



Conformación de Cuerpos Académicos en Instituciones de Educación Superior: Experiencias, visión, metas y prospectiva

Celia Reyes Anaya
Rosa María González Isasi
Coordinadoras

**Conformación de
Cuerpos Académicos en
Instituciones de
Educación Superior:
Experiencias, visión, metas
y prospectiva**

Celia Reyes Anaya
Rosa María González Isasi
Coordinadoras



Conformación de Cuerpos Académicos en Instituciones de Educación Superior: Experiencias, visión, metas y prospectiva
Celia Reyes Anaya Rosa
María González Isasi

Ciudad Victoria, Tamaulipas:
El Colegio de Tamaulipas. 341 pp.; 15 x 21 cm
1. Educación; 2. Docentes; 3. Investigación

Dirección editorial
Marco Antonio Moreno Castellanos

Coordinación editorial
Alejandro Iván Betancourt Alcocer

Maquetación y diseño
Alejandro Iván Betancourt Alcocer

Primera edición: diciembre de 2025
Derechos reservados conforme a la ley
ISBN: 978-607-5912-07-3

© 2025, El Colegio de Tamaulipas
Calzada General Luis Caballero 1540,
Col. Tamatán. Ciudad Victoria,
Tamaulipas, México, C. P. 87060
Tel. (01 834) 306 00 61
www.coltam.edu.mx

La obra ha sido dictaminada por un proceso de evaluación externo a El Colegio de Tamaulipas en la modalidad doble ciego.

Este libro se suma a la política internacional de libre acceso a su contenido bajo el principio de intercambio global y gratuito de conocimiento. Se autoriza la reproducción total o parcial de la obra siempre y cuando se realice sin fines de lucro y se respeten las normas de citación del autor y la casa editorial. El contenido es responsabilidad única y exclusivamente del autor.

Contenido

Prólogo

11

Presentación

16

19

Capítulo 1. Conformación de la Red Transdisciplinaria

de Cuerpos Académicos

20

Introducción

20

Presentación de los CA

31

 UPN-CA-125

31

 UPN-CA-121

34

 UPN-CA-093

36

 UPN-CA-129

37

 CA-ISCEEM-7

38

 UAT-CA-079

38

 CA-UAEMéx-312

40

Prospectiva

41

Referencias

47

49

53

Capítulo 2. Comunidad de aprendizaje:

punto de partida del UPN-CA-125

54

Antecedentes

54

 Comunidad de aprendizaje: taller sobre evaluación
 socioformativa

57

Experiencias de intervención y evaluación con ODA	64
Prospectiva	70
Referencias	73

76

Capítulo 3. Desarrollo y desafíos en la conformación de un cuerpo académico UPN-CA-093

Introducción	77
Los Cuerpos Académicos en las instituciones de educación superior en México	82
Los CA en la UPN	86
Origen del UPN-CA-093	87
El desarrollo del CA	90
Obstáculos enfrentados	93
Impacto del CA	97
Proyección de futuro	99
Prospectiva	101
Referencias	105

107

Capítulo 4. Creación y aportes del UPN-CA-121 en la línea educación intercultural, ciudadanía y diversidad

Antecedentes	108
Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento	112
LGAC Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación	113
LGAC Educación intercultural, ciudadanía y diversidad	114

Los proyectos de investigación	115
Producción académica en torno a la LGAC Educación	
intercultural, ciudadanía y diversidad	116
Divulgación	119
Formación de recursos humanos	127
Prospectiva	129
Referencias	131

135

Capítulo 5. Contribuciones del UPN-CA-121 al estudio de los procesos de aprendizaje, autorregulación y formación	136
Introducción	136
Proyectos de investigación del UPN-CA-121 sobre la formación de educadores y la autorregulación del aprendizaje	139
El estudio de la autonomía, la autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje	139
La investigación en torno a los procesos de titulación	145
La investigación acerca de los procesos y acciones que permiten valorar la conformación de comunidades de aprendizaje en educación superior	151
Los estudios propuestos actualmente por el UPN-CA-121	155
Difusión de resultados de las investigaciones desarrolladas	157
Participación en el rediseño del programa de LIE modalidad mixta de la UPN	161
Colaboración en el diseño de la fase III del Programa de	
Pedagogía de la UPN	162
Participación en la actualización del programa de LIE en 2018	163

Participación en los procesos y tareas de titulación en la UPN	164
Prospectiva	165
Referencias	167

170

Capítulo 6. Animación sociocultural de la lengua: Semilla del cuerpo académico UPN-CA-129

Introducción	171
Las semillas	172
Primeras raíces	176
El tronco: soporte teórico y metodológico	179
Las ramas	187
Investigación	187
Alas para la imaginación: libros que vuelan fuera de casa	197
Biblioteca infantil y programas de servicio social	199
Los frutos	202
La producción académica	202
Participación en diseños de cursos y programas	209
Diseño del doctorado DEPAE	209
Cursos USICAMM	210
Prospectiva: Cosecha y nueva siembra	212
Referencias	216

221

Capítulo 7. Evolución del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UAT-CA-097 hasta su consolidación

Introducción	222
--------------	-----

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente	224
La conformación del CA “Innovación Educativa (FCEH-UAT)”	235
Consolidación del CA “Innovación Educativa (FCEH-UAT)”	240
Prospectiva	248
Referencias	251

253

Capítulo 8. Experiencia de conformación del ISCEEM-CA-7

“Convivencia y diversidad en entornos escolares”	254
Antecedentes	254
El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)	254
El cuerpo académico y sus orígenes	262
La vida del cuerpo académico	266
Producción académica	266
Formación del capital humano	272
Divulgación y comunicación de la ciencia	273
Retos y obstáculos	277
Prospectiva	279
Referencias	280

282

Capítulo 9. Experiencia de conformación del

UAEMéx-CA-312 “Gerociencia y Curso Vital Humano”	283
Antecedentes	283
Producción académica	291
Formación de capital humano	296

Divulgación y comunicación de la ciencia	297
Prospectivas	298
Referencias	302

305

Capítulo 10. El Cuerpo Académico BENFT-CA-1:

Narrativa de su evolución	306
Introducción	306
Conformación del BENFT-CA-1	311
El camino hacia la colaboración investigativa e institucional	317
La producción académica del BENFT-CA-1	321
Producción académica	321
Prospectiva	327
Referencias	330
Autoras y autores	332

Prólogo

En el contexto de las transformaciones estructurales que atraviesa la educación superior mexicana en las primeras décadas siglo XXI, esta compilación colectiva se erige como una contribución significativa al análisis crítico de los Cuerpos Académicos (CA) como dispositivos de articulación, política y epistémica. Este libro no se limita a ser un testimonio; se trata de una propuesta conceptual y metodológica para pensar las condiciones, desafíos y posibilidades que emergen cuando grupos de docentes e investigadores se organizan para producir conocimientos, formar nuevos sujetos y vincularse con las demandas sociales y territoriales.

Este libro es, ante todo, un ejercicio colectivo de reflexión, sistematización y proyección crítica acerca la conformación de Cuerpos Académicos (CA) en diversas instituciones. Lejos de ser un simple recuento de casos, las páginas de esta obra proponen una cartografía viva de experiencias, tensiones, logros y horizontes donde lo institucional se entrelaza con aquellos elementos sustantivos como: lo subjetivo, lo colectivo, lo singular, lo académico y lo político.

El texto surge en un momento clave, en el que la lógica de la evaluación, la rendición de cuentas y la competencia por recursos han venido redefiniendo el quehacer docente y de investigación en las instituciones de educación superior. Bajo la presión de reformas globales, orientadas por la eficacia y la estandarización, los Cuerpos Académicos emergen como figura institucional compleja, ambivalente, pero también como una posibilidad de

resistencia, de configuración del sentido del trabajo colegiado y de afirmación de compromisos con el conocimiento, los sujetos y las comunidades académicas. Esto es, bajo la presión de reformas globales, orientadas por la eficacia y la estandarización, que han desplazado su foco desde el desarrollo de las comunidades académicas hacia el cumplimiento de indicadores cuantitativos de desempeño. Frente a ese escenario, los CA aparecen como una doble figura: por un lado, una exigencia institucional bajo el encuadre de PRODEP y CONAHCYT; por otro, una posibilidad de agencia colectiva, de construcción identitaria y de apuesta por horizontes alternativos de saber.

