene la utilización de la IAGen en la calidad educativa.

Antecedentes de la IAGen

Históricamente, la IA tiene sus antecedentes en décadas atrás. Según la definición de Rouhiainen (2018), "es la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo haría un ser humano" (p. 17). En este contexto, la IA adquirió mayor impacto a partir del proyecto conocido como Test Turing, escrito por Alan M. Turing en 1950 en su artículo "Computing Machinery and Intelligence" ("Máquinas de computadoras e inteligencia"), publicado en la revista *Mind* (Turing, 2010). Álvarez Cruz (2008) menciona que este proyecto se planteó principalmente con la finalidad de demostrar la capacidad de las máquinas y si estas eran capaces de pensar como humanos; es decir, comprobar la capacidad de

respuesta de una máquina en relación con la similitud en las respuestas de los seres humanos. La prueba se consideraba aprobada una vez que el evaluador o juez no identificara si las respuestas fueron generadas por una máquina o por un humano. Cabe mencionar que dicho proyecto ha causado debate con relación en la veracidad de los resultados en las respuestas generadas.

Asimismo, según Ibarra Sánchez (2022) el término IA aparece hasta 1956 por John McCarthy en la Conferencia de Dartmouth, en Estados Unidos. El mismo autor expresa que la IA "se puede entender como el área de conocimiento asociado con el diseño de máquinas o la disciplina de crear algoritmos con la capacidad de aprender y razonar" (Ibarra Sánchez, 2022, p. 95).

Los antecedentes antes mencionados muestran un avance significativo en relación con el tema analizado, pues por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la IAGen como la "tecnología de IA (IA) que genera contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en interfaces conversacionales de lenguaje natural (*prompts*)" (Miao y Holmes, 2024, p. 11). Así, la IAGen es una rama de IA que utiliza tecnologías de aprendizaje para crear algoritmos, los cuales están basados en tres aprendizajes automáticos: el primero se considera supervisado, donde la información utilizada ha sido clasificada anteriormente y esta se controla por humanos, con la finalidad de obtener resultados con mayor veracidad; el segundo, se considera no supervisado, pues hace uso de una cantidad muy amplia de información para generar respuestas, además de que la información no está clasificada y este aprendizaje no se controla por humanos; el tercero es el aprendizaje por refuerzo, donde la información se genera por la práctica y la recompensa (Rouhiainen, 2018, p. 21).

En las últimas décadas la IAGen, se ha convertido en un tema de estudio gracias a la capacidad de generar contenido por medio de una instrucción de búsqueda y generación de información (*prompt*) y lograr personalizar el aprendizaje, generar apoyo en tutorías, evaluación y retroalimentación. Es por ello que esta investigación busca indagar

su potencial en el contexto educativo. La IAGen revolucionó al mundo con el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022, aplicación capaz de generar texto, imágenes, videos, música y códigos de programación. Partiendo de este lanzamiento la IAGen generó un tema de análisis en relación con el impacto que tendrá en la educación y en la investigación.

Tomando en cuenta el acelerado crecimiento y utilización de ChatGPT en la educación, la UNESCO advierte la necesidad de generar políticas para su uso (Williamson, 2023, p. 8), las cuales deberán ser claras manifestando su utilización ética y responsable. Asimismo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2023, p. 6) señala que estas aplicaciones y herramientas llevan años de desarrollo, pero ninguna había revolucionado la industria de las tecnologías como lo hizo el ChatGPT.

> [...] Se generó una versión que superó por mucho el número de parámetros utilizados anteriormente, lo que trajo consigo la posibilidad de entrenar estos modelos con datos extraídos de fuentes de internet, como páginas web, libros, artículos de investigación y otro tipo de documentos. (UNAM, 2023, p. 6)

La generación de esta IAGen, permite interacción y respuesta inmediata, creada a partir de algoritmos utilizando los datos contenidos en Internet. En respuesta a la tendencia en el uso de ella, la UNESCO publicó en 2023 un número de *El Correo de la UNESCO* titulado "La escuela en la era de la Inteligencia Artificial", el cual busca promover el uso ético y responsable de la IAGen en la educación, con la finalidad de proteger la privacidad de los estudiantes, docentes, investigadores y usuarios externos, lo cual garantizaría la transparencia en la toma de decisiones en el uso de ella. En general, la UNESCO sugiere que la IAGen tiene un gran potencial para mejorar la educación, siempre y cuando se consideren los desafíos, implicaciones éticas y limitaciones de su uso en el ámbito educativo.

Al respecto también publicó una *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación* (Miao y Holmes, 2024), misma que contempla los siguientes temas:

- ¿Qué es la IAGen y cómo funciona?.
- Controversias en torno a la IAGen y sus implicancias para la educación.
- Regulación del uso de la IAGen en la educación.
- Hacia un marco de políticas para el uso de la IAGen en la educación y la investigación.
- Facilitar el uso creativo de la IAGen en la educación y la investigación.
- IAGen y el futuro de la educación y la investigación.

Lo anterior tenía el objetivo de actuar como directriz y proteger los procesos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas educativos.

En 2023, la UNESCO publicó la obra titulada *Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa en docencia*, y otra publicación relacionada, publicada asimismo en 2023 fue *La IA generativa y el futuro de la educación*, donde menciona el ritmo tan acelerado de la revolución digital, la importancia de conocer el lenguaje que utiliza la IA; asimismo, hace hincapié en el riesgo para la adquisición del conocimientos de no utilizarse de manera ética y responsable y enmarca las implicaciones para el futuro de la educación.

En 2021, la UNESCO publicó el informe *La inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*, donde enfatiza los desafíos que la educación afronta gracias a la creciente tendencia en la generación y actualización en la IA. Además, menciona que es necesario ajustar las políticas de los sistemas educativos, supervisión ética y el involucramiento de todos los profesionales e investigadores (Miao et al., 2021).

Metodología

Para la elaboración de la presente investigación se utilizó una metodología mixta, iniciando con un enfoque cualitativo, el cual busca comprender a profundidad un fenómeno y explorarlo desde la perspectiva de la población de estudio. Según Sampieri (2010), "[...] es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema de estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico" (p. 364).

Asimismo, el enfoque cuantitativo permite obtener un análisis estadístico de la investigación. Desde esta perspectiva, se busca comprender el fenómeno analizado por medio de las características y datos numéricos resultantes de las respuestas de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Administración del CUNorte. Para iniciar, se identificó la población de estudio: fueron 72 académicos los que impartían asignaturas en la Licenciatura en Administración, de los cuales 17 eran profesores de tiempo completo; 52, profesores de asignaturas, y 3, profesores con definitividad en horas (Comunicación personal, Mtro. Raúl Campos Sánchez, Jefe de Departamento de Productividad y Desarrollo Tecnológico, del Centro Universitario del Norte, 2024). La matrícula activa de estudiantes de la Licenciatura en Administración para el ciclo escolar 2024-B era de 327 estudiantes: 11 de ellos pertenecían a pueblos originarios, y del total de la matrícula 211 eran mujeres, y 116, hombres (Comunicación personal, Eva Noemí González Rivas, Jefa de Unidad de Control, Coordinación de Control Escolar del Centro Universitario del Norte, 2024).

Tomando como referencia la población de estudio y las características de la investigación, se determinó que la muestra será *no probabilística* por conveniencia, la cual, según Sampieri (2010), se define como "[...] un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación" (p. 176). Por lo tanto, no se elegirán a los participantes. La población total tuvo la oportunidad de participar.

La técnica e instrumento de recolección de datos fue la encuesta, aplicada por medio de un cuestionario o "conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (Sampieri, 2010, p. 217), mismo que se realizó en Google Forms. El total de la población recibió el cuestionario. A los estudiantes se les compartió por medio de la Coordinación del Programa Educativo. En relación con los docentes, se les solicito la respuesta por medio del WhatsApp oficial del Departamento de Productividad y Desarrollo Tecnológico.

La intención de esta investigación fue realizar una prueba piloto, misma que se pueda aplicar en todos los programas educativos del Centro, para conocer la percepción y uso de la IAGen en la comunidad universitaria. Se tuvo la finalidad de obtener un análisis y estar en condiciones de generar una propuesta de mejora con relación al uso e implicaciones éticas de la IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación inició con un enfoque exploratorio, entendido este como un tipo de estudios que son la base para realizar un estudio con alcance descriptivo (Sampieri, 2010), el cual permitió identificar los beneficios y desafíos del uso de la IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de ello, se determinó realizar posteriormente un estudio descriptivo, el cual, según Sampieri (2010), permite "especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población" (p. 78). La finalidad principal de esta investigación fue la recolección de información y sus análisis.

Considerando lo anterior, la problematización se desarrolló en la hipótesis de que los estudiantes y docentes de CUNorte utilizan las herramientas de IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero desconocen las inquietudes de su impacto ético y responsabilidades.

En el CUNorte, la Licenciatura en Administración es un programa educativo que busca formar profesionales que desarrollen y apliquen los conocimientos y metodologías obtenidas en su formación académica, en la gestión eficiente y responsable de las organizaciones. Asimismo, se busca que funjan como líderes capaces de incursionar en el ámbito inter-

nacional, siendo gestores de cambio en las organizaciones, gracias a la innovación y mejoras en los procesos, generando nuevas oportunidades de negocio. Por lo anterior, se busca que los estudiantes sean analíticos, críticos y reflexivos en su proceso de aprendizaje (Centro Universitario del Norte, s.f.).

Beneficios del uso de la IAGen en la educación superior

La IAGen ha sido utilizada en la educación para mejorar la personalización del aprendizaje, pues permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y estilo (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024). Asimismo, los sistemas de tutoría inteligentes cada vez son más eficientes; pueden adaptar el contenido y la dificultad de las lecciones según las necesidades individuales de cada estudiante (Parra-Taboada et al., 2024). Además, la IAGen ha logrado mejorar la evaluación y retroalimentación, y permite a los docentes enfocarse en la enseñanza.

La personalización del aprendizaje

Uno de los antecedentes más relevantes es el estudio de Pérez Ahedo y Guerrero Ruiz (2020), quien realizó una revisión sistemática de la literatura sobre el uso de la IAGen en la educación. García encontró que la IAGen ha sido utilizada para mejorar la *personalización del aprendizaje*, pues permitió que los estudiantes sean proactivos y elijan el desarrollo de su aprendizaje. Por su parte, Bolaño-García y Duarte-Acosta (2024) mencionan que la personalización del aprendizaje permite la adaptación en el material educativo, identificar las habilidades, necesidades e intereses de cada estudiante; fomenta el aprendizaje significativo y avance académico, tomando en consideración la diversidad en los estudiantes, habilidades y desafíos personales. “La personalización del aprendizaje reconoce y abraza esta diversidad al permitir que cada estudiante tenga una experiencia educativa adaptada a sus necesidades individuales” (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, p. 53). En este sentido,

la personalización permite que los estudiantes logren la adquisición del conocimiento de una forma más sencilla, lo que conlleva que tengan participación en su proceso de aprendizaje, estén motivados y comprometidos en adquirir nuevos conocimientos de su interés.

Trabajo colaborativo

La IAGen permite la integración de actividades colaborativas entre los estudiantes y el docente por medio de la utilización de IAGen de uso compartido, donde se integran los saberes previos, las habilidades tecnológicas y los nuevos conocimientos.

Optimización de tiempo para los docentes

Uno de los beneficios que más se destacan es la optimización de tiempo en la preparación de recursos didácticos para la práctica docente, donde los asistentes virtuales ayudan a los docentes en actividades como la "realización de sus tareas diarias, automatizando las tareas administrativas y de evaluación, como la corrección automática de pruebas, la organización de horarios y la generación de informes de progreso de los estudiantes" (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024, p. 54). En este sentido, los docentes aprovechan el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes de manera activa.

Acceso y creación de recursos educativos

García Martínez y Pujol (2024) refieren que la IAGen ha facilitado el acceso y creación de recursos educativos de alta calidad, especialmente para estudiantes y docentes, siempre que la búsqueda se realice con indicaciones (prompts) adecuados y se analicen críticamente los resultados. Con la redacción correcta de un prompts interactivo "el estudiante puede obtener retroalimentación instantánea", puesto que, "la IAGen concentra conocimientos de diversas áreas de estudio, por lo que se puede pedir

que se comporte como revisor, asesor o emisor de recomendaciones al instante" (UNAM, 2023, p. 23).

La eficiencia en la evaluación y retroalimentación

Otro antecedente importante es el estudio de Parra-Taboada et al. (2024), quienes indagaron en el impacto de la IA en la educación. Refieren que esta ha aumentado la eficiencia en la evaluación y retroalimentación, lo que les permite a los docentes enfocarse en la enseñanza. Por ejemplo, los sistemas de evaluación automatizados pueden proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada a los estudiantes, lo que mejora el desempeño académico y la agilidad en las respuestas.

Inclusión dentro y fuera del aula a estudiantes con discapacidad

Según la UNESCO (Miao et al., 2021) la IAGen ha apoyado en la atención de estudiantes con alguna discapacidad. Por ejemplo, por medio de robots inteligentes busca la posibilidad de atender en términos educativos a estudiantes con espectro autista. Asimismo, los sistemas de lectura automatizados han permitido que estudiantes con discapacidad visual tengan acceso a más información. Estos sistemas mitigan en gran medida la discapacidad y logran incluir a los estudiantes en las actividades dentro del aula.

> La realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) son dos innovaciones relacionadas que se han aplicado en contextos educativos y que con frecuencia se combinan con el aprendizaje automático y otras técnicas de IA para mejorar la experiencia del usuario. (Miao et al., 2021, p. 21)

La incorporación de la IAGen en la educación es una actividad que si bien genera beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también presenta desafíos y limitaciones a considerar. A continuación,

se presentan algunos de los desafíos y limitaciones identificados, los cuales se deben atender para minimizar riesgos en el proceso educativo.

Desafíos y limitaciones de la IAGen en la educación

Sesgos en los algoritmos

La IAGen utiliza algoritmos y modelos de lenguajes para generar la información de fuentes existentes; sin embargo, estos datos pueden no ser tan precisos y generar información con sesgos, es decir, información que carece de veracidad y precisión. Ray (2023, citado por la UNAM, 2023) señala los siguientes riesgos:

> Limitaciones en la confiabilidad y precisión de la información; sesgos de los modelos; exceso de confianza en las herramientas, que puede reducir el pensamiento crítico y la solución independiente de problemas; control de calidad inestable; sesgos en las bases de datos; problemas de generalización y explicabilidad (no es claro cómo toma decisiones); costo energético en el medio ambiente; asuntos de seguridad (generar contenido perjudicial, como discurso de odio y noticias falsas); asuntos de privacidad; errores factuales y alucinaciones; así como sesgos culturales y lingüísticos. (p. 8)

Desafortunadamente, la rápida adopción de la IAGen hace difícil eliminar este tipo de sesgos, en virtud de la limitada regulación que existe a nivel global y nacional sobre estos temas (UNAM, 2023, p. 10). Con referente a lo anterior, es importante que tanto estudiantes como docentes que utilizan la IAGen lo hagan de forma responsable y crítica, analizando las respuestas obtenidas, verificando las fuentes y discriminando información inexacta.

Integridad académica

Según Sullivan et al. (2023, citado por Gallent-Torres et al., 2023), se "reconoce que el uso de herramientas de IAG [IAGen] en las evaluaciones universitarias genera cierta preocupación en lo que respecta a la integridad académica" (p. 6). Los estudiantes utilizan la IA en las tareas y actividades de evaluación, lo que dificulta al docente reconocer el aprendizaje real de los estudiantes. En este sentido, algunos docentes e instituciones educativas han prohibido su uso.

Gallent-Torres et al. (2023) explican una limitación más, la cual se relaciona con el creciente desarrollo y actualización de IAGen "mientras las distintas partes implicadas en el proceso educativo debaten sobre su uso, el alumnado y el profesorado ya han empezado a utilizar la IAGen su quehacer académico sin disponer de un marco regulatorio institucional" (p. 6). En este sentido, dichos autores mencionan las principales preocupaciones del uso de la IAGen y la integridad académica:

> i) el plagio y la generación de contenidos no originales (Ellis & Slade, 2023); ii) el uso de herramientas que detecten textos generados por IAG (GPT Zero, AI Text Classifier, Originality AI o Crossplag) (Weber-Wulff et al., 2023); iii) la implementación de planes de evaluación alternativos; iv) la dependencia a estos sistemas (lo que conllevaría un debilitamiento de la capacidad de pensamiento crítico en algunos usuarios y la dificultad de detectar información falsa o incorrecta en las respuestas); y v) la posibilidad de propagar sesgos en los resultados generados. (Wach et al., Wach et al., 2023, p. 6)

Desde este punto de vista, la generación de políticas de uso de la IAGen es fundamental, con la finalidad de proteger el derecho de autor, la autenticidad de los trabajos académicos, evitar el plagio, fomentar la responsabilidad y ética educativa.

Veracidad de la información

La UNESCO (Williamson, 2023, p. 8) hace referencia a que las IAGen de texto más reconocidas, ChatGPT y Google Bard, regularmente generan información inexacta. Por la utilización de algoritmos, son herramientas que predicen o trabajan bajo secuencias de redacción, lo que conlleva que se obtenga textos falsos. Asimismo, Bolaño-García y Duarte-Acosta (2024) refieren que uno de los principales desafíos es la calidad de los datos:

> Para que la IA proporcione recomendaciones personalizadas y precisas los datos deben ser recopilados de manera adecuada [...]. Si los datos no son precisos o relevantes, la IA puede proporcionar retroalimentación incorrecta o inefectiva, lo que puede afectar negativamente la educación de los estudiantes. (p. 55)

En este sentido, es importante capacitar en el uso correcto de búsquedas generando *prompts* adecuados a la información que se desea obtener y discriminar entre las respuestas generadas. En ese contexto, Kadaruddin (2023, citado por la UNAM, 2023, pp. 8-9) subraya la importancia de que desarrolladores de IAGen, educadores, investigadores y responsables de políticas públicas trabajen conjuntamente.

Dependencia tecnológica

Otros de los riesgos es la dependencia tecnológica que se puede generar por el uso de la IAGen. “Las escuelas corren el riesgo de crear un grado de dependencia de las empresas tecnológicas y perder así su autonomía” (Williamson, 2023, p. 8). En este sentido, no solo es un riesgo por la dependencia de su aplicación y uso, si no también por los costos e implicaciones que a nivel energético está generando.

Resultados

Para la recuperación de datos se realizaron dos cuestionarios. Se eligió la muestra por conveniencia, que es un tipo de muestreo que se utiliza cuando se elige una población y no se sabe cuántos sujetos pueden tener el fenómeno de interés. Aquí se recurre a los sujetos que se encuentren. También se utiliza en fenómenos muy frecuentes, pero no visibles. Según Mendieta Izquierdo (2015) este tipo de muestreo tiene como características establecer diferentes etapas de selección de muestra e identificar sujetos que cuenten con el fenómeno en general. La muestra se obtuvo de la participación de 80 estudiantes y 23 profesores, los cuales dieron respuesta al cuestionario. Las interrogantes refieren temas sobre el conocimiento y utilización de la IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e implicaciones éticas de su uso en el programa educativo. Para el análisis del instrumento se planteó un comparativo donde se clasifican las respuestas por afinidad, mostrando un análisis textual y algunas gráficas comparativas.

Las principales IAGen utilizadas por los estudiantes fueron ChatGPT, Copilot, DALL-E, Synthesia, Leonardo, Google Bard, Gamma, Meta de WhatsApp y Gemini. Asimismo, las IAGen que más utilizan los docentes fueron ChatGPT, Copilot, DALL-E, Synthesia, Leonardo, Google Bard, Perplexity y Gamma.