Los textos que aquí se reúnen—elaborados por integrantes de diversos Cuerpos Académicos— ofrecen narrativas reflexivas y análisis rigurosos sobre los procesos que han vivido. A través de la pluralidad de voces y enfoques, el libro permite comprender la diversidad de caminos que ha tomado la conformación de los cuerpos colegiados en el país.

Los capítulos muestran las trayectorias de múltiples CA distribuidos en distintas regiones e instituciones: desde unidades de la Universidad Pedagógica Nacional hasta Escuelas Normales y universidades estatales como la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Esta diversidad territorial e institucional enriquece el texto al mostrar cómo la figura de los CA se tensiona y resignifica desde condiciones materiales, simbólicas, normativas y culturales variadas.

En el apartado inicial, se expone la conformación de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos (RTCA), un esfuerzo organizativo que trasciende las lógicas aisladas y fragmentadas

de la producción académica, para apostar por una sinergia entre saberes, disciplinas y contextos. Esta red no solo articula voluntades institucionales, sino que propone una forma de acción política y epistemológica que recupera las prácticas, experiencias y aprendizajes de quienes integran los CA, especialmente en contextos marcados por la desigualdad estructural.

La obra se sustenta en marcos teóricos que permiten analizar los procesos de configuración de los CA desde perspectivas complejas. Destaca, por ejemplo, el recurrir a la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, especialmente en el análisis del CA-093 de la Universidad Pedagógica Nacional. Donde se problematiza la inserción del trabajo colegiado en un entramado de fuerzas burocráticas, académicas y políticas que configuran las condiciones de posibilidad del quehacer universitario. También es pertinente la recuperación del enfoque de Miranda para comprender las instituciones como campos de fuerza en los que se juegan posiciones, saberes, capitales, habitus y donde la racionalidad emergente orienta las prácticas aparentemente contradictorias.

Además de las herramientas teóricas, el libro articula dispositivos metodológicos que permiten mirar a los CA como formas organizativas, espacios de subjetivación, de creación de comunidades epistémicas y afectivas, de negociación y de conflicto. Las experiencias narradas muestran que los CA no son entidades dadas, sino procesos de construcción constante, marcados por condiciones laborales precarias, por lógicas institucionales contradictorias, pero también por afectos, convicciones, aprendizajes colectivos y compromisos ético-políticos.

En varios capítulos se subraya la dimensión feminista y decolonial del trabajo colectivo: desde el enfoque interseccional del CA-121 en torno a la diversidad, hasta el trabajo sobre la lengua, literatura y oralidad del CA-129, desde la animación sociocultural de la lengua, saberes otros, memorias comunitarias y resistencias cotidianas. Estas experiencias colocan a la investigación educativa en un lugar distinto, ya no como mera producción de resultados para informes institucionales, sino como gesto político, como acción situada, como ejercicio de justicia epistémica. En ellas, se hace evidente una crítica a la colonoalidad del poder y del saber, al tiempo que se recuperan los aportes del pensamiento feminista —especialmente el latinoamericano y comunitario— como formas de decolonialización epistémica, centradas en el reconocimiento de otros modos de conocer, sentir, narrar la experiencia educativa.

El libro también visibiliza la agencia de los CA en procesos formativos concretos: en la dirección de tesis, en la transformación curricular, en la promoción de la lectura, en la innovación didáctica, en la generación de comunidades de aprendizaje. Estas prácticas, muchas veces invisibilizadas o precarizadas en las lógicas de evaluación, adquieren aquí un estatus central, son las que permiten la articulación entre investigación, docencia y vinculación, las que traducen los saberes en transformaciones concretas del aula, de la institución.

Uno de los aportes más valiosos de este libro es la posibilidad de pensar los Cuerpos Académicos no como estructuras cerradas y reglamentadas, sino como colectividades vivas, dinámicas e inestables, pero con gran potencial. La

experiencia narrada evidencia múltiples formas de enfrentar la burocratización del quehacer académico. En sus acciones los CA demuestran una apuesta por el saber compartido, el encuentro y la creación colectiva.

Finalmente, el libro se ofrece como una herramienta de memoria, reflexión y proyección para otras comunidades académicas. No pretende establecer modelos replicables, más bien se trata de visibilizar las condiciones de posibilidad y los obstáculos de quienes han apostado por una forma distinta de habitar la universidad con aquellas y aquellos que lo han hecho con compromiso social, con rigor epistémico, con apertura al diálogo y con sentido colectivo.

Dra. Rosa María Torres Hernández

Presentación

En el contexto actual de las instituciones de educación superior, los Cuerpos Académicos (CA) se han establecido como una estrategia fundamental para fortalecer la investigación, la docencia y la vinculación con la sociedad. Su conformación responde a una política educativa orientada al desarrollo del conocimiento colaborativo, la consolidación de líneas de investigación y la profesionalización del quehacer académico. No obstante, la construcción de un CA es un proceso complejo que implica desafíos institucionales, personales y colectivos, así como una constante negociación de identidades académicas y trayectorias individuales.

El desarrollo de un Cuerpo Académico (CA) es un proceso gradual y progresivo. Ese proceso es evaluado en tres niveles de consolidación: a) En Formación, b) En Consolidación y c) Consolidado. Cada una de esas etapas requiere la acreditación de un mayor nivel de colaboración, producción de conocimiento y formación de recursos humanos, que en México es dictaminado en un proceso regido por políticas institucionales y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Para cumplir con los requisitos, en cualquiera de esos niveles, y pasar a otro, son factores clave: a) colaboración colegiada, b) participación activa en líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento, c) tutoría y formación de estudiantes de posgrado, d) infraestructura necesaria para las actividades de investigación y aplicación innovadora del conocimiento,

e) establecimiento de redes de colaboración con otros cuerpos académicos, instituciones nacionales e internacionales y la sociedad y f) desarrollo de actividades enmarcadas por las políticas de las instituciones de educación superior y el programa PRODEP.

De allí que la situación que viven los CA refleja no solo el trabajo que desarrollen sus integrantes, sino que inciden las condiciones que priven en la institución de adscripción que apoyen su trayectoria dentro de las cuales deben vivir los académicos para incursionar en el mundo competitivo de la investigación. Analizar eso permite comprender la historia y condiciones del CA. Condiciones que se ven influenciadas por las luchas y negociaciones que se generan por ganar poder u obtener recursos, posiciones o puestos que, muy frecuentemente, se traducen en privilegios, lo que genera conflictos entre profesores y administradores (Lewis y Altbach, 1996) y que, en ocasiones, inciden en el logro de beneficios que pueden favorecer una mayor producción académica y también en obtener recursos para proyectos de investigación.

Este libro surge como testimonio y análisis reflexivo del proceso de conformación de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos que desarrollan investigación educativa al interior de la Universidad Pedagógica Nacional y otras Instituciones de Educación Superior (IES). La Red inició, formalmente, en febrero de 2024, con el propósito de desarrollar acciones académicas de intercambio de experiencias de investigación educativa, articular esfuerzos, ideas e iniciativas en conjunto con CA, con la finalidad de socializar y difundir el conocimiento que impacte en la sociedad.

A través de sus capítulos, en los que se abordan casos concretos, se tratan tanto los aspectos que reflejan la visión de trabajo y las metas que enmarcan su conformación, así como

las experiencias vividas por sus integrantes: los aprendizajes, las tensiones, los logros y las proyecciones futuras. La descripción y narración de experiencias concatenadas en los diferentes capítulos expresan sinergias en la construcción y reconstrucción que define la historia de un CA con los avatares que movilizan los significados en cada uno de los contextos. Desde una mirada crítica y situada, se discuten las prácticas colaborativas y el impacto que estos generan en los procesos de trabajo para la producción de conocimiento, con la descripción tanto de los logros alcanzados como los retos que se enfrentan en su consolidación y proyección a futuro. Con las reflexiones plasmadas, se busca aportar elementos para comprender cómo estos grupos colegiados pueden convertirse en verdaderos agentes de cambio dentro de las IES, con lo cual se fortalezca no solo la calidad educativa, sino también el compromiso social y la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Más allá de ser un registro histórico o un informe institucional, este libro aspira a ser una herramienta de diálogo e inspiración para otros académicos y equipos que transitan caminos similares. Con ello, se contribuye a enriquecer la discusión sobre el papel de los CA en la transformación de la educación superior en América Latina y se reconoce el valor del trabajo colegiado como eje articulador de la calidad de la investigación de la educación.

Celia Reyes Anaya
Rosa María González Isasi
Coordinadoras

Capítulo 1

Capítulo 1.

Conformación de la Red

Transdisciplinar

de Cuerpos Académicos

Celia Reyes Anaya

Rosa María González Isasi

María Guadalupe Veytia Bucheli

Introducción

Las redes de colaboración para el desarrollo de la investigación en el ámbito educativo establecen conexiones entre individuos que promueven la colaboración, el intercambio de conocimientos y la construcción colectiva del saber (Cudina et al., 2021), lo que influye de manera significativa en actividades de difusión, divulgación y retribución social (Martín-Ríos y Septiem, 2013), ya que funcionan como vínculos estratégicos que articulan perspectivas diversas, impulsando temáticas interdisciplinarias y fortaleciendo el avance del conocimiento desde enfoques complementarios (Roman-Acosta y Barón Velandia, 2023), además de que fortalece la calidad del trabajo interdisciplinario y garantiza un acceso más equitativo y democrático del saber (Pedraja-Rejas, et al., 2021).

Estas redes actúan como enlaces que trascienden las fronteras geográficas, económicas y culturales, superando barreras y facilitando un diálogo global que resulta de gran importancia

en la sociedad de la información en la que se busca transitar a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, la creación colectiva y la colaboración se identifican como pilares fundamentales para fomentar la innovación y aumentar la productividad (Román-Acosta y Barón Velandia, 2023). En este contexto, se generan dinámicas que favorecen el intercambio de ideas, el trabajo en conjunto, lo cual contribuye a redistribuir el conocimiento de manera equitativa, impulsando transformaciones significativas en el pensamiento.

El concepto de redes de colaboración para la investigación ha sido abordado por distintos autores. Para Leal Montiel (2020) son un conjunto de investigadores que trabajan juntos para lograr un objetivo en común de investigación. Por su parte, Contreras Hernández et al. (2012) es el conjunto de individuos o entidades que interactúan entre sí para alcanzar un objetivo de investigación en común, en donde destaca como un elemento clave la colaboración entre sus miembros. Para Espinoza y Marín González (2019) están conformadas por diversas organizaciones que ejecutan procesos complementarios para la generación, difusión, transferencia y comercialización del conocimiento.

En la conformación de estas redes existe una relación directamente proporcional entre el número de investigadores conectados y el incremento en la cantidad y calidad de las interacciones generadas. Este crecimiento fortalece la diversidad y profundidad del conocimiento compartido (Abramek, 2017). Cada miembro aporta una perspectiva única, con lo que se enriquece el acervo colectivo y facilita la creación de sinergias, colaboraciones y oportunidades para el desarrollo de ideas innovadoras y transformadoras.

El valor de las redes de colaboración para la investigación radica en su capacidad para fomentar la colaboración amplia y multidimensional entre investigadores. La diversidad de enfoques contribuye significativamente a la resolución de problemas complejos, lo que permite que se aborden desde perspectivas diversas. Así, las redes de colaboración se consolidan como herramientas estratégicas para analizar el crecimiento, el impacto y la generación de conocimiento en contextos académicos y de innovación, al mismo tiempo que apuntalan como espacios estratégicos para la colaboración y el intercambio de conocimientos entre investigadores y académicos.

Su propósito principal es promover la generación de nuevo conocimiento y la difusión de los hallazgos científicos. A diferencia de las redes sociales convencionales, las redes de colaboración para la investigación están diseñadas para facilitar la divulgación de investigaciones, establecer conexiones con expertos afines, analizar tendencias emergentes en campos específicos y fortalecer la gestión estratégica del conocimiento. Estos objetivos favorecen la cooperación académica y potencian el intercambio de ideas en la comunidad científica (Fresno Chávez et al., 2020).

Otro de los beneficios de las redes de colaboración para la investigación es la promoción e intercambio de conocimientos y la colaboración intergeneracional entre investigadores. Estas redes articulan un ciclo de mentoría, capacitación y apoyo que impulsa el desarrollo profesional de los jóvenes científicos (Gómez Rivadeneira et al., 2022). Así, se consolidan como una estrategia clave para asegurar la formación continua y el acompañamiento a las nuevas generaciones de investigadores.

Asimismo, se han convertido en una herramienta esencial para abordar y resolver problemas complejos de gran escala (Ortíz Núñez y Stable Rodríguez, 2021). Con todo ello, facilitan que la comunidad científica se mantenga actualizada sobre los avances más recientes del conocimiento, impulsando tanto la investigación básica como la aplicada de vanguardia, y contribuyendo a la consolidación de comunidades académicas a nivel global (Humpiri Nuñez et al., 2021).

Al desarrollarse la producción en redes de colaboración, como destacó Melero Melero (2020) se puede fortalecer la visibilidad y difusión de la producción científica, al facilitar colaboraciones potenciales y ampliar el impacto de las publicaciones. En ese sentido, la estrategia se centra en aprovechar estas redes para propiciar la conformación de ellas y potenciar la visibilidad de la producción científica.

Según lo señaló Briceño-Yen (2022), las redes de colaboración pueden surgir desde las propias unidades de investigación, tejiendo vínculos entre estudiantes y docentes, tanto dentro como fuera de la institución. Esta sinfonía colaborativa en red da impulso a proyectos, procesos, artículos y eventos científicos, lo que propicia que el conocimiento se difunda de manera amplia y eficaz. Así, la colaboración en red se consolida como un medio poderoso para ampliar y potenciar la transmisión del saber. Acevedo-Correa et al. (2019) destacaron la importancia de generar estrategias dirigidas a fortalecer su desarrollo, pues, como plantearon Arriaga Méndez et al. (2012), que en el desarrollo del trabajo en redes se presentan retos y desafíos que hay que atender para el logro de sus objetivos. De allí que el enfoque de Acevedo-Correa et al. promueve la

creación de entornos que faciliten el intercambio y la aplicación efectiva del conocimiento, potenciando así la colaboración y el aprendizaje organizacional.

En América Latina, las redes de colaboración para la investigación se estructuran en torno a objetivos científicos y cooperativos, con el propósito de generar tanto conocimientos teóricos como aplicaciones prácticas. Este enfoque, respaldado por Velazco et al. (2016), subraya la importancia de una ciencia orientada a responder a las necesidades sociales y desarrollada dentro de un marco transdisciplinario. Es allí en donde resulta fundamental el papel clave que desempeñan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Ballesteros, 2022), ya que amplían las oportunidades de acceso y participación en la generación y difusión del conocimiento. Herramientas como Google Scholar, ResearchGate, ORCID, blogs y otras facilitan la interacción entre investigadores, coautores, organizaciones y expertos, y promueven la colaboración y el intercambio académico en diversos campos del saber.

Todas las consideraciones planteadas anteriormente fundamentaron la generación de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos. Para su conformación se contempló que las redes de colaboración en materia educativa constituyen un instrumento de gran relevancia para brindar atención a los problemas comunes en la educación superior, en ese sentido, los cuerpos académicos UPN-CA-125, UPN-CA-121 y UPN-CA-097 buscaron articular esfuerzos, ideas e iniciativas en conjunto con otros Cuerpos Académicos (CA) de la Universidad Pedagógica Nacional e invitar a CA de algunas Instituciones de Educación Superior (IES).

Un aspecto importante que se tomó en cuenta fue que la colaboración entre CA es un proceso con múltiples retos (Lewis y Altbach, 1996), sin embargo, las primeras acciones para trascender el CA se caracterizaron por establecer contacto en octubre de 2022 con una integrante del UPN- CA-121 que brindó un taller de escritura académica, en el cual participaron tres integrantes del UPN-CA-125. De allí se generó el primer acuerdo que consistió en el apoyo académico como dictaminador externo a tres capítulos del libro: *Intervención y evaluación socioformativa con objetos digitales de aprendizaje (ODA)*, coordinado por integrantes del UPN-CA-125.