Tabla 1. Resultados cuantitativos del cuestionario

Elementos de medición	Estudiantes	Docentes
Uso	8 % de estudiantes reconoce utilizarla IAGen con frecuencia; 43 %, algunas veces; mientras que 17 % solo una vez, y 32 %, nunca (2). 11 % siente que el uso de la IAGen aumenta su motivación para aprender; 38 % se siente algo motivado; 36 %, poco motivado; mientras que 15 % no encuentra motivación con el uso de la IAGen (8). 7 % ha tenido grandes dificultades al utilizar la IAGen; 29 % solo ha tenido algunas dificultades, y 48 % pocas; mientras que 16 % no encuentran dificultades en su uso (14).	43.5 % de los docentes han utilizado alguna herramienta de IAGen en su práctica docente; otro 43.5 % no la ha utilizado, pero tienen interés en hacerlo; mientras que a 13 % no le interesa utilizarla (2). Solo 9 % de los docentes se siente muy preparado para integrar la IAGen en la práctica docente; 43.5 % se considera moderadamente preparado; otro 43.5 %, poco preparado, y 4 % nada preparado (11). 9 % encuentra mayor personalización de los contenidos; 48 % considera que el uso de la IAGen genera acceso a recursos educativos avanzados; 30 % menciona que mejora la eficiencia en relación con el tiempo de enseñanza; mientras que 13 % no ha observado beneficios (5).
Personalización	12 % de los estudiantes afirman que la IAGen ha contribuido en gran medida a la personalización de su aprendizaje; 38 % menciona recibir apoyo, y 29 %, poco; mientras que 21 % no percibe apoyo (7).	30 % de los docentes están totalmente de acuerdo con que la IAGen permite la personalización del aprendizaje de los estudiantes; 52 % está de acuerdo; mientras que 18 % está en desacuerdo (4).
Confianza y veracidad	Solo 16 % de estudiantes consideran que la información generada por la IAGen es veraz; 24 % considera que es igual de precisa a cualquier otra fuente; 15 % manifiesta que es menos precisa; mientras que 45 % no se encuentra seguro de la veracidad de la información generada por IAGen (10). 5 % considera un nivel de confianza muy alto en las respuestas obtenidas por la IAGen; 44 %, nivel alto; 42 %, bajo nivel, y 9 %, muy bajo nivel de confianza (11).	61 % de los docentes considera que las respuestas generadas por la IAGen son precisas y confiables; 35 % refieren que algunas veces son imprecisas o poco fiables, y 4 %, que son poco precisas y fiables (9).

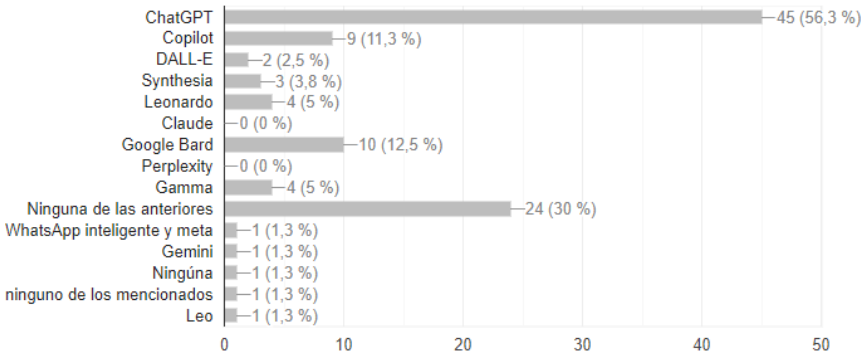
Dependencia	31 % de los estudiantes están totalmente de acuerdo en que el uso de la IAGen puede crear dependencia tecnológica en el proceso educativo; 49 % está de acuerdo, y 15 %, en desacuerdo; mientras que 5 % está en total desacuerdo (12).	30 % de los docentes considera que el uso de la IAGen genera significativamente dependencia tecnológica; 57 % lo considera en cierta medida; mientras que 13 % no lo considera (8).
Brechas y equidad educativa	21 % de los estudiantes considera que la IAGen puede mejorar en gran medida la calidad en áreas remotas o marginadas; 58 % lo considera en cierta medida; 16 %, que muy poco; mientras que el 5 % refiere que mejorará el acceso a la educación (16).	9 % de los docentes considera que en gran medida la IAGen cierra brechas educativas en términos de acceso y calidad; 65 %, que en cierta medida; mientras que 22 % refiere que pueden ampliarse las brechas, y solo 4 % no encuentra impacto (10). 39 % de los docentes se sienten inseguros del impacto que tendrá el uso de la IAGen en relación con la equidad educativa; 22 % piensa que no tendrá un impacto significativo; otro 22 % considera que podría aumentar la desigualdad, y solo 17 % menciona que aumentará la equidad (17).
Labor docente	6 % considera que el uso de la IAGen reemplazará al docente en su labor educativa; 29 % considera que solo en algunos aspectos; 38 % refiere que solo es un complemento; mientras que 27 % manifestó que de ninguna manera reemplazará al docente en el proceso educativo (6). 59 % prefiere la explicación de un docente; mientras que 14 % prefiere las explicaciones que generará una IA, y 28 % hace referencia a que depende del tema (9).	9 % menciona que muchas funciones del docente podrían sustituirse por la IAGen, y 35 %, que solo algunas funciones; mientas que 43 % considera que la implementación de la IAGen es un complemento, y 13 % refiere que no debería sustituir ninguna función tradicional del docente (16).
Preocupaciones y ética	25 % se preocupan por la privacidad y seguridad de los datos; 30 %, de la calidad de información generada; 26 %, de la dependencia de la tecnología, y 19 %, en la deshumanización del proceso educativo (18).	22 % de los docentes plantea grandes conflictos éticos; 61 %, algunos conflictos éticos; 17 % menciona que los conflictos son menos (12). 57 % de los docentes consideran que es necesario que el uso de la IAGen sea acompañada de una normativa y regulaciones específicas; 39 % lo recomiendan, y 4 % no lo ve necesario (20).

Formación o capacitación	35 % de los estudiantes consideran que definitivamente requieren formación para el uso de IAGen; 45 % están interesados en recibir formación; 16 % menciona que no lo necesita, y 4 % prefieren capacitación de otros temas (22).	26 % de los docentes mencionan que han recibido formación básica en IAGen, mientras que 70 % menciona que no ha recibido capacitación, pero le interesa recibirla; sin embargo, 4 % no está interesado en recibirla (15). 52 % definitivamente le gustaría recibir formación específica sobre el uso de la IAGen en los procesos educativo; 39 % está interesado, y 4 % no lo encuentra necesario; otro 4 % prefiere formación de otros temas (21). 44 % está muy interesado en participar en investigaciones sobre el uso de la IAGen en la educación; 52 % está interesado siempre y cuando se analice el enfoque, y solo 4 % prefiere no participar (22).

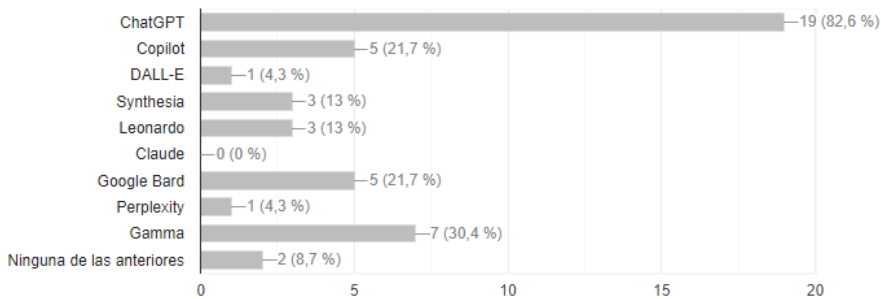
Fuente: Elaboración propia.
Nota: Dentro del paréntesis se agrega el número de pregunta del cuestionario.

En relación con las principales implicaciones éticas los docentes refieren que están preocupados por el uso de la IAGen sin un análisis crítico, ya que existen sesgos en los algoritmos al generar la información, además de que se preocupan por la privacidad y seguridad de datos de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes refieren que es necesario regulaciones de uso, protección de datos personales, uso responsable y apoyo docente, así como el análisis de la información obtenida y de ser necesario restringir uso y generar políticas. Las presentes Gráficas muestran las herramientas de IAGen utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Gráfica 1. Herramientas que conocen los estudiantes



Gráfica 2. Herramientas que conocen los docentes



Ética y responsabilidad en el uso de la IAGen en la educación superior

La UNESCO (Miao y Holmes, 2024) menciona las responsabilidades de los proveedores de IAGen, instituciones educativas y usuarios para la creación y utilización de las herramientas de IAGen.

Tabla 2. Responsabilidades en la generación y uso de la IAGen

Proveedores de IAGen	Instituciones educativas	Usuarios individuales
Responsabilidad humana Datos y modelos confiables Generación de contenidos no discriminatorios. Explicabilidad y transparencia de los modelos de IAGen. Etiquetado de los contenidos de IAGen. Principios de seguridad y protección. Especificaciones sobre la conveniencia de acceso y uso Reconocer las limitaciones y prevenir los riesgos predecibles. Mecanismos de reclamación y reparación. Supervisión y notificación de uso ilegal.	Auditoría institucional de los algoritmos, datos y resultados de IAGen. Validar la proporcionalidad y proteger el bienestar de los usuarios. Revisar y abordar los impactos a largo plazo. Adecuación a la edad.	Conocimiento de los términos de referencia sobre el uso de la IAGen. Uso ético de las aplicaciones de IAGen. Supervisión y notificación de aplicaciones de IAGen ilegales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unesco (Miao y Holmes, 2024, pp. 20-22).

Las instituciones educativas –en este caso, el CUNorte– podrían implementar medidas que favorezcan el uso adecuado de las herramientas de IAGen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Administración, iniciando con "auditorias institucionales de los algoritmos, datos y resultados de IAGen" (Miao y Holmes, 2024, p. 23), evaluando las herramientas utilizadas por la comunidad universitaria. Asimismo, "validar la proporcionalidad y proteger el bienestar de los usuarios" y "evaluar y abordar los impactos a largo plazo" (Miao y Holmes, 2024, p. 23) por medio de la elaboración de políticas institucionales acordes. Sin embargo, aun con todas las iniciativas mencionadas y el desarrollo acelerado de la IAGen en el último año no se han establecido políticas puntuales, por lo que las instituciones educativas, incluyendo la Universidad de Guadalajara, no ha tomado una posición clara respecto a la utilización de estas tecnologías de la información y el aprendizaje,

examinada como IA (Gallent-Torres et al., 2023, p. 5). En este sentido, surge la iniciativa de realizar dicho análisis para identificar la percepción de la utilización por parte de los estudiantes y docentes del CUNorte. Como lo menciona Gallent-Torres et al. (2023), en general, no hay indicios de que

> se estén adoptando estrategias distintas para encarar los retos que plantea en educación superior: desde prohibir cualquier forma de IA en la universidad, explorar cómo el alumnado y el profesorado aprovechan su potencial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta incluir una mención expresa sobre su uso en las guías docentes o establecer directrices y pautas de comportamiento en esta materia. (p. 5)

Pese a todo lo presentado por la UNESCO, algunas otras instituciones educativas no han establecido una directriz específica. Se espera que cada centro educativo analice su contexto y partiendo de ello genere políticas, normas de uso y lo que considere adecuado. De esta forma, se espera que se atienda con profesionalismo el manejo de la información, respetando las fuentes y actuando de forma honesta y responsable con el uso de la información.

> El uso malicioso o inadecuado propicia la deshonestidad académica, socava la confianza y compromete la calidad de la enseñanza. [...] Es fundamental promover prácticas responsables y éticas en el manejo de información, asegurando que los datos se utilicen de manera constructiva para el logro del aprendizaje y la generación de conocimiento. (UNAM, 2023, p. 12)

Oportunidades y mejoras tras el uso de la IAGen en la educación

La IAGen genera oportunidades de mejora en la enseñanza, pues permite que los docentes incorporen herramientas interactivas para eficientar el proceso educativo. Actualmente, existe una iniciativa por parte de la UNESCO por medio de la cual se desarrollan modelos funcionales de herramientas de IAGen enfocados en la educación llamados EdGPT. Estos "modelos EdGPt se entrenan con datos específicos para fines educativos" (Miao y Holmes, 2024, p. 13). Esta propuesta busca generar herramientas educativas de calidad y con un dominio específico, las cuales serán generadas por académicos especializados en el tema, con menor cantidad de datos (UNAM, 2023, p. 9). Se espera que estos modelos "permitan a docentes y estudiantes generar materiales educativos apropiados, como planes de clases, cuestionarios y actividades interactivas estrechamente alineados con un enfoque pedagógico eficaz y con objetivos curriculares y niveles de desafío específicos para determinados estudiantes" (Miao y Holmes, 2024, p. 13). Con la creación de estos modelos se espera que se minimicen los sesgos en la obtención de la información; sin embargo, es necesario que tanto docentes como estudiantes actúen de manera crítica y responsable con su utilización. Partiendo de lo anterior, los académicos "deben cuestionarse si algunas de las tareas de gestión, enseñanza, aprendizaje o evaluación que realizan, pueden mejorar incorporando herramientas de generación de texto, imágenes o contenidos multimedia" (UNAM, 2023, p. 7). Si es el caso, lo pueden utilizar de manera responsable.

Identificación de políticas educativas relacionadas con el uso de la IAGen

Actualmente no existen políticas globales. Sin embargo, la UNESCO (Miao y Holmes, 2024) propone una serie de pasos para regular la IAGen en la educación:

1. Adscribirse a regulaciones generales de Protección de Datos internacionales o regionales, o desarrollar normativas nacionales [...]

2. Adoptar/revisar y financiar estrategias sobre IA para todo el sector gubernamental [...]
3. Consolidar e implementar normativas específicas sobre la ética de la IA [...]
4. Adaptar o hacer cumplir las leyes de derechos de autor existentes para regular los contenidos generados por IA [...]
5. Elaborar marcos regulatorios sobre la IAGen [...]
6. Construir capacidades para el uso adecuado de la IAGen en educación e investigación [...]
7. Reflexionar sobre las implicancias a largo plazo de la IAGen para la educación y la investigación. (pp. 18-20)

De esta manera, se plantea que la IAGen requiere una orientación adecuada de regulaciones públicas para su utilización, es decir, llevando a cabo una *coordinación intersectorial*, en la cual se establezca un organismo nacional encargado de coordinar y liderar las acciones respectivas al uso de la IAGen. Se tendrá que realizar un ajuste a la legislación, en el que cada país tendrá que revisar y actualizar su normativa con respecto a la protección de datos, usos de internet y temas de protección de la información, así como realizar evaluación de la adecuación de las reglas y políticas propuestas.

En este sentido, para mejorar las condiciones del uso de la IAGen se requiere el *equilibrio entre la regulación de la IAGen* y la promoción de la *innovación en IA*. Para ello es necesario trabajar de manera conjunta entre instituciones educativas, empresas y organismos públicos, mismos que deben promover de manera adecuada el uso de la IAGen, generando modelos confiables y contenido de calidad. Asimismo, se debe *evaluar y clasificar los riesgos potenciales de la IA*, estableciendo normas adecuadas que permitan clasificar y evaluar su implementación, para disminuir los riesgos de uso inadecuado. Se generarán políticas de *protección de la privacidad de los datos*, entendiendo que para obtener el derecho de uso, los beneficiarios comparten sus datos personales, lo que requiere una legislación adecuada.

Además, la *delimitación de edad para el uso de IAGen* es una iniciativa urgente, en la cual se debe establecer las restricciones de uso a menores de edad, con la finalidad de proteger los derechos e integridad de estos. En relación con la *propiedad nacional de los datos y riesgo de pobreza de datos,* la necesidad de políticas es urgente y necesaria para el resguardo de los datos generados por los usuarios de la IAGen y que estos permanezcan en el país y solo sean utilizados para los fines que las políticas de seguridad establezcan (Miao y Holmes, 2024, pp. 20-22).

Medidas de protección

Según la UNESCO, "las organizaciones internacionales ya han realizado esfuerzos considerables para elaborar cuadros éticos y reglamentarios vinculados a la IA y, del mismo modo, es esencial tratar de proteger el sistema educativo" (Williamson, 2023, p. 8). Otro aspecto importante es que los "instrumentos regulatorios, los organismos nacionales y los funcionarios deberían también concebir nuevas modalidades de supervisión de la IA en el contexto educativo" (Williamson, 2023, p. 8). No es un secreto que las instituciones educativas requieren prepararse para lograr la integración ética y pedagógica de las IAGen, que se encuentran en constante actualización.

La UNESCO realizó una encuesta mundial a más de 450 instituciones educativas. Se identificó que "menos de 10 % dispone de políticas institucionales o de orientaciones formales sobre el uso de aplicaciones generativas de la IA, debido en gran parte a la ausencia de normativas nacionales" (Williamson, 2023, p. 8).

Conclusiones

Según el análisis realizado, la IAGen ha revolucionado la forma en que se enseña y se aprende. Tiene la capacidad para la creación de contenidos educativos, lograr la personalización del aprendizaje, apoyar en la evaluación, retroalimentación y tutorías especializadas. En este sentido,

surge la necesidad de explorar su potencial en el proceso educativo de la Licenciatura en Administración. Sin embargo, existen desafíos y limitaciones que deben ser considerados, como lo son los sesgos en los algoritmos para generar la información, protección de datos personales y costos de las IAGen. Es importante continuar investigando y desarrollando modelos que expliquen cómo la IAGen puede ser utilizada en la educación de manera efectiva y ética.

Partiendo del análisis de los datos recolectados se pretendió realizar una propuesta para la formación y capacitación del uso de la IAGen de manera ética y responsable, tanto para estudiantes como docente de la Licenciatura en Administración del CUNorte, la cual sea acorde a las necesidades identificadas. Por lo tanto, se proponen dos actividades: la primera dirigida a los estudiantes, donde se imparta un taller sobre el uso de las principales IAGen y sus implicaciones éticas. Lo anterior tiene la finalidad de hacer conciencia del uso responsable y análisis crítico de las respuestas obtenidas de la IAGen. La segunda será dirigida a los docentes, donde se imparta un curso de capacitación sobre el uso de la implementación de la IAGen en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual permita que los docentes se apoyen de estas herramientas, para la generación de recursos educativos y actividades interactivas en el aula.

Referencias

Álvarez Cruz, L. P. (2008). Inteligencia Artificial (Test de Turing). *Revista de Información, Tecnología y Sociedad,* (1), pp. 54-55. http://revistasbolivianas.umsa.bo/pdf/rits/n1/n1a14.pdf

Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía, 39*(1), pp. 51-63. https://doi.org/10.30944/20117582.2365

Centro Universitario del Norte (s.f.). Oferta Académica: Licenciatura en Administración. Consultada el 25 de agosto de 2024 en https://www.cunorte.udg.mx/oferta-academica/licenciaturas/administracion/perfil-egresado

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A. y Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2), pp. 1-21. https://www.redalyc.org/journal/916/91676028011/html/

García Martínez, A. N. y Pujol, F. (2024, 15 de marzo). ¿En qué consiste integrar la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje? *Blog Aula Magna 2.0*. https://cuedespyd.hypotheses.org/files/2024/03/Aula-Magna-2.0_IA-aprendizaje.pdf

Ibarra Sánchez, E. (2022). Inteligencia artificial como herramienta para maximizar los derechos de acceso a la información pública y transparencia. *México Transparente. Revista Digital del Sistema Nacional de Transparencia,* (3), pp. 93-99. https://snt.org.mx/wp-content/uploads/formado-Mexico-transparente-no.3-mayo-2022.pdf

Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andinas, 17*(30), pp. 1148-1150. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001

Miao, F. y Holmes, W. (2024). *Guía para el uso de ia generativa en educación e investigación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227

Miao, F., Holmes, W., Ronghuai, H. y Hui, Z. (2021). *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2023). *El Correo de la unesco* (La escuela en la era de la inteligencia digital), octubre-diciembre. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_spa

Parra-Taboada, M. E., Trujillo-Arteaga, J. C., Álvarez-Abad, D. R., Arias-Domínguez, A. S. y Santillán-Gordón, E. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), pp. 169-181. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.14

Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. A. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación, 31*(2), pp. 153-161. https://doi.org/10.5209/rced.61992

Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia artificial*. Madrid: Planeta Editorial. https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/40/39307_Inteligencia_artificial.pdf

Sampieri, R. H. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. Ciudad de México: McGraw-Hill. https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf

-----. (2014). M*etodología de la investigación*. *McGraw-Hill, 6ta edición*. *Recuperado de*: https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Turing, A. (2010). *Maquinaria computacional e Inteligencia*. Trad. Cristóbal Fuentes Barassi. Santiago de Chile: Universidad de Chile. http://xamanek.izt.uam.mx/map/cursos/Turing-Pensar.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2023). *Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial generativa en docencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaed.unam.mx/descargas/recomendaciones-uso-iagen-docencia-unam-2023.pdf

Williamson, B. (2023). En clase, la IA debe quedarse en su sitio. *El Correo de la UNESCO*, octubre-diciembre, pp. 6-8. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_spa

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: González Rivas, E. N. (2025). Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Administración. *Punto Cunorte, 11*(20), 139-166. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.224

Recibido: 23 de septiembre de 2024.
Aceptado: 17 de octubre de 2024.