En el marco de las primeras actividades de intercambio, se describen algunas acciones en las que el UPN-CA-121 invitó al UPN-CA-125 a colaborar en la organización y participación del precongreso “Una mirada transdisciplinar al diagnóstico socioeducativo en instituciones de educación”, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-171. Subsede Ayala (2024) con ello los objetivos centrados en comprender el diagnóstico socioeducativo desde la transdisciplinariedad, por lo cual se desarrolló lo siguiente:

1. Participación en organización y desarrollo del conversatorio: Se integró con el tema “Diagnóstico socioeducativo: importancia y aplicaciones en diferentes contextos de formación”, en el cual estuvieron presentes académicas de ambos CA, así como del Centro Transdisciplinar de Psicología y la Universidad Autónoma de Morelos.

2. Moderadoras de dos talleres dirigidos a estudiantes: a) Evaluación socioformativa de la Maestría en Educación Básica y b) Gestión de la convivencia de la Licenciatura en Intervención Educativa.
3. Participación como moderadoras de mesas de trabajo en el marco del 5.º Congreso Internacional de Investigación Transdisciplinaria en Ciencias Humanas. Transdisciplinariedad: entre la incertidumbre y la innovación. Cuernavaca, Morelos. (2024).
4. Lectura de tesis y sinodalía de examen profesional de una estudiante de la Maestría en Educación Básica.

Posteriormente a los eventos mencionados con el UPN-CA-125, desde el mes de febrero de 2024 se organizó una primera reunión en línea, en la que se empezaron a perfilar acuerdos para desarrollar acciones de colaboración con otros CA de la Universidad Pedagógica Nacional. Académicos de la Unidad 097 se mostraron con gran interés por colaborar en conjunto con los CA. Fue a partir de allí que surgió la idea de tres CA de conformar una Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos (RTCA) con la finalidad de fomentar el trabajo colaborativo de UPN- CA-125 de Cd. Victoria y UPN-CA-121 de Morelos a través del desarrollo de acciones académicas de intercambio de experiencias de investigación educativa, en donde se consideró que no era exclusivamente para los de la UPN, sino que se buscaría incorporar a CA de otras IES.

Por lo anterior, se logró la formalización de la RTCA el 23 de febrero de 2024, en una reunión realizada de manera virtual con representantes de cuatro CA de Unidades UPN; 095,

097,192, 171, 281, así como invitados de tres CA de líneas afines: ISCEEM-CA-7, UAT-CA-079 y UAEMéx-CA-312, con quienes ya se habían desarrollado actividades colaborativas entre CA. La RTCA quedó integrada con 30 miembros pertenecientes a siete CA con (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1. Integrantes de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos

CA	Institución y lugar	Nombre de registro
UPN-CA-125 En consolidación	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 Cd. Victoria, Tamaulipas.	Investigación y ambientes educativos innovadores.
UPN-CA-093 En consolidación	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 CD-MX-Sur.	Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo.
UPN-CA-129 En formación	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 Azcapotzalco.	Lenguaje y literatura.
UPN-CA-121 En consolidación	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171 Cuernavaca, Morelos.	Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad.
ISCEEM-CA-7 En formación	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.	Convivencia y diversidad en entornos escolares.

CA	Institución y lugar	Nombre de registro
UAT-CA-079 Consolidado	Universidad Autónoma de Tamaulipas. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades.	Innovación educativa.
UAEMéx- CA-312	Universidad Autónoma del Estado de México. Facultad de Enfermería y Obstetricia.	Gerociencia y Curso Vital Humano.
En formación		

Nota: Elaboración propia

El objetivo de la RTCA quedó definido como: Desarrollar acciones académicas de intercambio de experiencias de investigación educativa, articular esfuerzos, ideas e iniciativas en conjunto con CA de la Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior con la finalidad de socializar y difundir el conocimiento que impacte en la sociedad. Líneas de Investigación que trabajan:

Investigación y ambientes educativos innovadores.

Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo.

Lenguaje y literatura.

Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad.

Convivencia y diversidad en entornos escolares.

Innovación Educativa.

Gerociencia y Curso Vital Humano.

Cabe destacar que ha sido prioritario desarrollar las reuniones en línea, dadas las condiciones geográficas de ubicación

de los integrantes de la RTCA. Desde la primera reunión se perfilaron ideas para definir su propósito; los participantes presentaron las líneas de investigación en donde destacaron que el punto en común es la investigación educativa de impacto en diferentes niveles educativos. Así mismo, se abordaron expectativas y toma de acuerdos de colaborar y fortalecer entre instituciones con acciones que tengan impacto en la evaluación de los CA ante el CONACYHT.

En la segunda reunión, se propuso concretar la colaboración de los CA entre las instituciones de manera más efectiva y con la conjunción de esfuerzos favorecer el logro de producción de conocimiento en términos de publicaciones y realización de eventos académicos: a) talleres, b) conferencias, c) coloquios, d) simposio, e) congresos, f) intercambios con lectura de tesis, entre otros. Se hizo énfasis en que las redes de colaboración constituyen el puente que muchas veces hace falta para poder articular proyectos, incluso identificar problemáticas que en el campo educativo persisten y así buscar conjuntamente. Por esta razón, se consideró importante propiciar acciones con las que, a partir de los trabajos en la RTCA, se favorezca la producción de conocimiento que beneficie la tarea de las instituciones representadas en ella y en el contexto en el que tienen influencia.

En las sesiones subsecuentes, las reuniones estuvieron centradas en la organización del Encuentro de Cuerpos Académicos. Se acordó realizarla en modalidad presencial en la Unidad UPN Guadalupe Nuevo León, del 6 al 8 de junio de 2024, en el marco de un Coloquio de las Maestrías en Formación Docente y en Educación Básica, en el que se generó un espacio

de intercambio. Por un lado, a partir de la presentación de los avances de tesis y proyectos, sus dificultades e impacto, participar como lectores y así contribuir con los estudiantes de los programas señalados. Por otro lado, desarrollar un espacio para el Encuentro de Cuerpos Académicos con el propósito de compartir las experiencias de cada uno y crear sinergia para organizar intercambios y otras actividades desarrolladas a su interior. El UPN-CA-125 fue el responsable de la organización de las actividades específicas relacionadas a ese encuentro, y la logística de todo el evento estuvo a cargo de la Unidad UPN-192 sede.

Los integrantes de la RTCA hicieron aportes a las tesis de los estudiantes para su mejora. Al compartir experiencias y proyectos de cada uno de los CA se coincidió en que una de las primeras dificultades que se tienen es que la mayor parte del trabajo que se realiza es a partir de intereses personales con recursos también personales, pues aunque se ha contado con algunos apoyos institucionales, estos han sido reducidos, pues casi solo han consistido en darles la oportunidad de realizar actividades al permitirles participar en diversos espacios de intercambio académico, pero sin apoyo económico.

A partir de ese trabajo colaborativo, que se visualizó con amplias posibilidades la conformación de la red conformada con CA distribuidos en los niveles de dictaminación: tres en formación, tres en consolidación y uno consolidado, lo que permitió reflexionar que la colaboración entre CA es un proceso productivo, aunque complejo. Sin embargo, la consideración de lo complejo no impidió desarrollar acciones para trascender las tareas de un solo CA.

Presentación de los CA

En este espacio, se definen las aportaciones individuales, los participantes, las líneas de generación de conocimiento, una recapitulación de acciones que reflejan la integración y, de alguna manera, el impacto en el contexto.

UPN-CA-125

El CA en Consolidación UPN-CA-125 “Investigación y Ambientes Educativos Innovadores”, perteneciente a la UPN-281 de Ciudad Victoria, Tamaulipas, se conformó en 2020, con dos profesoras de tiempo completo de la mencionada Unidad y una profesora de la Unidad UPN-097. En 2021, se integraron tres profesoras: una de la Unidad UPN-192, otra de UPN 097 y una colaboradora de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Las seis integrantes contaban con grado de Doctorado, con Perfiles pertenecientes al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y tres reconocidas en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

La productividad académica del Cuerpo Académico en Formación (CAEF), con línea de aplicación y generación del conocimiento contempla estudios sobre la formación en el marco del currículo, sujetos, procesos y aplicación de TIC, inmersos en ambientes colaborativos innovadores en una perspectiva de desarrollo social acorde a las nuevas realidades. De acuerdo con el proyecto de trabajo se implementó el Taller de Evaluación

Socioformativa con Objetos Digitales de Aprendizaje en línea, con duración de 10 sesiones, tuvo impacto en estudiantes de licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional de las Unidad UPN 192, 211 y 281, de las Escuelas Normales que ofrecen la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria y de posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

A partir de los resultados del Taller, se generaron procesos de análisis y discusión, de tal forma que se participó en la Convocatoria de Producción Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional para la publicación del libro interinstitucional de “Intervención y Evaluación socioformativa con objetos digitales de aprendizaje (ODA)”, conformada con producciones investigativas de los miembros de la RTCA e investigadores invitados.

En el 2024, el CAEF obtuvo el grado de Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) y se fortaleció como un espacio de análisis y desarrollo de teoría educativa para la resolución de problemáticas de los docentes mediante un proceso crítico orientado a la mejora. Ello impulsó a generar acuerdos de colaboración con otras instituciones.

Los convenios de colaboración de UPN-CA-125 le han brindado, de manera relevante y pertinente, atención a los problemas comunes en la educación superior, lo que le ha permitido vincularse con los ejes transversales de: a) compromiso con la responsabilidad social al contribuir en el ámbito educativo y social en el desarrollo de las diversas acciones inherentes al CA y b) la vinculación con otros actores sociales, en ello se evidencia el compromiso social.

Como producto de lo anterior, se encuentra en proceso el Libro *Práctica Educativa en ITACE: Reflexión y colaboración en busca de la permanencia escolar* donde participó el Grupo Disciplinario (GD) ITACE, UPN-CA-125 y CA-UAT 079. Además, en este GD se ha colaborado con conferencias magistrales, conversatorio y talleres en Encuentros de Fortalecimiento Académico a los docentes de Educación Media Superior del ITACE en Tamaulipas, que se realizan año tras año desde 2023. Otro aporte se destaca con el CA-UAT 079 RED STEM+. Enfoque para la construcción de ambientes de innovación educativa en la contribución en Codirección de Tesis de dos alumnas de maestría y en la generación de proyectos relevantes para ambas instituciones.

Una acción altamente significativa se produjo en febrero de 2024, con la conformación de la Red Estatal de Investigadores por una integrante de este CAEC, con impacto en las 5 Unidades UPN del estado, en el cual se establecieron acciones del área de formación como eje principal para las integrantes del CA. Entre esas acciones, destaca el reconocimiento de problemáticas en los programas con la finalidad de resignificar su intervención en la mejora de la calidad y la excelencia educativa. Se reconoce la red de investigadores como una oportunidad para dar seguimiento y apoyo en el intercambio de ideas y experiencias.

La participación más reciente se dio con la coordinación del Simposio para el Congreso de Educación y Tecnología con la Universidad de Sevilla, bajo la línea temática: *Competencia digital del docente, de los estudiantes y de la ciudadanía: formación, modelos, evaluación y certificación*, en donde participaron BENFT-CA-1, UPN-CA-121 y UAT-CA-79 de

la Facultad de Ciencias de la Educación con un total de 18 académicos participantes.

UPN-CA-121

El Cuerpo Académico UPN-CA-121 pertenece a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad-171 Morelos registrado como: *Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad*, está integrado por cuatro profesoras de tiempo completo, dos son miembros del SNII Nivel I, además, dos con Perfil PRODEP y dos en proceso.

Las líneas de aplicación y generación de conocimiento son Procesos de Aprendizaje, Autorregulación y Formación Docente en Contextos de Diversidad. Estas líneas son coherentes con los diferentes programas educativos que oferta la UPN, y con las necesidades educativas detectadas en los contextos diversos en los que se ha realizado investigación, intervención, docencia y formación, a partir de la revisión oportuna del estado de la cuestión. Así mismo, cumplen con los requisitos de viabilidad económica, temporal y ética; ya que los recursos provienen de los propios investigadores, y de los apoyos obtenidos a través de PRODEP, así como de posibles recursos que otorgue la institución ocasionalmente, como pueden ser viáticos para eventos académicos, pero sin descartar el hecho de lograr el financiamiento de terceros mediante proyectos.

Por otra parte, la viabilidad temporal se cubre, ya que los integrantes cuentan con tiempo completo en la UPN y se destinan tareas que se trabajan de manera sincrónica o asincrónica. Así

mismo, se cuenta con el acceso a contextos diversos en donde llevar a cabo las investigaciones que responden a intereses institucionales. También, los estudios propuestos por el UPN-CA-121 cumplen con los principios éticos de la investigación científica relacionados con la justicia, confidencialidad y beneficencia.

La investigación propuesta desde la LGAC y que le da identidad al CA, se sustenta en un enfoque teórico-metodológico que la distingue de otros estudios realizados en el ámbito de la formación, los procesos de aprendizaje y la autorregulación. En ese sentido, se aborda una perspectiva epistemológica sustentada en el enfoque sociocultural e histórico, en articulación del método genético y la investigación acción para el análisis de los procesos que se forman en la persona que aprende en su historia, tanto sociocultural como psicológica. De esa manera, la comprensión de los procesos se hace, además, desde los contextos diversos en que están inmersos los participantes. Las propuestas de intervención educativa que se generan responden plenamente a las necesidades de estos.

Se considera, a manera de aporte, la línea de investigación que propone la generación de modelos teóricos-metodológicos que permitan la explicación de los mecanismos de formación de la autonomía, la autorregulación y las habilidades de pensamiento implícitas en los procesos de desarrollo profesional y de formación en general en contextos diversos. De esa forma, la explicación teórica generada constituye la base para propuestas concretas de desarrollo personal y profesional de personas que aprenden en contextos de diversidad.

UPN-CA-093

El Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur, en la Ciudad de México Sur, denominado “Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo”, está integrado por tres profesoras de la institución y un profesor externo, perteneciente al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), campus Ciudad de México.

El UPN-CA-093 tuvo su primer registro en formación (CAEF) en 2014; primeramente, se integró por dos profesoras de la Unidad 097 y una de la Unidad 095 Azcapotzalco, registrado con el nombre de Formación Docente, Inclusión y Cultura Escrita desde las Narrativas Biográficas. En el proceso del CA se vivieron procesos complicados laboralmente, sin embargo, y con grandes esfuerzos se logró el reconocimiento PRODEP. Desde la conformación del CA hasta la segunda evaluación pasaron cuatro años, en los cuales el desarrollo de las investigaciones, tanto individuales como colectivas, permitieron obtener, en 2018, el nivel de CA en consolidación.

La pertinencia del CAEC se ha reflejado en el desarrollo de investigaciones que permitieron la publicación de capítulos de libro y ponencias para congresos de investigación de alto reconocimiento, así como el incursionar en temas de convivencia escolar y disciplina en educación primaria, lo que hizo posible el ingreso a la Red Mutisciplinaria para la Investigación sobre Discriminación (REMID) y a la Red de Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas.

En 2021, el CA se evaluó y, nuevamente, se obtuvo el dictamen de CA en consolidación conservando su identidad en temáticas de Formación docente, inclusión, historia de la educación desde la perspectiva biográfica narrativa, por lo que es registrado de esta manera.

Actualmente, el aporte se materializa en la coordinación de libros, capítulos de libro, artículos, guías y ponencias sobre los temas mencionados.

UPN-CA-129

El UPN-CA-129 está conformado por académicos de la Unidad-095 Azcapotzalco, registrado oficialmente en el año 2021 con el nombre de “Lenguaje y Literatura” sus integrantes son cuatro; tres de ellos con PRODEP y pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores que convergen en el colegiado de la Maestría en Educación Básica con especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua.

Las líneas de generación y aplicación del conocimiento son: Cultura escrita y oralidad, Narrativa, Literatura Infantil y Juvenil y Alfabetización Académica. Para sus tareas se tiene el objetivo de realizar investigación y crear intervenciones innovadoras que permitan el desarrollo del lenguaje y el aprovechamiento de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en los espacios educativos. En este texto dan cuenta del camino transitado para lograrlo.