CC BY ND

Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior

The barriers faced by students with or without disabilities for educational inclusion in Higher Education

DOI: 10.32870/punto.v1i20.217

Jesús María Comparán Franco •

Resumen

El presente ensayo hace un recorrido histórico-social sobre políticas y normativos internacionales y nacionales que fundamenta los derechos de las personas con discapacidad a la educación; describe los modelos de intervención de los servicios de educación especial y sus características en México, así como la manera en que se ha trasformado la atención de las personas con discapacidad a partir de cada modelo para llegar a un enfoque de escuelas inclusivas.

Describe los tipos de barrera para el aprendizaje y las participaciones organizativas, actitudinales y pedagógicas, e indica aquellas que se presentan de manera más frecuente en cada nivel educativo, educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

Finalmente, hace énfasis en las necesidades formativas, de orientación, asesoría, actualización y capacitación del personal docente de educación superior para brindar apoyos y ajustes razonables a sus prácticas docentes para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y participación en el alumnado de educación superior.

• Centro Universitario del Norte. Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Centro de Estudios y Posgrados. jesus.comparan@academicos.udg-mx; https://orcid.org/0009-0001-6163-4395

Señala las características de las escuelas inclusivas en educación básica, y con base en el referente propone algunos puntos a considerar para la inclusión del alumnado en el nivel superior.

Palabras clave: discapacidad, modelos de intervención, inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación, practicas inclusivas, educación superior.

Abstract

This essay provides a historical and social overview of international and national policies and regulations that support the rights of people with disabilities to education. It describes the intervention models of special education services and their characteristics in Mexico, as well as how the attention given to people with disabilities has transformed with each model to achieve an approach focused on inclusive schools.

It describes the types of barriers to learning and participation organizational, attitudinal, and pedagogical and indicates those that occur most frequently at each educational level: early education, preschool, elementary school, middle school, high school, and higher education.

Finally, it emphasizes the formative, orientation, counseling, updating, and training needs of higher education teaching staff to provide support and reasonable adjustments to their teaching practices in order to minimize and/or eliminate barriers to learning and participation for higher education students.

It also highlights the characteristics of inclusive schools in basic education and, based on this reference, proposes several points to consider for the inclusion of students at the higher education level.

Keywords: *disability, intervention models, inclusion, barriers to learning and participation, inclusive practices, higher education.*

Introducción

El concepto de *inclusión*, a partir de las políticas educativas actuales, brinda la oportunidad de transformar las sociedades y las instituciones para ejercer el derecho a la educación de todas las personas independientemente de su origen étnico, género, preferencia sexual, condición cultural, social, económica y de discapacidad. El derecho de las personas con discapacidad para la inclusión educativa ha evolucionado del modelo asistencial, terapéutico, educativo hasta llegar al enfoque inclusivo. Hacer historia de cómo ha evolucionado en cada nivel educativo hasta el nivel superior permite reconocer que cada día son más las personas con discapacidad que logran prepararse profesionalmente.

Es determinante ofrecer formación al profesorado acerca de las adecuaciones curriculares y apoyos al proceso de enseñanza aprendizaje, dado que existen limitaciones referentes a la temática en las universidades (Gross, 2016). Es importante reconocer los apoyos que se brindan en materia de orientación, asesoría y capacitación a los profesionales de la educación superior para brindar la atención del alumnado con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje. No han sido los más pertinentes de acuerdo a los principios de una educación inclusiva que minimice o elimine las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Una de las preocupaciones para la inclusión educativa en Educación Superior son las prácticas docentes de maestros con preparación disciplinar, expertos en el área de conocimiento de las unidades de aprendizaje que imparten. Sin embargo, se requiere formación didáctica sobre las condiciones, características, intereses, estilos, necesidades, capacidades y habilidades del alumnado con discapacidad. Que un alumno de Educación Superior con discapacidad, trastorno del neurodesarrollo o dificultades específicas del aprendizaje reciba una atención diversificada con los criterios de una escuela inclusiva implica primero reconocer que no es el alumnado quien presenta las BAP, sino que estas se encuentran en los contextos que limitan su aprendizaje y participación.

Desarrollo

Las políticas educativas actuales pretenden hacer válido el derecho constitucional de todos los mexicanos: "Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior" (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [CDDHCU], *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-201).

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, "[s]erá inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación" (CDDHCU. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Inciso adicionado DOF 15-05-2019).

Las Naciones Unidas han consolidado esfuerzos para establecer el derecho de todos los mexicanos a una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad de los educandos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). El Sistema Educativo Nacional de México debe reconocer y adaptarse a las condiciones de cada ser humano, reconocer las diferencias que se establecen en los intereses y los estilos tan diversos de aprendizaje (Gutiérrez Arenas y Maz Machado, 2004), con equidad independientemente de cualquier origen social, cultural, económico, político, condición de discapacidad, origen étnico o género. Deberá asegurar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes a una educación de excelencia, en la que todas las personas accedan a cada uno de los niveles y modalidades, así como a los recursos y materiales pertinentes, para que sea en los resultados educativos en donde todos alcancen los aprendizajes (López, 2006).

En el presente ensayo se pretende revisar el derecho a la educación de las personas con discapacidad reconocido en el planteamiento pedagógico *Aprendizajes Clave para la educación integral* (Secretaría de Educación Pública, 2018).

A. El ámbito internacional

- Artículo 7 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2018): "[T]odos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación".
- Objetivo 4 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). La Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible considera la equidad y la inclusión educativa como centro del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible, el cual busca "[g]arantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos".

B. El ámbito nacional

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General de Educación.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación.
- Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.

Atención de la discapacidad

La discapacidad se refiere a

> [l]a consecuencia de la presencia de una deficiencia o limitación en una persona que, al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir

> su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (CDDHCU. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*).

Para la atención educativa de personas con discapacidad se han identificado tres modelos educativos de atención en educación especial: el asistencial, el terapéutico y el educativo (SEP, 2002, pp. 12-35).

Modelo asistencial

Durante la Edad Media, desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, este modelo centraba la atención al cuidado del aseo, la salud y la alimentación de personas con discapacidad. Las instituciones eran atendidas por personas religiosas. Las aportaciones que se recibía principalmente eran de benefactores (Puigdellivol, 1986, como se citó en García Cedillo et al., 2000, pp. 20-21). En estas instituciones acudían personas abandonadas por sus cuidadores y familiares. No se establecía una edad para su atención. Se les enseñaban aprendizajes básicos y para algún oficio; sin embargo, estos espacios no eran suficientes para toda la población de personas con discapacidad.

Modelo terapéutico (1915 a la década de 1980)

"A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas" (SEP, 2002, p. 12). Era especialista en audición y lenguaje, menores infractores, trastornos neuromotores, discapacidad visual, deficiencia mental, discapacidad intelectual y problemas de aprendizaje. Aparecen los servicios terapéuticos donde se consideraba que a través de tratamiento el alumnado alcanzaría las habilidades para el acercamiento a la "normalidad". En las escuelas de Educación Especial el trabajo se desarrollaba por áreas de especialidad.

Las y los alumnos pasaban a atención personalizada con el especialista que requería de acuerdo a su discapacidad. El trabajo era multiprofesional en cubículos. Durante una parte de la jornada escolar se abría espacio para actividades de aprendizaje. El trabajo con las y los alumnos era fragmentado, sin ver a la persona de manera integral. Esta forma de atención excluía. La atención se centraba en el alumnado sin considerar los contextos que limitaban su aprendizaje y participación. Se etiquetaba al alumno como un sujeto atípico que habría que "normalizar".

Modelo educativo (Integración Educativa) (1993-2007)

¿Qué sucedía con las y los alumnos cuya discapacidad les permitía estar en la línea de lo considerado "normal" y aprender con ayudas en espacios regulares (escuelas regulares) o bien aquellos alumnos que presentaban una necesidad educativa especial sin discapacidad? En el intento por reorientar los servicios de educación especial y apoyar a los alumnos en entornos normales aparecen los *grupos integrados* (década de los 80 del siglo pasado) en espacios y aulas dentro de escuelas regulares donde un maestro especialista en problemas de aprendizaje atendía a todo el alumnado considerado ser candidato al servicio y los enviaban a "aquella aula". No había etiqueta más grande o amenaza del docente que enviarlo a Educación Especial, lo que generó el señalamiento y las etiquetas de "retraso" a esos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad. "Toda aquella persona que presenta un desempeño escolar significativamente distinto a sus compañeros de grupo requiere que se incorporen a su proceso educativo diversos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos establecidos" (SEP, 2010, p. 20).

A partir de la igualdad de oportunidades y de los derechos para todos a la educación (UNESCO, 1994) se establecen políticas del derecho de todos a los servicios de apoyo para alumnos con necesidades educativas con o sin discapacidad para la integración educativa en los niveles de educación básica.

> Entendido únicamente como el hecho de que los alumnos y las alumnas con discapacidad asistan a la escuela regular, sin que esto necesariamente implique cambios en la planeación y organización de la escuela a fin de asegurar su participación y aprendizaje, sino únicamente su presencia. (SEP, 2010, pp. 17-18)

A partir de la declaración en la conferencia realizada en Salamanca, España, en México, en su Programa de Fortalecimiento a los Servicios de Educación Especial (PFSEEIE) (SEP, 2002) aparecen los servicios escolarizados, los Centros de Atención Múltiple (CAM) o Escuelas de Educación Especial y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Sin embargo, ¿qué sucedía con el alumnado que sobrepasa la edad de educación básica (15 años)? Durante la experiencia en los años laborados en educación especial desde 1998 a 2024, se encontró que existen dos posibilidades de acuerdo a los lineamientos de operación de los servicios: la primera de ellas era acudir al Centro de Atención Múltiple (Escuela de Educación Especial) para recibir capacitación laboral, en la cual solo pueden permanecer cuatro ciclos escolares en el margen de entre 15 a 28 años de edad, ello con la intención de prepararlos para un oficio e integración laboral. Lo cierto es que algunas barreras sociales y familiares como la sobreprotección, rechazo, marginación, abandono, limitada colaboración con la escuela en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas no les permite integrarse laboralmente y permanecen en sus hogares con tareas domésticas.

De acuerdo con datos recuperados directo de las familias de los alumnos con discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz, trastornos del neurodesarrollo, del espectro autista, trastorno de déficit de atención –con o sin hiperactividad–, trastornos del lenguaje o dificultades específicas del aprendizaje (dificultades del proceso de la información que impiden el aprendizaje académico, lectura, escritura y matemáticas), la otra posibilidad es la de incluirse en la Educación Media Superior y Superior, siempre y cuando hagan un esfuerzo extraordinario (tanto las y

los alumnos, padres de familia, maestras y maestros) para continuar con su trayectoria académica, pues a este nivel educativo solo logran llegar las minorías y, sobre todo, permanecer y concluir el nivel educativo dada la falta de acompañamiento del personal especializado.

Correa Jaramillo et al. (2020), en su revista, señalan que los docentes y administrativos deben de participar en la actualización permanente para que tengan bases para la inclusión educativa, que la carencia de formación del profesorado persiste para favorecer el tránsito en los diferentes niveles de personas con discapacidad. También señalan que la mayoría de las instituciones de educación superior no conocen la existencia de alumnos con discapacidad y que no están preparadas para cubrir las necesidades, pues son incapaces de ofrecerles una inclusión que promueva la igualdad.

A partir de los principios y señalamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, aprobada en diciembre de 2006, y de las políticas educativas (2007-2011) del Sistema Educativo Nacional Mexicano, se establecen las orientaciones para los servicios de Educación Especial con un enfoque inclusivo; el marco teórico conceptual de los servicios se modifica, de Integración Educativa a Escuelas Inclusivas, de Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad a BAP.

Cada nivel educativo se enfrenta a diversas BAP (SEP, 2011). Estas se definen como "los factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Aparecen a través de la interacción entre los sujetos y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias socio-económicas que afectan a sus vidas" (pp. 54-55) están presentes en las organizaciones, las culturas, y forman parte de las prácticas educativas que dificultan el acceso y permanencia a la educación y que no permiten que el sujeto desarrolle plenamente sus derechos humanos a la educación y de una vida independiente.

Tipos de barreras

Actitudinales: relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumnado.

Pedagógicas: concepción que tienen las y los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje que no corresponden al ritmo, estilo e intereses de aprendizaje del alumnado, respondiendo a una enseñanza homogénea que no ofrece los apoyos requeridos para las y los alumnos.

De organización: hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas, distribución del espacio y del mobiliario.

A partir de la experiencia vivida en educación especial desde 1998 a 2024 durante la transición de su modelo terapéutico a educativo y la inclusión de alumnos a educación regular se han identificado las BAP recuperadas de los procesos e informes de evaluación psicopedagógica durante la entrevista a padres de familia:

a) Educación inicial. La estimulación temprana es fundamental (45 días de nacido a 2 años 11 meses) permite que se estimule al niño con discapacidad en las áreas de desarrollo de manera generalizada para realizar la intervención lo antes posible y ofrecer la ayuda para que el alumno logre disminuir la brecha de las dificultades posteriores al aprendizaje; sin embargo, las principales BAP a las que se enfrentan son las culturales, la fase de duelo de los padres, el diagnóstico e iniciar a edad temprana con la estimulación. Esta etapa es determinante para los primeros años de vida de la persona con discapacidad.

b) El ingreso de los alumnos con discapacidad en edad preescolar (3 años a 5 años 11 meses) es complicado ya que se requiere de acompañamiento más cercano a los padres de familia y docentes para las actividades escolares. Son primordiales los espacios para la orientación y asesoría por equipos especializados para brindar el apoyo que el alumno de esta edad con discapacidad requiere.

c) En el nivel primaria (6 años a 11 años 11 meses) ya sea en escuela de educación especial (CAM) o educación regular, atendida por el servicio de USAER es donde se encuentra la mayor población de personas con discapacidad. Los alumnos que pueden ser escolarizados, con sus respectivos ajustes y apoyos pertinentes.

Los equipos psicopedagógicos de USAER realizan el trabajo de orientación y asesoría a padres y maestros. El proceso de intervención es más claro, organizado y sistemático. El periodo de transición y de permanencia en esta fase educativa es más largo, por lo que permite brindar acompañamiento y desarrollar al máximo las potencialidades de los alumnos con discapacidad.

d) En secundaria (12-15 años). Referentes estadísticos revisados directamente del registro estadístico de la USAER Colotlán (de 2018 a 2023) sobre las bajas de alumnos atendidos en este nivel por el servicio de educación especial presenta los siguientes resultados de los alumnos que ingresan, de 2018-2019, 11.11 %; de 2019-2020, 27 %; de 2020-2021, 21.74 %; de 2021-2022, 9.09 %, y de 2022-2023, 44.83 % (estadístico de la USAER Colotlán). De acuerdo con lo anterior, parece ser que en este nivel educativo se presenta la mayor parte de deserción de los alumnos con discapacidad, trastornos o dificultades específicas del aprendizaje; al comunicarse con padres y maestros de educación especial, educación regular al parecer se presentan por dos razones: primero los contenidos son demasiado complejos para algunos de los alumnos y requieren ajustes razonables muy considerables. Algunos centros educativos cuentan con el servicio de USAER y algunos alumnos aun con el esfuerzo extra logran superar estas BAP (Comunicación personal, dirección de usaer Colotlán, J. M. Comparán, 15 de julio 2023, en la sede de la USAER, Colotlán, Jalisco, México).

La segunda razón se refiere a la modalidad del servicio, en la que los maestros especialistas hacen referencia a que no se cuenta con tiempos o espacios ni el tiempo para la comunicación e interacción con los docentes de educación regular para realizar las propuestas de intervención y los ajustes razonables. Sin embargo, algunos alumnos logran permanecer

cuando se entiende que aunque el alumnado con discapacidad no adquiera algunos aprendizajes para continuar en media superior o superior puede desarrollar habilidades y competencias, como la dimensión social, afectiva, de comunicación, la sexualidad y el cuidado de la persona, entre otras. Todo esto es resultado de la interacción con sus pares (Comunicación personal, dirección de USAER Colotlán, J. M. Comparán, 15 de julio 2023, en la sede de la USAER, Colotlán, Jalisco, México).

e) ¿Qué sucede en Media Superior? A partir de la comunicación directa con padres de alumnos con discapacidad que son egresados de secundaria y se inscriben a Educación Media Superior, estos manifiestan el esfuerzo extraordinario que realizan tanto padres como el alumno con discapacidad, la disposición de los centros educativos para volverse inclusivos y los comentarios de los padres sobre los ajustes que realizan los maestros para que el alumno alcance los aprendizajes que requieren para acreditar.

La intervención desde el servicio de Educación Especial se interrumpe dado que los servicios no están institucionalizados en los niveles medio superior; sin embargo, las políticas educativas han establecido acciones para la inclusión en las dimensiones política y cultural:

- Reforma al artículo 3º Constitucional.
- Ley General de Educación.
- Ley de Personas con Discapacidad.
- Modelo de Inclusión Educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

Los procesos de aprendizaje del alumno con discapacidad que son consolidados le han permitido el desarrollo de capacidades para alcanzar una educación en el nivel superior. A partir de la comunicación e interacción con los alumnos con discapacidad y sus familias que ingresan al nivel de Educación Superior se puede apreciar un alumno emocionado que está listo para enfrentarse a nuevos retos para continuar en esta trayectoria. Se reconoce como sujeto con capacidades y potencialidades, donde es capaz de solicitar el apoyo que requiere del otro, donde el alumno sabe

qué hacer y cómo hacer para aprender, sabe que ha superado las BAP, pero también enfrentan el reto de otras nuevas barreras.

La Universidad de Guadalajara, en el documento *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara* (2019), hace referencia a las estrategias para promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios, lo que permite apreciar que las instituciones de educación superior establecen acciones para una educación inclusivas para los accesos de sus alumnos y acciones preventivas para que la población con discapacidad pueda acceder.

Sin embargo, ¿qué sucede en el nivel superior para minimizar o eliminar las barreras actitudinales, organizacionales y de las prácticas educativas inclusivas de los alumnos en educación superior con discapacidad, con un trastorno del neurodesarrollo y/o necesidades específicas de aprendizaje?

La SEP (2018) en el documento estrategias *Aprendizajes Clave para la educación integral* menciona que las comunidades educativas realizan acciones que reorientan la intervención de los servicios de educación especial a las características del enfoque inclusivo. En este sentido, las escuelas inclusivas en los niveles educativos de educación básica deben:

- Promover la valoración de la diversidad y
- Reconocer que no existe un alumno estándar.
- Adaptarse a las necesidades de los alumnos.
- Garantizar la participación con igualdad y equidad de todos.
- Considerar los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas.
- Minimizar, eliminar o prevenir la existencia de las bap de los alumnos.
- Asegurar el trabajo en equipo de todos los integrantes.
- Desarrollar un lenguaje común entre el profesorado.
- Planear la enseñanza atendiendo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Seleccionar, diseñar y adaptar los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado.

- Evaluar el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, así como las capacidades los intereses y las habilidades del alumnado.
- Asegurar que todos los alumnos experimenten sus logros (SEP, 2018, pp. 24-25).

Durante la experiencia adquirida en los servicios de educación especial en inclusión educativa de alumnos con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y necesidades específicas de aprendizaje a educación regular en su modalidad de USAER y de docencia de en Educación Superior, desde 2006 se identifica las necesidades de acompañamiento de alumnos que presentan BAP.

A continuación se proponen algunos puntos a considerar para una escuela inclusiva a nivel superior atendiendo las características del contexto educativo, del alumnado que se atiende y de los procesos de aprendizaje:

1. Identificar en el centro escolar que se cuente con el conocimiento normativo de los derechos a la educación para todos.
2. Identificar en el centro escolar los accesos a los espacios físicos, aulas, baños, auditorios, espacios recreativos, biblioteca entre otros.
3. Promover actividades de sensibilización, reconocimiento y aceptación de los derechos de las personas a la población educativa en general.
4. Los apoyos que el alumno requiere a las condiciones particulares en los espacios físicos, por ejemplo, los equipos de trabajo, mobiliario, iluminación, acústica.
5. Reconocer cuáles son las BAP que se pueden eliminar y minimizar.
6. Identificar los procesos de capacitación y actualización del personal y planta docente.
7. Establecer espacios de orientación y asesoría para docentes en el reconocimiento de las características de los alumnos y en los ajustes razonables a la práctica educativa.
8. Establecer espacios de capacitación para la atención a la diversidad del alumnado.

9. Brindar acompañamiento al alumnado para dar seguimiento a su inclusión educativa en aspectos de canalizaciones, interacciones del grupo, materiales y evaluación de desempeño.
10. Finalmente, la vinculación con la comunidad, en específico, con instancias y padres de familia para formar la red de apoyo de los alumnos con BAP.

Conclusiones

A partir del análisis anterior se concluye que si bien la normatividad fundamenta los derechos de las personas con discapacidad y los fundamentos epistemológicos, teóricos metodológicos han reorientado la intervención de los servicios de Educación Especial a lo largo de la historia para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en educación básica a favor de los derechos de todos a una educación de excelencia, ¿por qué los niveles de Educación Media Superior y Superior no cuentan con los equipos especializados en los centros educativos para su atención?

Se requiere que las políticas educativas de Educación Superior implementen acciones para una cultura inclusiva para personas con discapacidad, a través de la evaluación para identificar las BAP y establecer protocolos de acción y actuación para sensibilizar a la población de los centros de Educación Superior, en el respeto y empatía a las personas con discapacidad.

Se necesitan redes de apoyo y personal especializado para orientar, asesorar y brindar acompañamiento en las características, estrategias y proceso de atención al personal docente de las instituciones de Educación Superior para la atención de personas con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y necesidades específicas del aprendizaje para evitar rezago, la deserción y así garantizar la permanencia y egreso en el nivel de educación superior.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (CDDHCU). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Publicada en el DOF el 5 de febrero de 1917. Última reforma publicada 22-03-2024. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

-----. *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Publicada en el dof el 30 de mayo de 2011. Última reforma publicada 14-06-2024. Consultada el día 5 de septiembre de 2024 en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A. y Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Palobra, 20*(1), pp. 102-103. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandon Minuti, M. C., Fernandez Torrez., L. G, Mustri Dabbah, A. y Puga Vázquez, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España-Secretaría de Educación Pública-Cooperación Española. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/qndxIuWxm8-Integracion_Educativa_aula_regular.pdf

Gross, M. M. (2016). Accesibilidad al proceso educativo en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 16*(1), 1-17. https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.21920

Gutiérrez Arenas, M. del P. y Maz Machado, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 15-24). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139179.locale=es

López, N. (2006). *Educación y desigualdad social*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1990, marzo). *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Consultada el día 15 de septiembre de 2024 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

----- (1994, 7-10 de junio). *Conferencia mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad*. Salamanca, España: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Ministerio de Eduación y Ciencia de España. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015) "Objetivo 4. Educación de calidad". Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. . Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://www.un.org/es/common-agenda/sustainable-development-goals

----- (2018, noviembre). "Artículo 7". Declaración Universal de los Derechos Humanos. Consultada el 5 de septiembre de 2024 en https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Discapacidad/Declaracion_U_DH.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública-Programa Nacional de Fortalecimiento Educación Especial Integración Educativa. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjck9B-PFEEIE-2002.pdf

----- (2010). Programa Escuelas de calidad. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad, Modulo VI. Secretaría de Eduación Pública, Gobierno de México-Escuelas de Calidad-Banco Mundial. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/gZyqwPtsiv-1Guia_Inclusion_PEC.pdf

----- (2011). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. D.F.: Secretaría de Educación Pública-Administración Federal de Servicios Educativos.

----- (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta y comunicación*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. https://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educación%20especial/11-EQUIDAD_E_INCLUSION.pdf

Universidad de Guadalajara (2019). *Política Institucional de Inclusión de la Universidad de Guadalajara*. Exp. 121, Dictamen Num. IV/2019/1795. https://gestioncultural.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/protocolo_de_inclusion-equidad_y_no_discriminacion.pdf

Cómo citar este artículo: Comparán Franco, J. S. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Punto Cunorte, 11*(20), 13-30. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217

Recibido: 28 de agosto de 2024.
Aceptado: 7 de octubre de 2024.

CC BY ND

La educación inclusiva: algunas notas y reflexiones

Inclusive education: some notes and reflections

DOI: 10.32870/punto.v1i20.218

Néstor Eduardo Rodríguez Gaeta •

Resumen

El presente ejercicio tiene por objetivo principal ahondar en el desarrollo histórico y especificidades de la educación inclusiva en México. Para tal propósito, en un primer momento se esboza de manera sintética las que hemos considerado como las principales coyunturas en el devenir de la educación inclusiva en el contexto mexicano. En un segundo momento, se caracterizan los andamiajes de orden jurídico, vinculados con el ejercicio del derecho a la educación en su dimensión de inclusión. Finalmente, se proponen un conjunto de reflexiones de carácter crítico a las especificidades circunscritas al desarrollo de la inclusión educativa en México.

Palabras clave: inclusión, inclusión educativa, educación en México, modelos de inclusión.

Abstract

The main objective of this paper is to delve into the historical development and specificities of inclusive education in Mexico. For this purpose, at first, we outline in a synthetic way the main conjunctures in the development of inclusive education in the Mexican context. Secondly, the legal framework is characterized, linked to the exercise of the right to education in its inclusion dimension. Finally, a set of reflections are

• Maestro en Antropología por el Centro Universitario del Norte. nestor.rg@cunorte.udg.mx; https://orcid.org/0009-0008-9862-9013

proposed that is critical to the specific features of the development of educational inclusion in Mexico.

Keywords: *Inclusion, educational inclusion, education in Mexico, inclusion models.*

A manera de introducción

Dentro del contexto de la educación inclusiva en México, destacan desde un punto de vista histórico, el conjunto de reformas constitucionales que pretendían la integración y el ejercicio del derecho a la educación del total de la población de México independiente. En este sentido, José María Morelos y Pavón asentó en la Constitución de Apatzingán que "la instrucción pública se debía dar a todos los ciudadanos del país" (Pichardo Alfaro, 2014, p. 90).

Es pertinente, además, mencionar el trabajo en materia de educación inclusiva que tuvo lugar en el proceso de colonización en México de la mano de las órdenes religiosas. Destacan principalmente las acciones de Pedro Ponce de León en 1532, quien en el Monasterio de Burgalés pretendió la formación educativa de niños sordos. Cabe mencionar que el adiestramiento en este contexto presentaba un evidente sesgo de evangelización y adoctrinamiento religioso. Por otro lado, destaca la presencia de las llamadas Escuelas Pías en 1597, espacios en los que tenía lugar la enseñanza a población mestiza y criolla. En este periodo, afirma Pichardo (2014), por decreto del Virrey Antonio de Mendoza, "[a] todo niño abandonado se le [debía] de reconocer como miembro de la sociedad, por lo que, si la familia no se hiciera responsable, pasaría a la custodia de las autoridades" (p. 22).

Para el periodo de 1855-1861 tuvo lugar en México la primer gran reconfiguración en materia de educación, un cambio sustancial y estructural que implicaría reconfiguraciones y un amplio despliegue infraestructural con el objetivo de resarcir los vacíos en cuestiones educativas. La piedra angular se acentó a través de las Leyes de Reforma por decreto del enton-

ces mandatario Benito Juárez, quien consolidó la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. De manera transversal se pretendía conformar una educación con carácter de obligatoriedad, gratuita y laica, además de la pretensión de una homogeneidad educativa. Aunado a este proceso jurídico, destaca Pichardo (2014): "En diciembre de 1867 Juárez promulga la Ley Orgánica de educación, con lo que en el mismo año se establece e inaugura la Escuela Nacional de Sordos, posteriormente la Escuela Nacional de Ciegos en 1870" (p. 20).

Posiblemente, los factores internacionales que incidieron de manera explícita en los procesos de formación de estudiantes y profesores en el campo de la *educación especial* se expresan de manera fehaciente durante el mandato de Porfirio Díaz, quien a través de los preceptos, emanados del positivismo europeo, orden, paz y progreso, implicarían a la educación inclusiva en tres principales rubros, que a su vez excluirían la adscripción de otros sectores sociales minorizados. Estos eran educación inclusiva para inadaptados sociales, sordomudos y ciegos.

Previo a la creación en octubre de 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1910 la óptica de la educación especializada e inclusiva se declinó de manera rígida por una atención en limitaciones físicas, en la que destacan las categorías de *normalidad* y *anormalidad*, actualmente derogadas por la implícita carga de valor. En respuesta a dicha perspectiva, en México se implanta el Modelo Educativo Medico-Pedagógico. En este tenor, Pichardo (2014) advierte las implicaciones que tuvo el modelo:

> La organización de esta EE [educación especializada] para la atención de las personas con diferencia intelectual se fundamentó en la utilización de las pruebas psicométricas de Binet- Simon (Test parciales de lenguaje, Prueba Fay, etcétera), las que se estandarizaron para la población mexicana y sirvieron para medir y clasificar a los alumnos por déficits, con la intención de ofrecer tratamientos y estrategias de atención en las escuelas de EE. (p. 20)

No fue hasta la década de 1970, bajo el mandato de Luis Echeverría, que la llamada modernización de la educación, con un enfoque utilitarista y una visión de organización político-económica educativa, propondría la instrucción de "aprender a aprender". Este modelo tenía por objetivo principal procurar fomentar las habilidades de autoaprendizaje con enfoque crítico. Al tiempo, promovía la agencia o presencia activa de los educandos apuntando hacia la gestión propia del aprendizaje, la enseñanza dinámica, la formación de individuos autónomos y reflexivos. En síntesis, fue un modelo centrado en el alumno. Es pertinente en esta parte del texto destacar la nula presencia de la temática de la integración o inclusión de la figura indígena en el ejercicio de su derecho a la educación y al uso de su lengua en espacios educativos, por lo que de manera contigua, será esta una vertiente en la que se develan algunas tesituras de su intrínseco devenir.

En términos generales, los modelos educativos se han visto implicados por diferentes coyunturas históricas y sociales. Esto ha incidido en la organización, administración, pertinencia y funcionamiento, en términos de formación. A partir de 1948, tras la denuncia de diferentes organismos internacionales se estipula "que los deficientes tienen los mismos derechos que los demás seres humanos, y se trata de implementar tal reconocimiento en la vida real" (Dueñas Buey, 2010, p. 360).

Desde el ámbito internacional, el derecho a la educación en términos de educación inclusiva, tiene como antecedentes directos, según Dueñas Buey (2010),

> la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; el 'Año Internacional de los Impedidos' de 1981 (Participación e Igualdad Plena); la Conferencia Mundial de 1990 sobre 'Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje', en la

> que se considera que se comenzó a configurar la noción de 'inclusión'; la resolución 'Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad', aprobada por la ONU en 1993 y la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre 'Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad', que recogió por primera vez la idea de Educación Inclusiva y que en sus declaraciones finales contempla la inclusión como principio y política educativa. (p. 360)

En este sentido, en 1993 inició en México el proceso de un modelo de inclusión educativa, en su modalidad de integración, a raíz de la identificación de desigualdades sociales y la progresiva toma de conciencia de los derechos humanos, específicamente los relacionados a la educación, a la igualdad de oportunidades y al reconocimiento de la diversidad. Lo anterior "propició cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1995-96" (García Cedillo, 2018, p. 50). Posteriormente, en 2002, se consolidó e implementó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), cuya función "fue dar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país" (García Cedillo, 2018, p. 50).

La reconfiguración en 2013 del PNFEEIE por parte de la SEP conflictuó el proceso de desarrollo e implementación de este. El ahora nombrado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE) tenía por objetivo principal la integración de niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros. No obstante, la asignación de presupuesto fue sustancialmente disminuida, lo que ocasionó conflictos y confrontaciones en los diferentes niveles administrativos encargados de implementar y dar seguimiento al

programa. Actualmente, el sistema educativo es identificado como desfasado al modelo de educación inclusiva vigente.

Ambos programas se encaminaban a hacer efectivo el derecho a la educación de toda la población mexicana, independientemente de su condición social, económica, cultural o limitaciones físicas. Sin embargo, la metodología y concepción del problema posee una variación. Asevera García Cedillo que en un primer momento el PNFEEIE se fundamentaba en la integración educativa, mientras que el PNIEE se fundamenta en la inclusión, cuyas implicaciones son las siguientes:

> La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran. El término *educación inclusiva* hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas una educación de calidad, mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan. En la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos. (García Cedillo, 2018, p. 51)

Para fines de análisis conceptual es pertinente establecer una delimitación funcional del concepto de educación inclusiva. En este sentido, a lo largo de este documento se hace uso del término, y se le circunscribe como el conjunto de estrategias y políticas de carácter cultural y social. Estas se diseñan, desarrollan e implementan en el ámbito educativo nacional, con el objetivo principal de solventar las necesidades de educación en contextos multiculturales y pluriétnicos. Así, se asegura el derecho efectivo de los individuos y sociedades que componen un territorio a la *educación*

formal, término que alude a lo propuesto por el sociólogo francés Émile Durkheim en su texto *La educación moral* de 1922.

En este orden de ideas, se advierte la participación de los organismos encargados de administrar la educación. En un plano ideal, a estas instituciones se les confiere la obligación de impulsar proyectos y programas educativos de atención y pertinencia cultural. Con base en lo anterior, se subraya la necesidad de diseñar y ajustar la infraestructura de las instituciones encargadas de impartir la educación inclusiva formal, al tiempo que es indisoluble la rearticulación y contextualización de los contenidos y con ellos la revaloración de los estándares de evaluación nacional, lo anterior en respuesta directa a las especificidades y necesidades en términos de educación, a partir de un eje de educación de calidad.

Así pues, se advierte que la educación inclusiva respeta y atiende la diversidad personal, social y cultural de los educandos. En este tenor, es posible aseverar que la educación inclusiva puede ser entendida como "el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, por medio de la participación en el aprendizaje, en eventos de carácter cultural y comunitarios y minimizando la exclusión educativa dentro y fuera del sistema educativo" (Díaz Rodríguez, 2017, p. 2).

A diferencia del modelo tradicional de educación, el modelo de educación inclusiva no excluye o relega la participación de quienes "piensan o actúan o tienen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Escobar Flores et al., 2017, p. 10).

Ya sea como derecho o como posibilidad de crecimiento personal o profesional, la educación inclusiva permite la participación, desarrollo y realización de la población mexicana; sin embargo, hace apenas unas décadas la educación inclusiva se restringía a los niveles iniciales de la educación formal, mientras que los sistemas de educación superior se mantenían al margen.

Lo anterior no implica de forma estricta la nula participación o adscripción de individuos con discapacidad al sistema superior de edu-

cación. En este sentido, asevera Martínez Silva (2018): “En la actualidad no se trata de excepciones, sino de una presencia cada vez más aceptada institucionalmente” (p. 17). La creciente presencia de estos ha exhortado a los diferentes sistemas de educación superior su rearticulación en función de su participación e importancia.

Ahora bien, valdría la pena preguntarnos cuáles son las implicaciones en la adopción e implementación del modelo de inclusión educativa en los niveles superiores de formación. Las adecuaciones se pueden agrupar en dos rubros: el primero de ellos procede de la valoración del quehacer de la educación, y el otro se articula a partir de las prácticas que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este tenor, Dueñas Buey (2010) profundiza en las características que debe presentar una escuela y aula a donde se desarrolla la educación inclusiva:

a) Planteamientos educativos amplios

El modelo educativo inclusivo ha evolucionado con el objetivo de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad y garantizar una verdadera equidad de oportunidades. Este enfoque plantea que todos los estudiantes deben ser educados dentro de un único sistema educativo, en el que cada niño tiene la posibilidad de aprender. La práctica de la educación inclusiva se lleva a cabo de manera conjunta por todos los actores involucrados (docentes, estudiantes, familias), y en este contexto, se destaca la importancia fundamental del profesorado, tanto por su actitud como por su preparación, capacidad para brindar apoyo y asistencia a los estudiantes.

b) Énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia

La escuela inclusiva se entiende como una comunidad en la que sus integrantes se organizan de manera consensuada para asegurar la participación, colaboración y apoyo mutuo, con el objetivo de satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. En este contexto, las estrategias organizativas propias de las aulas inclusivas favorecen la

integración social de los niños con necesidades especiales, promoviendo su participación en actividades recreativas junto a sus compañeros.

c) Servicios basados en las necesidades y apoyos en el aula regular
Cada estudiante es reconocido como un ser único con capacidades y necesidades específicas, y no como un miembro de una categoría. Las aulas inclusivas buscan crear redes de apoyo naturales entre los compañeros, promover el trabajo colaborativo entre los docentes, facilitar la cooperación interprofesional, y establecer relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Existen diversas razones éticas, sociológicas y legales que respaldan el sistema educativo inclusivo, subrayando la importancia de cómo se educa a un niño por encima del lugar en el que se le educa.

d) Principio de proporciones naturales
Los estudiantes asisten a la escuela ubicada en su comunidad, lo que asegura que la composición de las aulas refleje de manera natural la diversidad de la población, con estudiantes tanto con o sin discapacidades, sin necesidad de clases segregadas. En este sentido, diversos estudios han señalado las dificultades que enfrentan los padres para garantizar igualdad de oportunidades para sus hijos, incluso en escuelas inclusivas, las cuales se ven influenciadas por factores como las actitudes del personal, la capacidad para identificar necesidades especiales y la disponibilidad de recursos.

e) Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas
Los recursos y apoyos proporcionados en las aulas inclusivas están diseñados para que los estudiantes logren los objetivos educativos de acuerdo con sus necesidades, y no con base en normas preestablecidas. De esta manera, pueden acceder al currículo común mediante adaptaciones curriculares. La educación inclusiva demanda una amplia variedad de estrategias instructivas para asegurar que todos los estudiantes reconozcan y valoren las diferencias en cuanto a inteligencia,

estilos de aprendizaje, potencialidades y limitaciones. Algunas de estas estrategias incluyen el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, las actividades manuales, el aprendizaje fuera del aula y el uso de tecnología educativa.

f) Evaluación no discriminatoria

Los resultados de aprendizaje esperados para los estudiantes con discapacidades se basan en los mismos objetivos que para los estudiantes en general, pero con las adaptaciones necesarias en las actividades y ajustes en los métodos y herramientas de evaluación. Estas modificaciones se integran de manera completa en las actividades escolares, asegurando una evaluación justa y equitativa para todos los estudiantes (pp. 363-364). Parafraseo:

A partir de la estructura general antes presentada es pertinente tener en consideración que la inclusión educativa debe contextualizarse en términos, sociales, políticos, económicos y culturales a fin de brindar soluciones concretas a las problemáticas y necesidades inherentes del contexto en cuestión. Estas consideraciones deben atravesar el proceso de diseño, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe considerar que la educación inclusiva no debe de restringirse a los espacios de formación formal, sino que debe buscar la vinculación con los demás escenarios sociales.