Las características del programa de la Maestría en Educación Básica han servido de plataforma para llevar a cabo

el trabajo como CA, así como los elementos teóricos que lo sostienen con enfoque cualitativo y estrategia metodológica biográfica narrativa. Bajo esta mirada, se busca la reflexión y transformación de la práctica docente en estos temas.

Entre los proyectos de investigación realizados antes y después del registro formal como CA, se atendió el interés en las temáticas de: a) creación de la *Biblioteca infantil*, (b) programa en la plataforma de Youtube dedicado a la difusión de literatura *Alas para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa*, c) programas de servicio social que se entrelazan con las demás actividades de las que se dan cuenta y d) diseño de cursos USICAMM, producción académica muy relevante para la Unidad-095 y el CA.

Por último, destacar la aportación a los seminarios de lenguaje que forman parte del Doctorado en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas (DEPAE). Entre los cursos diseñados se pueden mencionar: a) Alfabetización académica en situaciones educativas, b) Bases para la aplicación desde la Animación Sociocultural de la Lengua, c) Lectura, escritura y oralidad en diversidad de contextos educativos, d) Literatura infantil y juvenil; una alternativa pedagógica para trabajar temas de ciencia, lenguaje y cultura y e) Narrativa y experiencia en contextos educativos.

CA-ISCEEM-7

El CA-ISCEEM-7 pertenece al Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM), se identifica con el nombre de “Procesos de convivencia/violencia entre actores educativos y las experiencias de estos en relación con la diversidad dentro

del entorno escolar”, y tiene el reconocimiento como CA en Formación (CAEF). Está integrado por cuatro profesores de tiempo completo; cabe señalar que inició con tres profesores y, posteriormente, se agregó otro profesor para el desarrollo de las actividades. Tres integrantes pertenecen al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, dos se encuentran en Sede Toluca y dos en la División Nextlalpan, los perfiles son de formación básica y de posgrado, lo cual da oportunidad de estudiar los fenómenos educativos y sociales desde una mirada multidisciplinaria.

De la amplia cantidad de actividades que el CA realiza, algunas reflejan la colaboración con diferentes instituciones externas. Como ejemplo de ello, el Seminario Permanente Interinstitucional sobre Violencia Simbólica, conjuntamente con la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Sin duda, es una actividad enriquecedora y colaborativa con la participación de: CA *Cambio, recursos naturales y manifestaciones socioculturales* de la Facultad de Antropología, el cuerpo *Estudios sobre oratoria, discurso jurídico y educación* de la Facultad de Derecho y el cuerpo *Historia, educación, inclusión y fuentes* de la Facultad de Humanidades.

El CA-ISCEEM-7 se fortaleció a partir de la retroalimentación en la formación integral a los estudiantes en el campo de la investigación educativa, proceso en el que se han organizado coloquios y encuentros de investigación, a través de mesas temáticas. Para ello, se conformó un comité tutorial y se desarrolló una logística que implicó la generación de comisiones, entre ellas, de moderadores y relatores para su posterior seguimiento.

Otra de las actividades de gran importancia ha sido la participación como evaluadores de proyectos en periodo sabático organizado por la instancia estatal; tres de los integrantes del CA han fungido y fungen como evaluadores. La fortaleza radica en la formación para la investigación, dado que está centrada en la retroalimentación que se hace a dos o tres proyectos que se les asignan a los miembros del CA.

De gran impacto por la presencia de docentes y estudiantes de posgrado, fue la asistencia al congreso internacional *Diversidad cultural en las instituciones escolares: una mirada desde los docentes*, organizado por el CA- ISCEEM-7, el cual se generó como un espacio privilegiado de aprendizaje en que participaron diferentes instituciones de la entidad, en modalidad presencial y en línea.

En todas esas acciones se refleja una sinergia colaborativa no solo con CA con objetivos específicos, sino una amplia participación en redes de colaboración con amplitud de metas que fortalecen las líneas de generación del conocimiento.

UAT-CA-079

El UAT-CA-079 pertenece a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, específicamente a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, registrado como “Innovación Educativa”. Es un equipo de seis integrantes que, en 2010, obtiene el reconocimiento de CA en Formación denominado con dos LGAC que se han implementado hasta la fecha *Innovación y Tecnologías, y Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas*.

El CA se distingue por contar con tres integrantes que cursaron estudios de posgrado de alta calidad con formación en distintos campos del conocimiento. Los profesores se destacan por lograr el perfil PRODEP lo que se convierte en un CA con identidad propia en el desarrollo de diferentes instancias, en algunos casos con recursos, lo que en el marco del trabajo colaborativo permitió su fortalecimiento.

El desarrollo e impacto de proyectos de investigación es lo que brinda la posibilidad del transitar en 2012 a CA en Consolidación (CAEC), con amplia participación en diferentes subsistemas de educación superior en temas de formación, investigación y vinculación social de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Finalmente, en 2018, el CA logró su consolidación (CAC) por contar con un amplio escenario donde la producción académica realizada en áreas de investigación, posgrado, trabajo en redes de colaboración e impacto en la sociedad, lo que les permitió lograr una segunda evaluación que los sigue posicionando como CAC, y también el que cuatro integrantes cuenten con el nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII).

CA-UAEMéx-312

Los integrantes del CA-UAEMéx-312 están adscritos a la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) de la Universidad Autónoma del Estado de México. Está registrado como “Gerociencia y Curso Vital Humano” y cuenta con dos integrantes con perfil

PRODEP y uno que pertenece al SNII, además participan cuatro colaboradores. Se conformó en el año 2021, y en 2022 obtuvo el registro PRODEP ante la Secretaría de Educación Pública como CA en formación (CAEF) con vigencia hasta 2025. Actualmente, pertenece a la Red Internacional de Calidad y Seguridad.

Se integró con la idea principal de responder a una necesidad emergente en la formación de recursos humanos centrados en el envejecimiento, un fenómeno demográfico de alcance global que impacta directamente en las políticas de salud, desarrollo social y económico. Desde su conformación se han articulado esfuerzos desde la investigación, la docencia y la vinculación, adoptando un enfoque transdisciplinario en el estudio del envejecimiento a lo largo del curso vital, con atención a determinantes biológicos, psicosociales, culturales y ambientales.

La línea de investigación principal *Gerociencia y curso vital humano* ha derivado en estudios sobre procesos de envejecimiento celular, vulnerabilidades psicosociales, determinantes estructurales de la desigualdad en la vejez y modelos de atención gerontológica con enfoque de derechos humanos. Sus acciones se destacan en el diseño, actualización y evaluación de planes y programas de estudio de la Licenciatura en Gerontología de la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) de la UAEMéx. Además, en la incorporación de los principios de la Gerociencia y del curso de vida como ejes articuladores del currículo.

Con sus proyectos se ha impulsado la integración de la investigación formativa desde los primeros semestres de la licenciatura, fortaleciendo competencias analíticas,

metodológicas y éticas en los estudiantes. Este modelo pedagógico se sustenta en el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje, promoviendo la participación activa del estudiantado en proyectos interdisciplinarios, prácticas de intervención comunitaria, desarrollo de cartografías sociales y diseño de programas educativos orientados al envejecimiento saludable y a la prevención del deterioro funcional.

Entre los retos y obstáculos para el fortalecimiento del CA destacan la importancia de ampliar redes de colaboración internacional, incrementar el financiamiento a proyectos de investigación y superar las barreras institucionales que limitan la interdisciplina efectiva, reconociendo la insuficiencia de políticas públicas que reconozcan e integren el conocimiento gerontológico en la planificación nacional y regional.

Dificultades comunes identificadas para el trabajo colaborativo en las IES de los CA

- Se privilegia el trabajo individual.
- Solo algunos CA han obtenido recursos PRODEP.
- En algunas instituciones los profesores de base, los interinos y los de mayor edad que están por cerrar su ciclo en la universidad no manifiestan el mismo interés en involucrarse en tareas de investigación.
- A los profesores interinos, con grado de doctor, su inestabilidad laboral no les permite conformar CA.
- Amplio número de profesores interinos y de base se han quedo únicamente con el nivel de licenciatura o maestría.

Acciones que hacen falta para un mayor impacto

- Buscar espacios institucionales para definir un plan de acción.
- Gestionar ante las autoridades el reconocimiento de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos.
- Ampliar la participación en la dictaminación inter-CA de tesis de temáticas afines.
- Promover la línea de Equidad de Género la cual se aborda en tres CA.

Actividades que se han realizado entre los CA desde la integración de la RTCA

1. Participación en simposio precongreso “Una mirada transdisciplinaria al diagnóstico socioeducativo en instituciones de educación. Universidad Pedagógica Nacional Unidad-171. Cuernavaca, Morelos (febrero de 2024).
2. Participación en el 5.º Congreso Internacional de Investigación Transdisciplinaria en Ciencias Humanas: Universidad Pedagógica Nacional Unidad-171. Cuernavaca, Morelos (mayo de 2024).
3. Encuentro de Cuerpos Académicos y Coloquio de Investigación en UPN-192 Guadalupe, N. L. (junio de 2024).
 1. 15 participantes (presencial)
 2. 15 participantes (virtual)

3. Conferencia magistral
4. Conversatorio
5. 3 talleres
 - CA participantes:
UPN-CA-125-Victoria
UPN-CA-121-Morelos
UPN-CA-093-CDMX-Sur
UPN-CA-129-Azcapotzalco
CA-UAT-079 FCEH
ISCEEM-CA-7
UAEMéx- CA-312.
4. Participación en la Semana de Investigación 2024, evento que organiza la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281, en la que participó la Dra. Ana Belem Diosdado, perteneciente al ISCEEM-CA-7, con la Conferencia Magistral: “Aportaciones epistemo-metodológicas de perspectiva de género para la investigación en educación”, dirigida a los estudiantes de los programas de Maestría en Innovación Educativa, Maestría en Educación Básica y Licenciatura en Intervención Educativa.
5. Experiencias docentes en el desarrollo de competencias digitales de los estudiantes en el marco del Congreso Internacional de Tecnología Educativa para una Sociedad Multimodal. EDUTEC’24 (Sevilla, España).
 - CA participantes:
 6. UPN-CA-125, Victoria.
 7. UPN-CA-171, Morelos.
 8. UAT-CA- 079, Victoria.
 9. BENFT-CA-1, Victoria.

6. Libro: *Práctica Educativa en ITACE: Reflexión y colaboración en busca de la permanencia escolar.*
Coordinado por: UPN-CA-125
Coautores: UPN-CA-125 y CA-UAT-079.
Dictaminadores de capítulos: UPN-CA-121, UAT-CA-079, ISCEEM-CA-7 y UAEMéx-CA-312
7. Participación de CA para dictaminación de tesis de maestría y doctorado:
 10. UPN-CA-125, Victoria.
 11. UPN-CA-171, Morelos.
 12. UAT-CA-079, Victoria.
8. Colaboración de CA en Codirección de Tesis de Doctorado:
UPN-CA-125 una integrante perteneciente a UPN Guadalupe, N. L. y UPN-CA-171-Morelos.
9. Participación de miembros de la RTCA en el Seminario Internacional “Las aportaciones de Vigotsky a la Nueva Escuela Mexicana”.
Invitación de la Unidad UPN-CA-097 CDMX-Sur
CA participantes:
 - UPN-CA-125, Victoria.
 - UPN-CA-171, Morelos.
 - CA-UAT 079, Victoria.
 - BENFT-CA-1, Victoria.

Prospectiva

En junio de 2025, se unieron a la Red Transdisciplinar de Cuerpos Académicos el BENFT-CA-1 “La formación intelectual del alumno normalista” y la Escuela de Comunicación Educativa (ECE-Ca2492) denominado “Comunicación, Cultura e Innovación Educativa”. Las tareas que se tienen programadas son:

1. Coordinar la publicación del libro: *Conformación de Cuerpos Académicos en Instituciones de Educación Superior: experiencias, visión, metas y prospectiva.*
2. Participar en Congreso Internacional organizado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la Facultad de Ciencias de la Educación, invitados por el CA-UAT-079.
3. Colaborar en Comité Científico y Coordinación del Área de: Investigación de la Investigación en el Foro Regional Noreste en Investigación Educativa organizado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas en la Facultad de Ciencias de la Educación, invitados por el CA-UAT-079.
4. Propuesta de la presentación de libros ante el XVIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a realizarse en Monterrey, Nuevo León, del 10 al 14 de noviembre de 2025: a) Intervención y Evaluación socioformativa con objetos digitales de aprendizaje (ODA) del CA UPN 125, b) Procesos de aprendizaje en la diversidad del CA-121 y c) Experiencias educativas en la formación docente del CA-BENFT-1.
5. Registro ante el XVIII Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a realizarse en Monterrey, Nuevo León y de la Reunión de la Red.

CA participantes:

- CA-UPN-125-Victoria
 - CA-UPN-121-Morelos
 - UPN-CA-093-CDMX-Sur
 - UPN-CA-129-Azcapotzalco
 - CA-UAT-079-Victoria
 - CA-ISCEEM-7
 - UAEMéx-CA-312
 - BENFT-CA-1-Victoria
 - ECE-Ca2492 UPN-Monterrey.
6. Participar en el Coloquio de Investigación Educativa en la Unidad UPN-191 Monterrey en el marco del Congreso Mexicano de Investigación Educativa a realizarse el 14 y 15 de noviembre de 2025.

Referencias

- Abramek, E. (2017). Value generated by social networks in the context of Metcalfe's law. *Informatyka Ekonomiczna*, 4 (46), 9-19. <https://wwwdbc.wroc.pl/dlibra/docmetadata?id=43697>.
- Acevedo-Correa, Y., Valencia-Arias, A., Bran-Piedrahita, L., Gómez-Molina, S., y Arias-Arciniegas, C. (2019). Alternatives for knowledge management models in Higher Education Institutions. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 27(3), 410-420. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052019000300410>.
- Arriaga Méndez, J., Minor Jiménez, M. G. y Pérez Cervantes, M. L. (2012). Retos y desafíos de las redes de investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 177-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124665015>.
- Ballesteros, S. (2022). Sociedades del conocimiento y democratización del saber: Agendas pendientes en la construcción de la paz y participación ciudadana. *Revista Debates*, 88, 134-143. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/debates/article/view/352024>.
- Barón Velandia, B. (2023). The importance of having geographical variety in the journals. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 25(2), 227-229. www.doi.org/10.36390/telos252.01.

- Briceño-Yen, H. (2022). Redes de investigación científica. *Revista Investigación Agraria*, 4(2), 6–7. <https://doi.org/10.47840/ReInA.4.2.1532>.
- Contreras Hernández, S., Ruiz Martínez, J. C., Vázquez Mejía, E. N. y Salazar Vázquez, F. A. (2012). Redes académicas de investigación. *Apertura*, 4(2), 144-155. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/322/288>.
- Cudina, J. N., Ossa, J. C. y Jacó-Vilela, A. M. (2021). Networks of scientific collaboration in the historiographic research of psychology in Latin America. *Interamerican Journal of Psychology*, 55(3), e1661. <https://doi.org/10.30849/rijp.v55i3.1661>.
- Espinoza, R. y Marín-González, F. (2019). Redes de investigación transdisciplinar tecnocientífico en contextos reticulares. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 173-193. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/27565>.
- Fresno Chávez, C., Consuegra Llapur, M. D. y Gumá Menéndez, V. (2020). Características de las Redes Académicas. Estado del arte. *Revista Cubana de Informática Médica*, 12(1), 132-150. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592020000100132&lng=es&tlang=es.
- Gómez Rivadeneira, J. S., Bazuerto Vinces, J., Saldarriaga Villamil, K. V., y Tarazona Meza, A. K. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(97), 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8890613.pdf>.