Por lo anterior, se infiere que los directivos "deben orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del profesorado y de la organización. Liderazgo centrado en el aprendizaje para el logro de mejores resultados y para hacer del centro una organización, que enseña y que aprende" (Díaz Rodríguez, 2017, p. 9).

Dentro de las actividades sustantivas, específicas del docente, se encuentra la elaboración de una Propuesta Educativa Específica (PEE). La elaboración de esta es indispensable para la identificación de las necesidades del aula y quienes componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. El PEE es una herramienta que permite dar seguimiento al desarrollo del

aprendizaje; su diseño integra la participación del docente, el alumno y los familiares o tutores del alumno que así lo requieran. Según Díaz Rodríguez (2017), la propuesta debe contemplar los siguientes rubros:

1. Definir los ajustes que requiere hacer la escuela en su organización, con el objetivo de brindarle los apoyos específicos requeridos y facilitar el aprendizaje y la participación de los alumnos. 1.1. Definir las adecuaciones de acceso y sus responsables, para darles seguimiento. Especificar el tipo de apoyo personal o técnico que necesita el niño en su proceso educativo, estableciendo las acciones que se requieren para obtenerlas (escuela-contexto socio familiar). 1.2. Definir las 'adecuaciones curriculares' necesarias en la metodología y en la evaluación, a partir de las habilidades y debilidades del alumno, así como de los aprendizajes esperados.
2. Determinar la participación de la familia del educando. 2.1. Especificar los apoyos que la familia brindará al educando, estableciendo compromisos. 2.2. En su caso, definir la información y la orientación que recibirá la familia por parte del equipo de apoyo y de la escuela. 2.3. En caso de ser necesario, determinar los apoyos específicos que se le brindarán al educando por parte del personal del servicio de apoyo: 2.3.1. En las actividades académicas. 2.3.2. En el aula de recursos. 2.3.3. Fuera de la escuela (apoyos complementarios o extracurriculares). 2.4. Acordar los compromisos que asumen los involucrados. 2.5. Establecer las fechas en las que se revisarán los avances del educando y se realizarán los ajustes necesarios (pp. 18-19).

En suma, el diseño e implementación del modelo de inclusión educativa no caracteriza un proceso lineal o generalizado. Las especificidades del aula son las que pautan la selección de herramientas, estrategias y metodologías que permitan la realización del objetivo que el docente y la institución han trazado previamente. Por ende, la confesión y desarrollo de este modelo responde a una aplicación gradual, sujeta a la discontinuidad y la heterogeneidad de los agentes que participan en ella.

La identificación de una estrategia, metodología o enfoque cuyos resultados hayan sido positivos en etapas previas, no asegura la obtención de los mismos dentro de otras etapas o niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que implica una evaluación constante y rediseño de las estrategias de formación.

Debido a que el modelo de educación inclusiva se ha integrado hace poco a los sistemas de educación superior es que su implementación aún se confronta con las barreras y problemáticas administrativas, de organización y en su etapa de ejecución. En la actualidad no existe un modelo que permita su aplicación sin antes valorar las particularidades del contexto en el que se desea y debe aplicar. Por consiguiente, cada institución y sistema de educación diseña los mecanismos que optimizan y se ajustan a las condiciones que componen el contexto en el que se sitúan. Las discusiones e investigaciones desde el ámbito académico contribuyen a través de la reconstrucción de los procesos convergentes, por lo que son indispensables en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación que han integrado el modelo de educación inclusiva.

Conclusiones

En conclusión, el proceso de implementación de la educación inclusiva en México ha sido complejo y ha evolucionado a lo largo de las décadas, reflejando transformaciones sociales, políticas y económicas. Desde sus inicios históricos, que incluyen desde las reformas a la Constitución de Apatzingán y las primeras acciones de integración de niños con discapacidad hasta los modelos educativos contemporáneos, la educación inclusiva ha enfrentado diversos desafíos y resistencias. Si bien se han logrado avances significativos, como la creación de programas nacionales y la promulgación de leyes internacionales que reconocen el derecho a la educación para todos, aún persisten barreras estructurales y culturales que dificultan una inclusión efectiva, especialmente en los niveles educativos superiores.

El concepto de *educación inclusiva*, que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, ha evolucionado hacia una visión más integradora y equitativa. Sin embargo, su implementación requiere un enfoque contextualizado que tenga en cuenta las particularidades de cada comunidad, así como la adaptación de metodologías y estrategias pedagógicas que promuevan una enseñanza de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones.

Además, el modelo de inclusión no es un proceso estático, sino que exige una evaluación constante y una reconfiguración de los métodos utilizados para garantizar su efectividad. Esto implica una colaboración estrecha entre todos los actores involucrados, incluidos docentes, familias y personal administrativo, así como un compromiso con la creación de un entorno educativo que valore y responda a la diversidad. Por lo tanto, la verdadera inclusión no solo depende de la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también de una transformación profunda en los sistemas educativos que permita una educación más justa, equitativa y representativa de las realidades sociales, culturales y económicas de los estudiantes mexicanos.

Referencias

Díaz Rodríguez, L. M. (2017). *Educación inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México)*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21*(2), pp. 358-366. https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230785016.pdf

Escobar Flores, E. Y., Alfonzo Albores, I. y Guillen Morales, D. M. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. http://cursos.conapred.org.mx/Edu_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaEscuela%20Inclusiva.pdf

García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11*(2), pp. 49-62. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373

Martínez Silva, M. (Coord.) (2018). *Educación Inclusiva en México. Avances, estudios, relatos y dilemas*. Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas. https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2019/ProduccionAcademica/Educación%20inclusiva%20en%20México.pdf

Pichardo Alfaro, B. I. (2014, abril). *Eventos históricos que llevaron a la inclusión educativa en México*. Tesis para obtener el grado de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. http://200.23.113.51/pdf/30509.pdf

Cómo citar este artículo: Rodríguez Gaeta, N. E. (2025). La educación inclusiva: algunas notas y reflexiones. *Punto Cunorte, 11*(20), 31-44. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.218

Recibido: 9 de septiembre de 2024.
Aceptado: 22 de octubre de 2024.

CC BY ND

El Premio de Literaturas Indígenas de América y la relevancia del papel las mujeres en la preservación y difusión de las lenguas originarias

The Premio de Literaturas Indígenas de América *and the relevance of the role of women in the preservation and dissemination of native languages*

DOI: 10.32870/punto.v1i20.220

Martha Yadira Pérez Avalos •
Ibis Vianey Guzmán Pinedo ••

Resumen

Las lenguas se conservan a través del proceso de socialización y pasan de generación en generación mediante las interacciones en lo cotidiano. Las madres son uno de los principales agentes de socialización de los individuos. Las mujeres, por lo tanto, tienen la función de piedra angular en la difusión y preservación de las lenguas. Es de suma importancia que los hablantes de las lenguas originarias, además, cuenten con un sistema de escritura que permita pasar la tradición no sólo de manera oral, sino que puedan dejar plasmado su legado y que estos escritos sean difundidos en pro de la preservación de su cultura.

El Premio de Literaturas Indígenas de América (PLIA) nace en la Universidad de Guadalajara con la finalidad de reconocer la destacada trayectoria de los escritores de literatura en lenguas indígenas del continente de América, en favor de enriquecer, desarrollar, conservar y difundir el legado y riqueza cultural de los pueblos originarios a través del arte lite-

• Departamento de Bienestar y Desarrollo Sustentable, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Doctora en Inclusión, Políticas Públicas e Investigación por la Universidad Mexicana. yadira.perez@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0000-00010687806538

•• Departamento de Cultura, Justicia y Democracia, Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Maestra en Comunicación por la Universidad de Guadalajara. ibis.guzman@academicos.udg.mx; https://orcid.org/0009-0005-0330-7774

rario en cualquiera de sus géneros (poesía, novela, teatro, cuento o ensayo literario). Los elementos que se retoman para nominar a los candidatos y candidatas a recibir el premio son producción literaria original en lengua indígena, recreación de los elementos estéticos propios de su cultura, que la obra contribuya a la promoción y difusión literaria en lengua indígena (Premio de Literaturas Indígenas de América, s.f.).

Sin embargo y a pesar del papel que las mujeres juegan en la conservación de las lenguas originarias, a lo largo de 12 ediciones de entrega de dicho reconocimiento, únicamente tres de ellas han sido premiadas, lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de visibilizar su papel no solo en la transmisión del lenguaje sino en la creación artística a partir del mismo.

La finalidad de este escrito es realizar una reseña de la trayectoria de las mujeres que han sido reconocidas en el marco del PLIA, a la vez que se realiza una reflexión sobre la importancia del papel de la mujer en la preservación y la difusión de las lenguas originarias a través del arte escrito.

Palabras clave: lenguas indígenas, preservación, difusión, mujeres, escritoras, Premio de Literaturas Indígenas de América.

Abstract

Languages are preserved through the process of socialization and passed down from generation to generation through everyday interactions. Mothers, as primary socialization agents, play a key role in this process. Therefore, women serve as the cornerstone in the dissemination and preservation of languages. It is crucial that speakers of indigenous languages not only have a written system to document their traditions but also leave a written legacy that can be disseminated in favor of preserving their culture.

The Premio de Literaturas Indígenas de América (plia) was created by the University of Guadalajara with the purpose of recognizing the outstanding trajectory of indigenous language writers from across the Americas. Its goal is to enrich, develop, to preserve, and spread the cul-

*tural legacy and richness of indigenous peoples through literary arts, whether in poetry, novel, theater, short story, or literary essay. The criteria used to nominate candidates for this award are original literary production in an indigenous language, the recreation of the aesthetic elements unique to their culture, and the contribution of the work to the promotion and dissemination of indigenous language literature (*Premio de Literaturas Indígenas de América*, s.f.).*

However, despite the crucial role women play in the preservation of indigenous languages, only three women have been awarded this prize over its 12 editions, so we reflected on the importance of recognizing their contribution to the preservation of language and artistic creation from it. The aim of this paper is to review the trajectory of the women who have been recognized within the framework of the plia, while reflecting on the importance of women's role in preserving and disseminating indigenous languages through written art.

Keywords: *indigenous languages, preservation, disseminated, women, writers*, Premio de Literaturas Indígenas de América.

Introducción

La manera en que las lenguas se conservan es a través del proceso de socialización: pasan de generación en generación mediante la interacción de las personas mayores con los niños y niñas en las actividades de la vida diaria. Las mujeres, las madres, siguen siendo en muchos casos el primer vínculo y el más fuerte de las y los niños. Es mediante el contacto con ellas que se dan las primeras percepciones del entorno y, con ello, las nociones, ideas y discernimientos sobre lo que nos rodea, discernimientos que se expresarán mediante la palabra.

La salud de una lengua está en razón directa no sólo del número de personas que la mantienen viva, sino también de su utilidad como instrumento de comunicación ante la concurrencia de otro idioma de vigencia mayoritaria con el que tiene que coexistir (León-Portilla, 2019).

Fijar una lengua por medio de la escritura permite la ampliación de los parámetros lingüísticos a un ámbito más extenso que el oral (Ong, 2016).

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) es un tema importante la preservación y protección de los conocimientos, las prácticas y la creatividad tradicionales, y reconoce que pese a los compromisos internacionales al respecto se sigue explotando a los pueblos indígenas y sus recursos. Al hablar de la protección de los cocimientos, se menciona a las mujeres en una función especialmente difícil para salvaguardar y mantener recursos frágiles como sus lenguas, y propone que debe crearse un entorno que les aliente a crear, producir, difundir, distribuir y tener acceso a sus propias expresiones culturales.

Mientras tanto, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) apunta que es un compromiso ético preservar las más de 68 lenguas indígenas de México, y apegándose al Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032, que fue instaurado por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 18 de diciembre de 2019, reconoce la necesidad de integrar proyectos de revitalización de las lenguas del territorio nacional que incluyan a las mujeres en un papel central y activo (Gobierno de México, 2021). Para el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) las mujeres indígenas no son sólo las principales preservadoras de las lenguas maternas y base sólida de los hogares indígenas, sino una figura cada vez más inserta en las diversas actividades que mejoran la vida de sus familias y comunidades (La mujer indígena, fundamental en la preservación de la lengua materna, 2017).

Para la preservación y difusión de las lenguas originarias es importante que no solo se mantenga la tradición oral, sino que se lleven a cabo esfuerzos para que los sistemas de escritura se consoliden teniendo como base políticas públicas que favorezcan el desarrollo y uso de las lenguas en diferentes manifestaciones culturales, por ejemplo, el arte escrito. Los procesos de normalización y estandarización son complejos cuando se trata de lenguas ágrafas, o sea que no cuenten con una escritura alfabética (Moreno García, 2016).

La importancia de la preservación y difusión de las lenguas originarias y el papel de las mujeres

Para la ONU (2019), "preservar las lenguas indígenas es preservar la herencia común de la humanidad" ya que mediante éstas podemos acceder a los conocimientos de culturas ancestrales y se puede comunicar la sabiduría de los pueblos originarios, para quienes el desarrollo sostenible, el respeto y la libertad son valores primordiales.

La producción de textos escritos favorece el desarrollo lingüístico y permite a los hablantes de lenguas indígenas incidir en diferentes espacios tanto académicos como profesionales en su lengua materna, ampliando con ello su potencial comunicativo, de acceso a la información, conocimiento y perpetuación de expresiones propias de su lengua (Domínguez Reyna, 2019).

"Los escritores indígenas, aunque abordan temas considerados universales, hacen hincapié en su propia cultura (mitos, tradiciones, luchas sociales, etcétera), por lo cual la oralidad cobra especial relevancia porque es la forma de conservar y transmitir la memoria colectiva" (Ríos, 2014).

Los escritos en lengua originaria van más allá de ser meras piezas literarias; dan fe, además de la "cosmovisión filosófica indígena como soporte en la construcción de las realidades mostradas en esta concepción literaria que se forma de miradas del interior hacia afuera" (Ceh Moo, 2021).

Sobre las actividades realizadas por las mujeres, Ríos (2014) señala: "Entre los oficios que le eran permitidos desempeñar estaban el de parteras y curanderas, mientras que solamente las mujeres que provenían de una capa social elevada podían dedicarse al arte de la composición" (p. 49).

> Durante las dos últimas décadas del siglo XX empezaron a florecer las letras indígenas, florecimiento en que las mujeres han participado de manera activa. Estas autoras han cultivado todos los géneros literarios y proceden prácticamente de todas las regiones del país. Las escritoras indígenas han sorteado los obstáculos del racismo y

> la exclusión para convertirse en poseedoras de la palabra. Por medio de la memoria y la experiencia erigen un conocimiento, muchas veces al margen de la academia, que permite mostrar una polifonía de voces, las cuales luchan por ser escuchadas. (Ríos, 2014, p. 58)

En la literatura indígena, las mujeres "nos comparten su profundo conocimiento acerca de su origen y el vínculo con la Tierra. Su lenguaje poético y simbólico está ligado a la Naturaleza" (Bautista-Cruz, 2024, p. 6), pero sus voces van más allá. La voz personal se convierte también en política al exponer las problemáticas de injusticia social de las que son objeto los pueblos originarios. Son las mujeres quienes interpelan, desde la escritura, las hegemonías patriarcales, discursivas y lingüísticas.

El Premio de Literaturas Indígenas de América

El PLIA es la sucesión del Encuentro Internacional de Escritores en Lenguas Indígenas "Voces de culturas vivas", creado en el 2000, en el marco de la Feria Internacional del Libro y cuyo objetivo era difundir la obra de escritores indígenas de diferentes lenguas y países. El evento era convocado por el INALI y la Universidad de Guadalajara, y permaneció bajo ese formato por algunos años, para después, en 2012 dar paso al Premio de Literaturas Indígenas.

> El Premio de Literaturas Indígenas de América fue creado el 18 de septiembre de 2012, como una iniciativa de la Universidad de Guadalajara, la Secretaría del Cultura del Gobierno de la república a través de la Dirección General de Culturas Populares, Urbanas e Indígenas (DGCPUI), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI), la Secretaría de Cultura del Estado de Jalisco (SC) y la Secretaría de Educación Jalisco (SE) con el objetivo de reconocer la

> destacada trayectoria de los escritores de Literatura del Continente Americano. (Premio de Literaturas Indígenas de América, s.f.)
>
> El Premio se entrega a un escritor o escritora de los pueblos indígenas del Continente Americano, cuya obra sea escrita en lengua originaria, y es necesario que cuente con el reconocimiento por su contribución a la literatura indígena. Para cada edición, se define al género literario a premiar, se emite la convocatoria respectiva y el ganador es seleccionado por un Jurado integrado por tres destacadas personalidades del mundo literario, su fallo es inapelable. De este modo, el PLIA contribuye a enriquecer, desarrollar, conservar y difundir el legado y la riqueza cultural de los pueblos originarios a través del arte literario en cualquiera de sus géneros. (Premio de Literaturas Indígenas de América, s.f.)

Los primeros cinco ganadores recibieron el premio por su trayectoria, y a partir del 2017 se abre convocatoria a escritores en lenguas indígenas a partir de un género literario. En 2017 fue poesía; en 2018, novela; en 2019, cuento, en el que Sol Ceh Moo fue la primera mujer ganadora por la obra *Sa'atal Máan/Pasos perdidos*; en 2020, poesía, con Juana Peñate como segunda mujer galardonada con su obra *Isoñil ja'al/ Danza de la lluvia*; en 2021, crónica; 2022, cuento; 2023, ensayo literario, y 2024, poesía, cuya ganadora fue Ruperta Bautista Vázquez con su obra *Ik'al labtavanej/ Presagio lóbrego*. A continuación, mencionamos los años y ganadores de cada una de las entregas.

- 2015 Josías López Gómez
- 2016 Jorge Cocom Pech
- 2017 Hubert Martínez Calleja
- 2018 Francisco Antonio León Cuervo

- 2019 Marisol Ceh Moo
- 2020 Juana Peñate Montejo
- 2021 Florentino Solano
- 2022 Luis Antonio Canché
- 2023 James Assir Sarao Cauich
- 2024 Ruperta Bautista Vázquez

Es de suma importancia que, además de conocer a los ganadores y ganadoras por año, se pueda observar el aumento en el registro de participantes en las distintas convocatorias y el número de mujeres en estas.

Tabla 1. Participantes por año y sexo

Año	Total de participantes	Hombres	Mujeres
2015	16	11	5
2016	12	9	3
2017	22	15	17
2018	10	9	1
2019	26	16	10
2020	55	35	20
2021	37	31	6
2022	31	22	9
2023	8	7	1
2024	50	34	16

Fuente: Elaboración propia.