- Humpiri Nuñez, J., Humpiri Nuñez, F. de M. y Mamani Condori, E. E. (2021). Teorías científicas. Las propuestas de Popper y Kuhn sobre investigaciones científicas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(17), 277–296. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.171>.
- Leal Montiel, J. (2020). Red Iberoamericana de Investigación en Ciencias de la Salud. *Enfermería Investiga*, 5 (4), 1-2. <https://doi.org/10.31243/ei.uta.v5i4.957.2020>.
- Lewis, S. L. y Altbach, P. G. (1996). Faculty versus administration: a universal problem. *Higher Education Policy*, 9(3), 255–258. <https://scispace.com/pdf/faculty-versus-administration-a-universal-problem-3x0vyi1g3j.pdf>.
- Martín-Ríos, C. y Septiem, M. (2013). Cooperación e intercambio de conocimiento en redes inter-organizativas informales. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 24(1), 193-216. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.284>.
- Melero Melero, R. (2020). Los porqués de los repositorios de acceso abierto y las redes académicas. *Debate. Revista PH*, 100, 60-65 <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/4690>.
- Ortíz Núñez, R. y Stable Rodríguez, Y. (2021). Evolución y tendencias de la investigación en comunicación sobre epidemias y pandemias en el ámbito internacional. *Revista De Comunicación*, 20(1), 175-196. <https://doi.org/10.26441/RC20.1-2021-A10>.

- Pedraja-Rejas, L. M., Rodríguez-Ponce, E. R., Espinoza-Marchant, C. J. y Muñoz-Fritis, C. P. (2021). Leadership and culture in engineering programs: study at a Chilean university. *Formación Universitaria*, 14(1), 67-80. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100067>.
- Roman-Acosta, D. y Barón Velandia, B. (2023). Del conocimiento individual a la sinergia colectiva: potenciando la colaboración en las redes de investigación. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 11(2), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085278>.
- Velazco, J.H., Chumaceiro, A.C., Hernández, I.V. y Ossa, C.A. (2016). Universidad en América Latina, transdisciplina y redes de investigación colaborativas. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 8(18), 11-18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577497>.

Capítulo 2

Capítulo 2. Comunidad de aprendizaje: punto de partida del UPN-CA-125

Karina Rodríguez Cortés

Bertha Alicia Garza Ruiz

Luz María Orozco Torres

Antecedentes

El UPN-CA-125 estaba constituido por tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional; dos de la Unidad UPN Victoria, Tamaulipas y una de la Unidad 097 Sur, de la Ciudad de México. Gracias a la coincidencia, en el año 2017, de dos de estas integrantes en el diseño curricular de una Licenciatura a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, se abrió la posibilidad de intercambiar experiencias educativas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y, posteriormente, de participar en una publicación denominada “La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la Unidad UPN 141”. Aunque ese escrito fue entregado a la Editorial de la UPN en el año 2018, por el periodo de la pandemia, este se convirtió en un fascículo hasta el año 2022 y se convirtió en el primer producto de investigación con dos integrantes del CA.

En el fascículo se reconoció que el diseño de programas de nivelación de docentes en servicio en la modalidad a distancia ha sido la constante en la UPN desde su creación. En la particularidad de la actividad académica en la Unidad 141 se explica cómo se transitó de la modalidad presencial a la denominada modalidad a distancia (ahora digital). En voz del Mtro. Manuel Moreno Castañeda (académico fundador de la Unidad Guadalajara), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio fue la primera institución de educación a distancia que se creó en México, surgió en la década de los años de 1960, estructurado como sistema para formar a las y los docentes que no contaban con estudios de educación secundaria ni normal. Moreno Castañeda (2019) explicó, como parte de su propia historia profesional, que la tecnología aparece como variable constante en ese proceso.

En el fascículo, la publicación sobresale la condición del entorno educativo como una problemática latente al utilizar la tecnología desde una perspectiva de mediación educativa tradicional, en donde lo único que cambia es el medio para brindar los contenidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje seguía caracterizado por una comunicación unidimensional en el cual el o la estudiante ejecuta una serie de actividades para desarrollar las capacidades de orden inferior como la repetición y la representación, es por ello, destacó Moreno Castañeda (2019), que es relevante el rol activo que se requiere que desempeñe tanto el profesorado en el proceso como el estudiantado, así como que la comunicación sea dinámica y bidireccional; a través de actividades que se lleven a cabo de manera sincrónica

como asincrónica, y que se destaqueen trabajos individuales y colaborativos.

Para el año 2021, en el marco del UPN-CA-125, las tres integrantes lograron formalizar y desarrollar una segunda investigación de carácter cualitativo en la UPN 281 Victoria, que se convirtió en un capítulo de libro titulado “Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual”. Las preguntas que guiaron el proceso investigativo fueron: ¿cómo experimentaron los estudiantes con discapacidad visual el apoyo de las TIC como herramienta para aprender? y ¿qué apoyos tuvieron los estudiantes con discapacidad visual de sus familiares para aprender con las TIC?.

En el capítulo sobresale en las conclusiones que el uso de la tecnología para el aprendizaje empleado por personas con discapacidad visual ha sido la constante desde el siglo XIX, razón por la que González Isasi et al. (2022) coincidieron con Cabero-Almenara et al. (2016) en que el empleo de las TIC responde a las necesidades de mediación de los aprendizajes de esas poblaciones. En cuanto a los hallazgos relacionados con el cómo experimentan los estudiantes con discapacidad visual el uso de las tecnologías se confirmó que el primer contacto lo tienen a través de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura mediante el sistema braille. Y es hasta la educación secundaria que los estudiantes comienzan a usar la computadora, a pesar de no contar con la propia. Y, paradójicamente, tienen más apoyo para el aprendizaje en la familia que en las instituciones educativas formales.

Como preámbulo, son esas las dos publicaciones que anteceden al desarrollo del objetivo y de las metas planteadas

por el UPN-CA-125 en el año 2020, cuyo objetivo fue: Realizar estudios sobre la formación en el marco del currículo, sujetos, procesos y aplicación de TIC; inmersos en ambientes colaborativos innovadores en una perspectiva de desarrollo social acorde a las nuevas realidades. Y las metas:

- Integrar una comunidad de aprendizaje relacionada con objetos digitales de aprendizaje y evaluación socioformativa.
- Desarrollar un taller de evaluación socioformativa.
- Sistematizar experiencias de aprendizaje con Objetos Digitales de Aprendizaje (ODA) y evaluación socioformativa.

La investigación encuentra justificación en las necesidades educativas de las nuevas generaciones de docentes de educación básica, dado que los ODA son una realidad en los dispositivos que utilizan las infancias y las adolescencias. En los dos siguientes apartados, se da cuenta del cómo se intentó dar respuesta al objetivo planteado, los resultados y el alcance que han tenido las tres metas establecidas por el UPN-CA-125.

Comunidad de aprendizaje: taller sobre evaluación socioformativa

Darling-Hammond (2001) explicó que la comunidad de aprendizaje en la capacitación artesanal surgió de asegurar la efectividad en la relación maestro-aprendiz, no a partir

de disposiciones externas de organización y no por decreto. Su fuerza radica en el valor y la concreción del objetivo que interioriza cada participante: asesor y estudiante. Igualmente, afirmó en *El derecho de aprender* que “solo cuando la claridad y la coherencia hagan acto de presencia en las mentes de la mayoría de los profesores, podremos esperar razonablemente que el cambio ocurra con ciertos grados de éxito” (p. 282). Algunas definiciones de comunidades de aprendizaje citadas por Cámara, et al. (2004), son:

1. Dewey, J. (1938): «Un grupo de personas que aprenden juntas a través de la experiencia y la reflexión, y que se apoyan mutuamente en su crecimiento y desarrollo». El filósofo estadounidense hizo énfasis en el aprendizaje experiencial y la participación activa en la construcción del conocimiento.
2. Vygotsky, L. (1978): «Un grupo de personas que trabajan juntas para alcanzar un objetivo común, y que aprenden unos de otros a través de la interacción y el diálogo». El autor soviético destacó la importancia del aprendizaje social y la construcción del conocimiento a través de la interacción con otros.
3. Lave, J. y Wenger, E. (1991): «Un grupo de personas que participan en una práctica común y que aprenden unos de otros a través de la participación y la colaboración». Ambos han contribuido al desarrollo del concepto de «comunidades de práctica» y destacaron la necesidad del aprendizaje situado y la participación en comunidades para el desarrollo de la identidad y la *expertise*.

4. Felder, R. (1993): «Un grupo de estudiantes que trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, y que aprenden unos de otros a través de la colaboración y el intercambio de ideas».
5. Wenger, E. (