Reseñas curriculares de las ganadoras del PLIA

2019 Marisol Ceh Moo

Nacida en Calotmul, Yucatán (1974). Maestra en Derechos Humanos. Licenciada en Educación. Licenciada en Derecho. Diplomada en Derechos Humanos de Poblaciones y Comunidades Indígenas. Diplomada en Educación Intercultural Bilingüe. En Formación de Traductores e Intérpretes Mayas, y en elaboración de

materiales curriculares a nivel media y superior por la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Conferencista, escritora, novelista, poeta, ensayista, compositora y periodista. Integrante del Sistema Nacional de Creadores de Arte (SNCA). Premio de Literatura en Lenguas Indígenas de América 2019. Premio Nezahualcóyotl 2014. Multipremiada, multilaureada nacional e internacionalmente. Ha recibido los premios FICMAYA de Novela 2016; Bienal de Literatura 2011; Alfredo Barrera Vázquez 2007, 2008, 2010; Jesús Amaro Gamboa de Cuento en Español 2010. Sus obras han sido traducidas al griego, inglés, alemán, catalán, hebreo y japonés (*Sol sin Mancha, Solo por ser mujer*, el primero resultado de la beca de Escritores en Lenguas Indígenas, el segundo del SNCA y premio Nezahualcóyotl 2014.

En 2013 fue nombrada por la Universidad del Oriente de la ciudad de Valladolid, Yucatán, Miembro Honoraria de la Cátedra Alfredo Barrera Vázquez, en virtud de sus méritos académicos a favor de las comunidades mayas. Ha sido participante y ponente con su obra en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara, en la Feria Internacional del Libro en Guatemala (FILGUA), así como el Festival Internacional de la Lectura en Yucatán (FILEY). Su trabajo literario se ha presentado en el Festival Internacional del Mundo Maya (FICMAYA). Creadora del poemario *KUKULKAN*, para el Concierto del Fin del Mundo, realizado por la Orquesta Sinfónica de Dresdens, Alemania. Obras publicadas: *X-Teya, puksi'ik'alko'olel/ Teya, un corazón de mujer*, *Día sin mancha, El llamado de los tunk'ules, Mis Letras en las paredes de la vagina, La muerte del adivino, Nacer mujer es un pecado, Evencia, Trece cielos, Solo por ser mujer, Torero, Jardines de Xibalbá, Los lamentos del himen, Cópula de dioses, Gudelia Flor, El sueño de la muerte*.

En su haber también cuenta con 14 obras inéditas. Realiza talleres de creación literaria y conferencias en diversos niveles de educación a nivel mundial sobre dignidad, identidad y derechos humanos de las mujeres indígenas, literatura como medio de

transformación social, derecho consuetudinario y otras temáticas. Es parte del consejo editorial de la revista *Iguana Azul*. Publica artículos en periódicos locales, relacionados con la cultura y literatura (Premio de Literaturas Indígenas de América, s.f.).

2020 Juana Peñate Montejo

Juana Karen Peñate Montejo, originaria del Ejido Emiliano Zapata, Tumbalá, Chiapas, México; hablante de la lengua ty'añ (chol), promotora y gestora cultural, locutora, conductora de radio y televisión, traductora, docente y poeta. Estudió la Licenciatura en Derecho, egresada del Centro de Estudios Superiores de Tapachula, Chiapas. Realizó cursos y diplomados en creación literaria. Recientemente cursó el x Diplomado Fortalecimiento de Liderazgo de Mujeres Indígenas y afrodescendientes. Actualmente cursa el taller virtual "Producción de documentales" del programa Polos Virtuales IMCINE 2020. Ha publicado poemas de forma bilingüe en la revista *Nuestra Sabiduría*, así como los libros *Palabra Conjurada, Mi nombre ya no es silencio, Corazón de selva* por Pluralia Ediciones y *Sahumerio a la tierra*. Obtuvo el segundo lugar en el concurso de cuento Y el Bolom dice; fue ganadora del premio de poesía Pat o'tan. Algunos de sus poemas se han traducido al inglés y portugués.

Ha tenido algunas participaciones, como en la Feria Internacional de libro en el Palacio de Minería y en la XXV Feria del libro de Antropología e Historia. De igual manera, participó en la FILGUA en 2019; en el VII Festival internacional de poesía realizado en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Tuvo una participación especial en el 2do. Círculo Internacional de Poesía y Arte Mujeres Puños Violeta Barcelona 2020. Participó en el recital de poesía con la organización cultural y literaria Ajts'ib' de Guatemala. Fue la ganadora del Premio de Literaturas Indígenas 2021 con el poemario *Isoñil ja'al/Danza de la lluvia* (Premio de Literaturas Indígenas de América, s.f.).

2024 Ruperta Bautista Vázquez

Nacida en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, el 27 de marzo de 1975. Es educadora popular, escritora, antropóloga, traductora y actriz maya tsotsil, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Diplomada en Creación Literaria por la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM). Diplomada en Derechos y Cultura Indígenas Ciesas-Sureste. Antropóloga por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestra en Educación y Diversidad Cultural. En sus obras se pueden encontrar poesía, novela, y teatro. Sus obras forman parte de antologías y revistas literarias en Yenerevista.com Santiago de Chile. 2021 (Ensayo); The Funambulist 15 Clothing Politics #2, París, Francia. 2018 (Ensayo); *Chiapas Maya Awakening*. *Contemporary Poems and Short Stories*. University of Oklahoma. U.S.A. 2017; Antología de poesía de mujeres indígenas de América Latina; Quito, Ecuador. ESTACION SUR 2011; *Jaime Sabines 83 aniversario, 83 poetas,* CONECULTA 2009; *Poètes indiens du Chiapas*. Paris 2007; *Los abismos de la palabra* (Antología intercultural de literatura chiapaneca) UNICH 2005; en *Red Rock Review*. Community College of Souther Nevada Canadá 2003. Dos de sus poemas están musicalizados: *Jtij vobetik* (Tamboreros) y *Jsa' ch'ulelal* (Buscadora de Alma). Algunos de sus escritos han sido traducidos al inglés, francés, italiano, catalán, portugués, sueco, alemán y holandés (Premio de Literaturas Indígenas de América , s.f.).

Cabe mencionar que, de las tres ganadoras, únicamente la obra de Marisol Ceh Moo ha sido publicada como resultado del PLIA, de la cual incluiremos un fragmento en el Anexo.

Conclusiones

A pesar de que en varios años existe un aumento significativo en la participación de las mujeres en el PLIA, la proporción de hombres sigue siendo mayor, pues en algunos casos abarca casi la totalidad de la convocatoria,

lo que da a entender que las voces femeninas en la literatura indígena no están siendo suficientemente representadas o reconocidas.

Existe una diversidad geográfica y lingüística: La participación de mujeres de diferentes países y hablantes de diversas lenguas sugiere un rico intercambio cultural y lingüístico. Esto permite compartir experiencias y estrategias entre diferentes comunidades, y como lo hemos mencionado antes, las mujeres juegan un papel primordial en los procesos de socialización.

Propicia un impacto en la revitalización lingüística: La participación de mujeres en el PLIA puede tener un impacto significativo en la revitalización de las lenguas indígenas por varias razones:

a) Las mujeres a menudo juegan un papel crucial en la transmisión intergeneracional de la lengua y la cultura.
b) La literatura creada por mujeres indígenas puede abordar temas únicos desde su perspectiva, enriqueciendo el corpus literario en estas lenguas.
c) El reconocimiento de escritoras indígenas puede inspirar a más mujeres y niñas a preservar y utilizar sus lenguas maternas.

Impacto cultural: La participación de mujeres en el PLIA no solo contribuye a la revitalización lingüística, sino también a la preservación y evolución de las culturas indígenas en general. Como hemos mencionado con anterioridad, las mujeres juegan un papel muy importante al interior del hogar como transmisoras del lenguaje y la cultura, pero cada vez más están ganando terreno en la vida pública, en la organización de su comunidades y en la defensa de sus espacios.

La participación cada vez mayor de mujeres en el PLIA es una muestra del fortalecimiento de las voces femeninas, voces que nacen del alma y quedan plasmadas en papel para darnos a conocer sus realidades.

Referencias

Bautista-Cruz, S. (2024). *Originaria*. México: Secretaría de Cultura.

Ceh-Moo, M. (2021). *Sa'atal Máan/ Pasos perdidos*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. https://www.cunorte.udg.mx/plia/sites/default/files/libro/Pasos%20perdidos%20Ceh%20Moo.pdf

Domínguez Reyna, A. I. (2019). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones. *Investigaciones sobre Lectura*, (10), pp. 55-94. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi10.11001

Gobierno de México. (2021/06/01). *Preservar las Lenguas Indígenas de México, prioridad y compromiso ético del INPI*. https://www.gob.mx/inpi/articulos/preservar-las-lenguas-indigenas-de-mexico-prioridad-y-compromiso-etico-del-inpi

Moreno García, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (A. Sherp, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Organización de las Naciones Unidas. (17 de diciembre de 2019). *Preservar las lenguas indígenas es preservar la herencia común de la humanidad*. Noticias ONU Mirada global Historias humanas. https://news.un.org/es/story/2019/12/1466781

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (Lunes 8 de agosto 2022). *Declaración: Las mujeres indígenas desempeñan un papel vital en la preservación y transmisión de los conocimientos tradicionales*. ONU Mujeres, América Latina y El Caribe. https://lac.unwomen.org/es/stories/declaracion/2022/08/las-mujeres-indigenas-desempenan-un-papel-vital-en-la-preservacion-y-transmision-de-los-conocimientos-tradicionales

La mujer indígena, fundamental en la preservación de la lengua materna (2017, 3 de agosto). *INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*. https://www.inali.gob.mx/detalle/2017-03-08-16-36-28#:~:text=El%20INALI%20considera%20que%20las%20

mujeres%20ind%C3%ADgenas%2C%20no,nivel%20de%20vida%20de%20sus%20familias%20y%20comunidades

León-Portilla, M. (2019). Lenguas indígenas en el tercer milenio. *IBERO. Revista de la Universidad Iberoamericana*, *XI*(61), pp. 4-7. https://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/47/pdf/IBERO_61._DISENADA_Y_CORREGIDA._Revista_completa_OK-OK-OK._Para_imprenta._22.03.19.pdf

Premio de Literaturas Indígenas de América (s.f.). Centro Universitario del Norte https://cunorte.udg.mx/plia

Ríos, M. E. (2014). Escritoras indígenas del México contemporáneo. *Fuentes Humanísticas, 28*(49), pp. 47-60. https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/60

Anexo

Wiñay / Fredy Chikangana escribe en el prológo de la obra *Sa'atal Máan/ Pasos perdidos*

La obra *Pasos perdidos* de Sol Ceh Moo presenta seis cuentos que nos acercan al mundo maya en el tiempo: la narrativa fusiona las visiones cotidianas de los habitantes de un determinado territorio, la narrativa que fusiona dioses y creencias indígenas con los procesos de colonización instaurados de una u otra forma, que pueden ser comunes a todos los pueblos originarios de nuestra América. Estos cuentos tienen una conexión que hace posible un recorrido por las tradiciones, las creencias, las maneras de agradecer a la madre tierra en las facetas de la vida, las vicisitudes que surgieron ante los procesos de colonización y la inclusión de imaginarios, productos de las guerras ajenas que afectan a la gente originaria y al campesinado, llevándolos a condiciones de empobrecimiento y marginación.

El trabajo de Sol, en su lengua maya peninsular, es de gran importancia para su gente como registro de hechos cotidianos. Desde el ambiente

literario, pueden o no ser, pero existen como verdad en el marco de las posibilidades que otorga el manejo de la ficción y la realidad en un cuento.

Esta obra es de interés general porque permite la activación de imaginarios desde el acercamiento a hechos cotidianos, inscritos en la memoria de la región. Otorga un valor adicional el hecho de que la autora, como hija de un pueblo originario, sea la que permita este recorrido a través de los cuentos para adentrarnos en el propósito literario de recrear mundos posibles y otros juegos de realidades.

Fragmento del cuento *La ofrenda* de la escritora Sol Ceh Moo

"¡Señores del monte!, ¡señores del monte!, soy Eliseo, criatura pequeña. Vengo a pedirles permiso para destruir la hermosura de sus montes y el hogar de los animales. Les he revelado mi nombre y puesto al desnudo mis intenciones. Permítanme poner mi mano en sus dominios; es por mi sustento, el de mi esposa y mis hijos. Concédanme permiso de herir el

"¡Yuumile'ex k'áax! ¡Yuumile'ex k'áax! Tene' J-Eliseo, juntúul chichan máak aktáan te'ex. Kin taal in k'áat te'ex u páajtalil tu yo'olal in chan xotik che'ob ich u kúuchil kuxtal a mejen ba'alche'ob ku kuxtalo'ob ti' k'áax. Ts'o'ok in wa'alik te'ex máaxen, bey xan ts'o'ok in jo'osik tuláakal u sáasil in kuxtal ta wéetele'ex yéetel ba'ax táan in kaxtik. Cha'ex in ts'áaik tu yóok'ol ba'ax a ti'ale'ex tu yo'olal u yaantal ten ba'al in jaantej, bey xan in watan yéetel in mejen paalal. Cha'ex in loobiltik u puksi'ik'al le che'obo', cha'ex in k'askúuntik u mejen naajil ch'íich'o'ob, kuutso'ob k'áax, jweecho'ob, baajo'ob, kaano'ob, yik'al kaabilo'ob yéetel u jeel ba'alche'ob. Yéetel chíinjo'olil kin k'ubik te'ex u k'iinil ma' tin jaantik mixba'al bey xan óoxp'éel ki' ki' sak sa'. Wa tu jaajil ka cha'ike'ex in meyaje', pos kin k'áatik te'ex ka k'axe'ex u k'aasil u chi' kaan, beete'ex kex wa tin chi'ibil tumeen waba'ax ba'alche'ile', ma' tu loobilken u kojo'ob. Ts'a'ex u muuk' in k'abo'ob tu yo'olal bey lekéen in ch'ak junkúul che', pos ma' tu lúubul tin wóok'oj, yéetel chíinjo'olil kin k'áatik te'ex a cha'ike'ex in chúunsik in meyaj".

U t'aan J-Eliseo yéetel ki'ichkelem k'ujo'obe', jumpuli' yaan u muuk'; tuláakal k'aasil taalkij u paak'alo'ob le ja'abo'ob máaniko'obe', jach ku muk'yajtik. Tuláakal ma'alob k'iinilo'ob jooche' tu yoksuba'ob weenel ich jump'éel chan mok'tal, ba'ax ku yúuchul te' k'iino'oba' chéen ba'alo'ob ma' u yoojel máak bix kun taali'. Óotsil máake', yéetel tuláakal u puksi'ik'al ku k'áatik ka jelpajak tuláakal ba'ax k'aasil ku yúuchul ich u kuxtal.

corazón de los árboles y desgajar el hogar de los pájaros, pavos de monte, hueches, tuzas, culebras, abejas y otros animales. Con humildad les ofrezco el ayuno de mi persona y las jícaras de atole que he preparado. Si me dan permiso, amarren el veneno de las culebras, hagan inofensivo el colmillo de los animales. Denle fuerza a mi mano para que los árboles no caigan sobre mí. Con humildad les pido el permiso para comenzar mi labor".

La oración de Eliseo era cosmoléctica, las malas cosechas anteriores lo molestaban. Los buenos tiempos se escondieron en paréntesis, el presente era de tiempos ácimos. El hombre deseaba con toda su alma que la suerte cambiara.

Cómo citar este artículo: Pérez Avalos, M. Y. y Guzmán Pinedo, I. V. (2025). El Premio de Literaturas Indígenas de América y la relevancia del papel las mujeres en la preservación y difusión de las lenguas originarias. *Punto Cunorte, 11*(20), 75-90. https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.220

Recibido: 13 de septiembre de 2024.
Aceptado: 24 de octubre de 2024.

CC BY ND

El asesor de inclusión
Un modelo educativo que impulsa políticas, culturas y prácticas inclusivas en la educación

The inclusion advisor
An educational model that promotes inclusive policies, cultures, and practices in education

María del Refugio Pérez Lazcarro •
Ana Cecilia Beltrán Salvio ••

Resumen

Este artículo tiene como propósito visibilizar el papel del asesor de inclusión dentro de la comunidad educativa, al que se reconoce como una figura clave para redirigir y aplicar políticas, culturas y prácticas inclusivas. A través de un enfoque de investigación-acción se analizaron estudios de caso, entrevistas y observaciones en escuelas públicas de Jalisco para visibilizar la labor de dicha figura en el fortalecimiento de la Educación Inclusiva. Los hallazgos evidencian que el asesor de inclusión no sólo enfrenta los desafíos inherentes a la inclusión educativa, sino que también facilita la transformación de prácticas docentes, promoviendo entornos escolares más accesibles y equitativos. Se identificó que su intervención favorece la participación activa de todos los estudiantes y contribuye a la permanencia en el sistema educativo. El reconocimiento oficial de esta función dentro de los servicios de educación especial en

• Secretaría de Educación Jalisco. Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Guadalajara. Líneas de Investigación: familia, comunidad, niñez, inclusión, redes de apoyo, políticas inclusivas, educación especial. mperezlazcarro@gmail.com; https://orcid.org/0009-0006-3374-3638

•• Secretaría de Educación, Jalisco. Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal de Jalisco. Líneas de Investigación: innovación en la educación e inclusión educativa, políticas inclusivas, diversidad, estrategias de intervención educativa. anabeltrananas@gmail.com; https://orcid.org/0009-0006-8249-1983

Jalisco es fundamental para consolidar estrategias inclusivas efectivas. Visibilizar su impacto permitirá fortalecer la atención a la diversidad y garantizar una educación de calidad para todos.

Palabras clave: asesor de inclusión, enfoque de investigación-acción, educación inclusiva

Abstract

This article aims to highlight the role of the inclusion advisor within the educational community, recognizing them as a key figure in redirecting and implementing inclusive policies, cultures, and practices. Through an action research approach, case studies, interviews, and observations were analyzed in public schools in Jalisco to shed light on the work of the inclusion advisor in strengthening inclusive education. The findings reveal that the inclusion advisor not only faces the inherent challenges of educational inclusion but also facilitates the transformation of teaching practices, promoting more accessible and equitable school environments. Their intervention was found to foster the active participation of all students and contribute to their retention in the educational system. The official recognition of this role within the special education services in Jalisco is essential for consolidating effective inclusive strategies. Making its impact visible will help strengthen attention to diversity and ensure quality education for all.

Keywords: *Inclusion Advisor, Action Research Approach, Inclusive Education*

Introducción

En la actualidad, la atención a la diversidad de estudiantes en los entornos educativos representa un reto y una oportunidad para garantizar el acceso equitativo a la educación de todos los estudiantes. La

educación inclusiva busca responder a las necesidades de aprendizaje de cada individuo, eliminando las barreras que limitan su participación y el aprendizaje, promoviendo así prácticas educativas flexibles y equitativas. Para lograrlo es fundamental transformar culturas, políticas y prácticas inclusivas dentro de los centros educativos. Las políticas inclusivas se refieren a las normativas y lineamientos que garantizan el derecho de todos los estudiantes a una educación equitativa, asegurando que cuenten con los apoyos necesarios para su aprendizaje. Una cultura inclusiva implica la construcción de valores, creencias y actitudes dentro de la comunidad educativa que favorezcan la aceptación de la diversidad y el sentido de pertenencia de todos los alumnos. Por su parte, las prácticas inclusivas son las estrategias pedagógicas, las metodologías y recursos utilizados en el aula para atender las diversas necesidades de aprendizaje y fomentar la participación y permanencia en los centros educativos de cada estudiante.

En este contexto, la figura del asesor de inclusión surge como un elemento clave en la transformación de las políticas, culturas y prácticas educativas, pues desempeña un papel fundamental en la identificación y eliminación de obstáculos que afectan a estudiantes con discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, aptitudes sobresalientes y trastornos del neurodesarrollo que inciden en su trayectoria educativa. Los resultados de esta investigación buscan visibilizar la importancia de dicha figura en la consolidación de una educación más equitativa y de calidad, y a su vez, promover su reconocimiento oficial dentro de los servicios de educación especial en Jalisco. Al fortalecer su papel en las escuelas, se contribuye a la construcción de un sistema educativo más inclusivo, donde la diversidad sea vista como un valor y no como una barrera para el aprendizaje propio de los estudiantes.

Modelos de educación inclusiva

La coenseñanza, concebida como una estrategia educativa destinada a apoyar y colaborar en la planificación de acciones junto a los colectivos

docentes, ha demostrado ser efectiva. Este modelo permite que diversos profesionales trabajen conjuntamente para planificar, implementar, evaluar y facilitar el aprendizaje en un mismo espacio y tiempo educativo. Dice Rodríguez (2014):

> El origen del término co-enseñanza (en inglés, *co-teaching*) se explica como una acotación del término enseñanza cooperativa (en inglés, *cooperative teaching*) (Beamish, Bryer y Davies, 2006; Murawski y Swanson, 2001). Se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades. (pp. 219-220)

Se recomienda la aplicación de la co-enseñanza en todos los contextos educativos, donde un maestro de aula general y un maestro de apoyo, como un especialista en educación especial o un asesor de inclusión, unen sus conocimientos y habilidades para responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes. El acompañamiento psicoeducativo consiste en brindar apoyo a las familias para comprender la discapacidad, los trastornos del neurodesarrollo o las dificultades que enfrentan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lo que promueve la participación activa de toda la comunidad educativa.

El modelo de atención del asesor de inclusión es un enfoque educativo integral que da respuesta a las necesidades de la escuela regular, considerando a toda la comunidad educativa, su contexto y los diversos agentes involucrados en el proceso educativo de los estudiantes. Su objetivo es abordar de manera dirigida y profesional todas las áreas de oportunidad, estableciendo vínculos entre los servicios disponibles en la comunidad y el centro educativo para fortalecer el logro educativo de los estudiantes.

Metodología

Este artículo se fundamenta en la metodología de investigación-acción empleando enfoques cualitativos y cuantitativos para analizar el contexto en el que participa el asesor de inclusión. La recolección de datos se llevó a cabo mediante la observación participante, entrevistas y análisis documental. Estos métodos permiten comprender el impacto de la figura del asesor de inclusión en la mejora de las prácticas educativas y en la promoción de un acceso equitativo a la educación en la comunidad de Valle de los Molinos, Zapopan, Jalisco.

> Elliott (1993) define la investigación-acción como 'un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma'. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Latorre Beltrán y Latorre, 2003, p. 24)

En una investigación-acción sobre la figura del asesor de inclusión es fundamental emplear métodos tanto cualitativos como cuantitativos para obtener una comprensión integral de su impacto en las prácticas educativas. Las estrategias de recogida de información que se emplearon para analizar el contexto educativo de las escuelas en las que se participó como asesor de inclusión incluyeron lo siguiente:

- Plan de acompañamiento a la escuela: Se realizó un diagnóstico inicial de la cantidad de estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, aptitudes sobresalientes, trastornos del neurodesarrollo o

discapacidad, a la vez que se analizó la prevalencia de las barreras contextuales para el aprendizaje y la participación.

- Observación participativa: Se realizaron visitas a las aulas para documentar la implementación de prácticas inclusivas. Se monitorearon y exploraron las actividades para el diseño y aplicación de planes de intervención, la elaboración de informes psicopedagógicos y de planes de enriquecimiento para los estudiantes con aptitudes sobresalientes.
- Análisis de proyectos de aula y planeaciones didácticas: Se revisaron las planeaciones y estrategias pedagógicas empleadas por los docentes frente a grupo, promoviendo el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Retroalimentación, acompañamiento y seguimiento: Se brindó retroalimentación a docentes, directivos y supervisor con base en los hallazgos obtenidos desde los planes de acompañamiento como diagnóstico inicial; así mismo, se dio acompañamiento y seguimiento al personal educativo dentro de las aulas para apoyar en los planes de intervención de los estudiantes en atención y, también, la asesoría a las familias sobre los procesos educativos de los estudiantes.
- Informes reflexivos: Se realizaron registros reflexivos de rúbricas de evaluación continua sobre alcance de metas en la intervención y se informaron sobre los avances y desafíos en la implementación del modelo inclusivo de asesores de inclusión.

Valle de los molinos: una comunidad para la acción inclusiva

El proyecto Asesores de Inclusión surgió en la Zona 16 de Educación Especial Federal, bajo la coordinación de la Dra. Maribel Paniagua Villarruel, supervisora de la zona. Desde su inicio, este proyecto ha promovido la mejora y ampliación de los servicios educativos, con el objetivo de atender de manera más efectiva a los centros escolares. La presente investigación se centra en la comunidad de Valle de los Molinos, ubicada en Zapopan, Jalisco, durante el ciclo escolar 2023-2024, y se desarrolla desde la perspectiva de la asesora de inclusión.

En esta comunidad, las problemáticas sociales son particularmente evidentes. Se destacan la deserción escolar, la falta de oportunidades laborales, la informalidad y el desempleo. Además, el capital social se encuentra debilitado, y la participación ciudadana es incipiente. Persisten entornos marcados por la ilegalidad, la marginación y la exclusión social, junto con diversas formas de violencia, como la sexual, psicológica, física, patrimonial, económica, intrafamiliar y feminicidio. En términos educativos, aproximadamente 400 estudiantes aún no han consolidado la lectoescritura. El regreso a las aulas tras la pandemia por COVID-19 evidenció una carencia de estímulos sociales para el aprendizaje y la convivencia sana. Las violencias vividas en los hogares se reflejan en actitudes y comportamientos agresivos por parte de los estudiantes. Asimismo, se observan altos niveles de descuido físico y socioemocional, especialmente en alumnos de nivel primaria. Por último, se subraya la situación de los estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan múltiples barreras que dificultan su acceso, permanencia y participación en entornos educativos y socioculturales. Este análisis se enmarca dentro del enfoque de la inclusión, que busca derribar dichas barreras y garantizar oportunidades equitativas para todos.

Según Antonio Latorre, la investigación-acción, en el marco de las funciones de orientación y acompañamiento del asesor de inclusión, implica llevar a cabo acciones que contribuyan a diagnosticar las necesidades escolares con el objetivo de promover la inclusión de todos los estudiantes. Esto abarca la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, así como el análisis de la práctica docente para apoyar su mejora mediante la cooperación, el diálogo asertivo, la retroalimentación y el acompañamiento directo en el aula.

> La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto. Para ello puede reclamarse la asistencia de un investigador externo, de otro colega, o,

> en general, de un amigo crítico. La persona experta es un consultor del proceso, participa en el diálogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales. (Latorre Beltrán y Latorre, 2003, p. 30)

Agentes involucrados en el proyecto

Los participantes fueron seleccionados en función de su rol dentro del sistema educativo y su relación con la implementación de estrategias inclusivas. Se incluyeron los siguientes:

- Supervisor de la zona 39 estatal del sector 1 de nivel primaria.
- Cuatro directivos y 18 docentes de escuelas públicas en los fraccionamientos Valle de los Molinos, Los Molinos y Mirador del Bosque.
- 94 estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad, Trastorno del Espectro Autista (TEA), alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH) y dificultades específicas de aprendizaje que afectan la lectura, la escritura, las matemáticas y el lenguaje.
- Familias de los estudiantes, involucradas en procesos de sensibilización y capacitación.

El criterio de selección se basó en la representatividad de las escuelas públicas locales, el interés en mejorar la inclusión educativa y la disposición a participar en el proceso de investigación. Esta población está inscrita en las escuelas públicas del turno vespertino ubicadas en la comunidad de Valle de los Molinos, el Fraccionamiento Los Molinos y Mirador del Bosque. El equipo multidisciplinario que conforma el proyecto Asesores de Inclusión trabaja en conjunto para abordar los retos educativos que enfrenta esta comunidad. La relevancia de esta población radica en que pertenece a una comunidad en crecimiento que enfrenta desafíos importantes en términos de garantizar el acceso equi-

tativo a los centros educativos y avanzar hacia una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

La intervención educativa desde el rol del asesor de inclusión

En el marco del proyecto se emplearon diversas técnicas e instrumentos para recolectar información, analizar y reflexionar sobre el desarrollo y resultados de la investigación:

- Plan de acompañamiento a la escuela: Este se elabora al inicio del ciclo escolar, registrando a los estudiantes que requieren apoyo en los procesos de aprendizaje en cada escuela atendida. A partir de este diagnóstico, se diseñan el Plan de Intervención y el Informe Psicopedagógico, que puede ser uno o varios, los cuales pueden incluir evaluaciones más específicas cuando las estrategias iniciales no resultan efectivas. El objetivo del Plan de Intervención es documentar las acciones destinadas a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) y detectar necesidades específicas de aprendizaje mediante evaluaciones psicopedagógicas, dirigidas a estudiantes con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo.
- Análisis de proyectos de aula y planeaciones didácticas desde el enfoque de DUA: Este enfoque pedagógico busca garantizar el acceso equitativo y significativo al aprendizaje respetando la diversidad de los estudiantes. Se presentó el DUA como una estrategia clave para fomentar la inclusión y la justicia social, pues elimina barreras al aprendizaje. Bajo este modelo se diseña un currículo accesible que responde a las necesidades de todos los estudiantes a través de ambientes, recursos y estrategias pedagógicas inclusivas desde su concepción.
- Observación participativa: Supervisores de educación regular y especial realizan observaciones en las escuelas para identificar cómo los asesores de inclusión promueven y apoyan las prácticas inclusivas en el aula.

- Retroalimentación y acompañamiento: Se evalúan los resultados obtenidos por los asesores de inclusión, directivos y docentes; se analizan sus experiencias, retos y avances en la implementación de políticas inclusivas.
- Informes reflexivos: Los asesores de inclusión mantienen un registro reflexivo sobre los avances, los desafíos encontrados y las estrategias empleadas para superarlos durante la implementación de prácticas inclusivas.

Este conjunto de técnicas e instrumentos forma parte de la metodología de investigación-acción que permite construir una intervención educativa basada en la reflexión y el ajuste continuo, lo que asegura un enfoque centrado en la mejora de los entornos educativos inclusivos.

Técnicas cualitativas y cuantitativas

Entrevistas con el docente, la familia y los estudiantes

- Entrevistas guiadas: "Son entrevistas más estructuradas o formales y acotadas, pues toman como base una guía o lista de aspectos de interés que se explorarán durante la conversación. En ellas comúnmente se plantean preguntas abiertas para que el entrevistado exprese con libertad, procurando que hable de los temas incluidos en la guía elaborada por el entrevistador" (Muñoz Rocha, 2015, p. 258).

Registro de prácticas inclusivas como listas de cotejo, rúbricas evaluativas para la progresión del aprendizaje de los estudiantes

- Cuestionario: "Es un instrumento fundamental en la investigación de las ciencias sociales, pues resulta primordial para recoger información; esta, a su vez, es útil para el análisis de las variables y, en última instancia, para la comprobación de la hipótesis" (Muñoz Rocha, 2015, p. 272).

Los asesores de inclusión y su equipo de trabajo

Para brindar una atención integral a la comunidad educativa, el proyecto Asesores de Inclusión cuenta con un equipo multidisciplinario que combina experiencias, conocimientos y prácticas de diversos agentes educativos:

- Dos psicólogos: Especialistas en la detección, atención y promoción de estudiantes con aptitudes sobresalientes, así como en el apoyo a alumnos con TDAH o TEA.
- Una trabajadora social: Especialista en la prevención e intervención en casos de acoso, maltrato y abuso sexual, intervención en crisis y gestión de emergencias. También participa en el desarrollo de programas comunitarios enfocados en fortalecer el bienestar de la comunidad educativa.
- Una asesora de inclusión: Experta en el diseño y desarrollo de programas inclusivos, detección de necesidades en los centros educativos, atención a estudiantes con discapacidad y en la orientación y acompañamiento a supervisores, directivos, docentes y familias.

Este enfoque colaborativo permite abordar las necesidades de la comunidad de manera integral, promoviendo la inclusión y fortaleciendo los procesos educativos en beneficio de todos los estudiantes.

Funciones de los especialistas

Psicólogo

El psicólogo desempeña un rol integral en colaboración con el asesor de inclusión, pues brinda acompañamiento tanto a las familias como al personal docente. A continuación se enlistan sus principales funciones:

- Evaluaciones psicopedagógicas: Evalúa habilidades cognitivas, académicas y socioemocionales para identificar dificultades de aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo, problemas emocionales y conductuales.
- Intervención especializada: Promueve las aptitudes sobresalientes y diseña planes de enriquecimiento e intervención para estudiantes con discapacidad.
- Orientación y capacitación: Ofrece talleres y sesiones sobre desarrollo infantil, manejo de conducta y enseñanza inclusiva, además de asesorar a familias sobre estrategias para apoyar el desarrollo de sus hijos.
- Creación de recursos: Diseña materiales didácticos y recursos de apoyo para docentes y estudiantes.
- Programas de bienestar: Implementa iniciativas para fomentar la salud emocional y ambientes escolares inclusivos y seguros.
- Gestión de crisis: Interviene en emergencias de salud mental y conflictos graves.
- Colaboración en equipo: Participa en reuniones interdisciplinarias para coordinar intervenciones y evaluar casos específicos, incluyendo la derivación de estudiantes con sospecha de discapacidad, TDAH o TEA.
- Formación en liderazgo: Desarrolla programas que promuevan el liderazgo compartido entre los docentes y ambientes escolares colaborativos.

Asesor de inclusión

El asesor de inclusión se centra en identificar y atender las necesidades específicas de los estudiantes y el entorno educativo, y cumple con las siguientes funciones:

- Detección de necesidades: Identifica barreras físicas, sociales y académicas que dificultan la inclusión de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación.

- Planes de intervención: Diseña estrategias que incluyan ajustes razonables y programas compensatorios para eliminar barreras al aprendizaje y fomentar habilidades como autorregulación, funciones ejecutivas y comunicación.
- Coenseñanza: Trabaja como pareja educativa en el aula, retroalimentando a los docentes sobre la efectividad de recursos y ajustes implementados.
- Formación docente: Capacita al personal en metodologías inclusivas, DUA y estrategias diversificadas, alineadas con la Nueva Escuela Mexicana (NEM).
- Promoción de políticas inclusivas: Participa en comités de inclusión para desarrollar iniciativas que favorezcan a comunidades vulnerables, como personas con discapacidad, personas indígenas, mujeres en situación de violencia, estudiantes LGBTQ+, migrantes y refugiados.
- Adaptaciones de accesibilidad: Colabora en ajustes físicos y curriculares en los centros escolares y orienta a las familias para facilitar una comunicación efectiva con los docentes.

Trabajador social

El trabajador social actúa como enlace entre la comunidad y los recursos institucionales, y desempeña las siguientes funciones:

- Diagnóstico comunitario: Identifica problemas como acoso, maltrato, abuso sexual, negligencia y dificultades familiares que afectan el bienestar estudiantil.
- Programas de intervención: Diseña y supervisa estrategias comunitarias e individuales para abordar las necesidades específicas de estudiantes y centros educativos.
- Prevención y promoción: Implementa programas sobre abuso de sustancias, violencia y salud mental, y organiza talleres para familiares sobre el bienestar emocional y social de sus hijos.

- Facilitación de recursos: Vincula a estudiantes y familias con redes de apoyo y servicios comunitarios.
- Transición escolar: Apoya la inclusión de estudiantes provenientes de algún Centro de Atención Múltiple, de otros países o comunidades indígenas en las escuelas regulares.
- Colaboración interdisciplinaria: Participa en reuniones con psicólogos, consejeros y otros especialistas para desarrollar planes de apoyo integrales.
- Investigación: Contribuye a proyectos para identificar prácticas y estrategias innovadoras que beneficien a los estudiantes y promuevan la inclusión.

Este equipo multidisciplinario trabaja en conjunto para garantizar que las acciones implementadas respondan a las necesidades de los estudiantes y promuevan una educación inclusiva en todos los niveles.

La corresponsabilidad en la educación inclusiva

El concepto de corresponsabilidad en el contexto de la educación inclusiva resalta la necesidad de colaboración entre los diversos actores involucrados: asesores, docentes, familias, autoridades educativas y la comunidad en general. La corresponsabilidad implica que la inclusión no es tarea exclusiva de los asesores de inclusión, sino que requiere la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, se revisa el marco teórico que sustenta la educación inclusiva, tomando en cuenta las contribuciones de autores como Vygotsky (1978, como se citó en Ledesma A., 2014, p. 7), quien subraya la relevancia de los contextos sociales en el proceso de aprendizaje, y Booth y Ainscow (2015, p. 11), quienes introducen el enfoque Index for Inclusion (INDEX) como herramienta clave para transformar las escuelas en entornos inclusivos. También se incorpora la teoría de Bandura (1986, como se citó en Jara et al., 2018, pp. 22-35) sobre el aprendizaje social,

destacando el rol del asesor de inclusión como modelo para los docentes en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Desde los cambios impulsados por la Integración Educativa en 1998, que buscaban incluir a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas regulares, se ha avanzado, aunque con ciertas limitaciones. La integración se centraba principalmente en adaptar al estudiante al entorno escolar, sin un impacto profundo en las políticas, culturas y prácticas inclusivas. Sin embargo, en 2002 se promovió el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, cuyo objetivo era asegurar que los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras NEE pudieran acceder a una educación de calidad en entornos inclusivos.

En 2014, con la publicación del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (Secretaría de Desarrollo Social, 2014), se consolidó el compromiso de promover una educación inclusiva que garantice los derechos de las personas con discapacidad y les proporcione las herramientas necesarias para acceder a una educación equitativa. Más recientemente, se implementó el Programa La Escuela es Nuestra 2019 (Gobierno de México, 2019) que inicialmente se centró en mejorar la infraestructura escolar, pero que también aborda la inclusión educativa, proporcionando recursos para asegurar que las escuelas sean accesibles para todos los estudiantes y apoyando la participación comunitaria en la toma de decisiones.

En cuanto a la corresponsabilidad, es fundamental reestructurar la modalidad de atención del asesor de inclusión. A través de su conocimiento y experiencia, se ha demostrado que la atención oportuna a la diversidad en las escuelas públicas sigue siendo un desafío dentro del sistema educativo, problema que se ve amplificado por la limitada visibilidad y las condiciones laborales de esta función.

La vinculación entre personal especializado y formación continua

En el ámbito de la educación inclusiva, la colaboración entre el personal especializado y la formación continua es esencial para garantizar que los docentes y otros profesionales educativos cuenten con las herramientas y estrategias necesarias para abordar la diversidad en el aula. Fortalecer los lazos entre los asesores de inclusión, docentes, directivos, autoridades educativas y representantes de instituciones gubernamentales favorece una colaboración más efectiva y coherente en los procesos de inclusión. Es fundamental consolidar la figura del asesor de inclusión como un recurso oficial dentro de la normativa educativa, y asegurar su participación activa en la toma de decisiones que promuevan la inclusión en las escuelas públicas. Este enfoque debe incluir áreas clave como la accesibilidad en infraestructura, apoyos específicos, procesos de formación continua para el personal educativo y recursos para atender las diversas necesidades de la comunidad educativa. Así, el asesor de inclusión podrá responder de manera adecuada y flexible a las demandas de la comunidad escolar, contribuyendo a una educación más equitativa y accesible para todos. Fomentando un trabajo conjunto se busca optimizar la implementación de prácticas inclusivas y el desarrollo profesional de todos los involucrados.

Retos y perspectivas del personal especializado

- Actualización sobre temas de educación inclusiva: Políticas públicas inclusivas, diversidad y equidad en el aula, diseño universal para el aprendizaje, evaluación inclusiva, psicoeducación, atención a la salud mental en el ámbito educativo, ajustes razonables, mediación y resolución de conflictos y coenseñanza en metodologías inclusivas.
- Uso adecuado de recursos y apoyos específicos para estudiantes con neurodivergencias y discapacidades.

- Inducción y seguimiento del personal nuevo: Cursos de inducción periódicos durante todo un ciclo escolar para el nuevo personal que se incorpore como asesor de inclusión.
- Ampliación del *profesiograma* en universidades públicas: Incluir en los planes de estudio de las diferentes carreras una asignatura sobre educación inclusiva, lo que permitiría desarrollar habilidades y conocimientos para atender a personas con discapacidad en diversos contextos profesionales.
- Ajustes a los planes de estudio: Adaptar los programas educativos para que los estudiantes con discapacidad puedan continuar con sus estudios de acuerdo con sus necesidades de apoyo.
- Inclusión oficial del asesor de inclusión: Asegurar que esta figura sea parte integral de los servicios de educación especial.

Servicios públicos e infraestructura

- Atención médica inclusiva y accesible: Brindar servicios médicos que sean inclusivos y accesibles para todas las personas, y promover el diseño de infraestructuras y tecnologías que faciliten su participación plena en la sociedad.
- Defensa de los derechos de las personas con discapacidad: Mejorar los servicios de los abogados de oficio para defender los derechos de las personas con discapacidad; promocionar políticas inclusivas y ofrecer orientación sobre leyes y regulaciones relacionadas con la inclusión y la accesibilidad.
- Incremento de especialistas en educación especial: Ampliar la cantidad de especialistas en educación especial en las escuelas regulares a través de la Secretaría de Educación Pública. Actualmente, un solo asesor de inclusión o maestro de apoyo no es suficiente para atender la cantidad de escuelas y estudiantes, ya que los grupos de primaria suelen ser de 35 a 45 estudiantes.
- Mayor atención terapéutica en centros de atención múltiple (CAM): Aumentar la atención terapéutica en los CAM, ya que no en todos los

centros se cuenta con médicos o terapeutas físicos. Además, en la experiencia del asesor de inclusión, no se dispone de terapeutas ocupacionales ni del habla en muchos de estos centros.

- Accesibilidad en infraestructura para estudiantes con discapacidad motriz: Mejorar la infraestructura para estudiantes con discapacidad motriz, ya que en muchos casos el espacio disponible no es suficiente para atender adecuadamente la cantidad de estudiantes en los grupos.
- Espacios físicos para el personal de educación especial: Construir espacios adecuados para el personal de educación especial, ya que en muchos casos se adaptan salones o bodegas para realizar actividades como evaluaciones psicopedagógicas, atención personalizada, entrevistas con familias y la implementación de programas inclusivos. Estos espacios también deberían permitir el desarrollo de funciones ejecutivas, talleres para estudiantes y familias, y capacitaciones a docentes.
- Construcción de nuevas escuelas con infraestructura adecuada: En las nuevas escuelas públicas, garantizar que los espacios sean suficientes para la cantidad de estudiantes que se atenderán.
- Mobiliario adecuado para el aula: Suministrar mobiliario adecuado para facilitar una mejor organización del aula, como mesas rectangulares o en trapecio que puedan ser agrupadas para fomentar el trabajo colaborativo y la creación de rincones temáticos y grupos interactivos.

Recursos, materiales didácticos y apoyos específicos

- Compromiso social empresarial: Fomentar la colaboración de empresas en un compromiso social para innovar en el diseño de productos accesibles para personas con discapacidad y su vinculación con escuelas públicas para dotar de recursos y apoyos específicos a estudiantes con discapacidad. Aunque existen tecnologías asistidas, transporte accesible y herramientas de aprendizaje adaptativo, todavía son recursos limitados y poco accesibles para todos.

- Regulación de presupuestos gubernamentales: Asegurar que los presupuestos destinados a las escuelas públicas estén adecuadamente regulados para cubrir las necesidades reales de los centros educativos. Actualmente, muchos de estos presupuestos no se ajustan a las demandas o no son suficientes para todas las escuelas.

Presupuesto adecuado para salarios, movilidad y carga laboral

- Aumento salarial y movilidad: Considerar un aumento salarial para los asesores de inclusión, ya que un solo profesional puede abarcar una amplia zona escolar y atender desde cuatro hasta quince o más escuelas, lo que impacta directamente en su movilidad. Parte de su salario se destina al traslado, lo que afecta su rendimiento y disponibilidad.
- Ampliación de Unidades de Servicio de Apoyo a las Escuelas Regulares (USAER): Evaluar la creación de una USAER en áreas como Valle de los Molinos, donde aún hay directivos de educación especial que se niegan a promover la figura del asesor de inclusión en zonas que requieren atención. Actualmente, las USAER limitan su alcance a áreas específicas, lo que restringe el acceso a servicios en otras zonas con alta demanda.
- Distribución equitativa de responsabilidades y recursos: Asegurar una carga laboral equilibrada entre los profesionales del equipo de apoyo educativo, como psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales. La labor de asesoría en educación inclusiva puede aumentar considerablemente la carga de trabajo, por lo que es esencial una distribución equitativa de responsabilidades.

Prestadores de servicio y colaboraciones interinstitucionales

- Vinculación con universidades: Establecer colaboraciones interinstitucionales con universidades para que estudiantes en áreas como terapia ocupacional, terapia de lenguaje, terapia física y psicología pue-

dan prestar servicios en la atención de estudiantes con discapacidad, especialmente en la realización de evaluaciones psicopedagógicas.

Trabajo social y psicología

- Trabajo social: Crear talleres para docentes, estudiantes y familias sobre temas como la prevención de violencia, protocolos de actuación ante el maltrato infantil y estilos de crianza con orientaciones prácticas sobre normas y límites.
- Psicología: Organizar tertulias dialógicas con las familias, enfocadas en la psicoeducación, ofreciendo orientaciones prácticas para trabajar en el hogar. Además, implementar talleres de seguimiento de actividades en el hogar, con énfasis en el desarrollo de funciones ejecutivas para estudiantes con discapacidad, trastornos del neurodesarrollo y aptitudes sobresalientes.

Desafíos y reflexiones

A través de las acciones de cada agente educativo surgen preguntas sobre el cumplimiento de las metas y los desafíos enfrentados. Por ejemplo, se cuestiona por qué se priorizan construcciones de otros tipos de espacios, como monumentos, cuando no se garantiza una igualdad en la construcción de espacios educativos. Muchas escuelas están en riesgo por no haber sido remodeladas, y en zonas como Valle de los Molinos y a sus alrededores hay una gran cantidad de niños y adolescentes, tanto con como sin discapacidad, que no asisten a la escuela porque las instituciones están saturadas o porque sus familias viven situaciones de vulnerabilidad.

Resultados

Este proyecto de investigación-acción tiene como objetivo visibilizar al asesor de inclusión como una figura clave en los procesos educativos de las comunidades, basándose en la experiencia vivida en la comu-

nidad de Valle de Los Molinos durante un ciclo escolar. A partir de esta experiencia, se han logrado avances significativos en cuanto a políticas, culturas y prácticas inclusivas.

Políticas inclusivas

Se evaluó el grado de implementación de las políticas de inclusión educativa en las escuelas de Valle de los Molinos. Al inicio del proyecto se observó una comprensión limitada de las normativas y derechos de los estudiantes con discapacidad. No obstante, los directivos y docentes tomaron medidas dentro de su Programa Escolar de Mejora Continua para facilitar el acceso y permanencia de estos estudiantes. Entre las acciones realizadas se incluyeron charlas de concientización dirigidas tanto a los estudiantes como a la comunidad de padres, como parte de una estrategia para promover una cultura de paz. También se establecieron comités de inclusión en las escuelas para fomentar un entorno educativo más accesible y equitativo. Este proceso representa un avance significativo en la integración de las políticas inclusivas en la práctica diaria de las instituciones educativas.

Culturas inclusivas

En relación con la cultura escolar, se evaluó la actitud de la comunidad educativa hacia la inclusión, y se identificó inicialmente una resistencia pasiva tanto por parte de algunos docentes como de las familias. Esta resistencia se reflejaba en la dificultad de reconocer la diversidad como un valor enriquecedor para la enseñanza. Sin embargo, el trabajo de los asesores de inclusión mediante talleres y espacios de reflexión con los distintos miembros de la comunidad escolar permitió un proceso de cuestionamiento de prejuicios y estereotipos, lo que promovía una comprensión más profunda sobre la importancia de la diversidad y la inclusión en el aula.

A lo largo de este proceso de sensibilización, se produjo un cambio significativo en la actitud de los docentes y las familias, quienes comenzaron a adoptar una perspectiva más inclusiva. Esto se reflejó en la planificación y ejecución de actividades escolares que favorecieron la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características. Además, se impulsaron proyectos colaborativos que favorecieron la integración de estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes o trastornos del neurodesarrollo, promoviendo un entorno educativo que celebra la diversidad y la equidad. Este cambio en la cultura escolar, de ser inicialmente excluyente a convertirse en más inclusiva, resalta la importancia de las políticas inclusivas no solo como un conjunto de normativas, sino como una herramienta transformadora que redefine las prácticas pedagógicas y las relaciones dentro de la comunidad educativa, lo que fomenta una integración más efectiva y respetuosa para todos.

Prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas se centraron en el diseño de proyectos escolares y actividades de aula que respondieron a la diversidad de los estudiantes; se adaptaron las planeaciones didácticas y se ofrecieron estrategias pedagógicas para atender las necesidades diversas de la comunidad escolar. Al inicio, los docentes enfrentaron dificultades para implementar adecuaciones curriculares debido a la falta de formación específica en esta área. Sin embargo, gracias al acompañamiento constante de los asesores de inclusión, los docentes comenzaron a mejorar su capacidad para personalizar el aprendizaje y adaptar sus estrategias pedagógicas según las necesidades individuales de los estudiantes.

Este proceso se enfocó en la integración del DUA, que proporcionó un marco metodológico para diversificar las formas de enseñanza y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o habilidades, pudieran acceder al aprendizaje de manera efectiva. El trabajo conjunto con los asesores permitió a los docentes compren-

der cómo aplicar el DUA de manera práctica, lo que facilitó la creación de actividades adaptadas y diversificadas que favorecieron una mayor participación y comprensión por parte de todos los estudiantes. Como resultado, las prácticas inclusivas en las aulas evolucionaron hacia un enfoque más flexible y personalizado, lo que promovió una educación de calidad que responde a la diversidad y garantiza una atención adecuada para cada estudiante, sin importar sus diferencias.

Conclusiones

El asesor de inclusión ha emergido como una figura clave en la promoción y consolidación de políticas, culturas y prácticas inclusivas en la educación básica, particularmente en contextos como el de Valle de los Molinos, donde los desafíos sociales y económicos representan barreras adicionales para la plena inclusión. Este rol se ha consolidado como un motor fundamental para garantizar que la inclusión sea un proceso integral y sostenido en todos los ámbitos de la vida escolar.

A lo largo del proceso se ha demostrado que la figura del asesor de inclusión, al centrarse en acompañar y capacitar a los docentes, directivos y otros miembros de la comunidad educativa, ha logrado transformar de manera significativa tanto las actitudes como las prácticas educativas. Su intervención ha permitido avanzar hacia un enfoque pedagógico más accesible y equitativo, que ha mejorado la atención a la diversidad y ha impulsado la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus características.

Sin embargo, es fundamental continuar evaluando y ajustando las estrategias implementadas, dado que la inclusión es un proceso dinámico y complejo que requiere flexibilidad y adaptación constante. Además, se resalta la necesidad de fortalecer y ampliar el papel del asesor de inclusión, no sólo como un apoyo puntual, sino como una figura educativa central que impulse la inclusión en todos los niveles y aspectos de la vida escolar, desde la planificación curricular hasta la creación de una cultura de respeto y valoración de la diversidad.

Finalmente, se subraya la importancia de la colaboración continua entre todos los actores educativos –asesores, supervisores, directivos, docentes, familias y estudiantes– para lograr una educación verdaderamente inclusiva. En este sentido, resulta imprescindible reconocer y valorar la propuesta de mejora en la función del asesor de inclusión, es decir, asegurar condiciones laborales adecuadas y el fortalecimiento de su rol para que estos avances en inclusión sean sostenibles y se continúen consolidando en el tiempo.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.

Gobierno de México. (2019, 3 de octubre). *Programas para el Bienestar del Gobierno de México. La Escuela Es Nuestra*. Consultada el 9 de mayo de 2025 en https://laescuelaesnuestra.sep.gob.mx/

Jara, M. J., Olivera, M. V., & Yerrén, E. J. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "JANG"*, 7(2), 22-35.

Latorre Beltrán, A. y Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Ledesma A., M. (2014). *Analisis de la teoría de: Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Universidad Católica de la Cuenca.

Muñoz Rocha, C. I. (2015). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press México.

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inlcusiva*, *8*(2), 219-233. Consultada el 9 de mayo de 2025 en https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_013

Secretaría de Desarrollo Social. (2014, 30 de abril). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Consultada el 9 de mayo de 2025 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/23604/Programa_Nacional_Desarrollo_Inclusi_n_PD_2014-2018.pdf

Punto Cunorte es una revista académica de publicación continua especializada en ciencias sociales. Editada por el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara de forma electrónica y semestral. Está orientada a la difusión científica de investigaciones originales, estudios teóricos y análisis críticos que contribuyan al conocimiento y al debate académico.

Se privilegia un enfoque interdisciplinario que permita el diálogo entre distintas perspectivas teóricas y metodológicas, con especial atención a los fenómenos sociales contemporáneos y sus implicaciones en diferentes contextos históricos, políticos y culturales. La revista fomenta el rigor académico y la reflexión crítica, promoviendo la producción científica que contribuya al desarrollo social y al entendimiento de las dinámicas globales y locales. Este enfoque y alcance buscan consolidar la revista como un espacio de referencia para el análisis y la discusión de problemáticas sociales desde una perspectiva rigurosa y plural. Por ende, los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación:

- Artículos científicos que reporten resultados de investigación inéditos.
- Ensayos científicos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Reseñas de libros clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones (apps), entre otros. Se podrá consultar con la directora la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. Punto Cunorte se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financiadas con fondos públicos.

Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente.

Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor/coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial, y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su Código de conducta. Cualquier práctica deshonesta será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. En Punto Cunorte se utiliza el software especializado para la detección de plagio iThenticate. Los textos recibidos serán sometidos a revisión antes de enviarlos a dictamen editorial y académico, se rechazarán si el porcentaje de similitud con otro texto publicado o disponible en línea es superior a 25%. La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.

La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias. No se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

Condiciones técnicas

- Los artículos que sean postulados para su posible publicación en Punto Cunorte deberán remitir la siguiente documentación completa y en su versión final a través de la interfaz Open Journal Systems. No se aceptarán postulaciones que no sean enviadas por este medio.
- Entregar el contenido textual en archivos en formato electrónico para procesador de textos, sin clave de contraseña (el envío de archivos en PDF no es pertinente para el proceso editorial).
- Entregar fotografías e imágenes en archivos electrónicos en formato jpg (o compatible) con al menos 300 dpi de resolución. Si el artículo cuenta con gráficas, tablas o cuadros generados desde hojas de cálculo, es indispensable anexar estos archivos de hoja de cálculo por separado. Las imágenes de gráficas, cuadros o tablas no son pertinentes para el proceso editorial.
- Contar con los derechos de reproducción de material gráfico, imágenes, fotografía, obra artística, etcétera, ya sea por parte del propio autor (autores), o bien de terceros.
- Naturaleza de los trabajos: Las contribuciones que se reciban para su eventual publicación deben ser resultados originales e inéditos derivados de un trabajo académico de alto nivel.
- Extensión y formato: Los artículos deberán estar escritos en procesador de textos, con una extensión de entre 20 cuartillas y máximo 7 000 palabras, tamaño carta con márgenes de 2.5 centímetros, Arial de 12 puntos, interlineado doble, sin espacio entre párrafos. Las páginas deberán estar foliadas desde la primera hasta la última en el margen inferior derecho. La extensión total incluye abordaje textual, bibliografía, gráficas, figuras, imágenes y todo material adicional.
- Exclusividad: Los trabajos enviados a Punto Cunorte deberán ser inéditos y sus autores se comprometen a no someterlos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones; por lo que es necesario adjuntar una carta de originalidad (disponible en la plataforma de la revista)
- Idiomas de publicación: Se recibirán textos en español, inglés y lenguas originarias. Si el envío original es en inglés, se deberá enviar la traducción al español. Si el envío original es en lengua originaria, se deberá enviar la traducción al español. De no enviar la traducción en tiempo y forma, el artículo podrá ser rechazado o se pospondrá su publicación.

Condiciones estructurales

- ID Autores: Es indispensable que todos y cada uno de los autores proporcionen su número de identificador normalizado ORCID.
- Institución de adscripción: Es indispensable señalar la institución de adscripción y país de todos y cada uno de los autores, indicando exclusivamente la institución de primer nivel, sin recurrir al uso de siglas o acrónimos. Se sugiere recurrir al uso de

la herramienta wayta de Scielo para evitar el uso incorrecto de nombres de instituciones. Si el autor o autores no se encuentran adscritos a una institución, deberán señalar que son investigadores independientes y acompañar el país de origen.

- Anonimato en la identidad de los autores: Los artículos no deberán incluir en el cuerpo del artículo, ni en las notas a pie de página o propiedades del documento ninguna información que revele su identidad, esto con el fin de asegurar una evaluación anónima por parte de los pares académicos que realizarán el dictamen. Si es preciso, dicha información podrá agregarse una vez que se acredite el proceso de revisión por pares.
- Estructura de los artículos: Los artículos incluirán una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, el método o estrategia de análisis a la que se recurre, desarrollo, resultados, conclusiones y bibliografía.
- Título: Máximo 15 palabras y deberá estar en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, y deberá expresar de manera clara, concisa y descriptiva el contenido del artículo.
- Resumen/Abstract: Deberá integrarse un resumen en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, de máximo 600 caracteres incluidos los espacios, donde se describa el tema, propósito y resultados principales del trabajo.
- Palabras Clave/Keywords: Se deberá incluir una lista de 3 a 5 palabras clave en español e inglés, y si es su caso, en una lengua originaria, que permitan identificar el ámbito temático que aborda el artículo. Se recomienda utilizar el tesauro UNESCO para manejar un lenguaje controlado en palabras clave.
- Las colaboraciones se acompañarán de una hoja aparte con una breve referencia de los (las) autores(as) que contenga: nombres completos, institución de pertenencia o declaración de investigación independiente, áreas de investigación, teléfono, y correo electrónico. Deberá incluir el nombre de la institución que financia la investigación de la cual se desprende el artículo. Asimismo, se eliminará del texto toda referencia o dato que pueda sugerir la autoría del mismo.
- Las notas a pie de página deberán tener una numeración consecutiva y se utilizarán para hacer comentarios y aclaraciones, mientras que la lista de referencias bibliográficas se agrupará al final del artículo en orden alfabético según las normas de estilo de APA (séptima edición).
- Anonimato/Carta de confidencialidad: Todo trabajo que conlleve, implique o involucre la participación de personas, en su calidad de informantes, sujetos de estudio o participantes en la investigación o en cualquier parte del trabajo de campo, deberá contar con la aprobación propia e individual de cada persona para el uso y publicación de la información cedida; en el caso de que se tratara de menores de edad es necesario contar con el permiso de los padres o tutores para la publicación de los resultados y, en todo momento y para todos los casos, la aprobación deberá constar en una carta de consentimiento informado debidamente autografiada. Punto Cunorte podrá solicitarlas, en todo momento, como requisito para poder someter un artículo a la revista. Asimismo, se deberá respetar el anonimato de estas personas en los trabajos a menos que conste el consentimiento explícito, por escrito y firmado por parte de ellas, en donde se especifique manifiestamente que se permite el uso de sus nombres reales.

La versión completa de estos lineamientos se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco

CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE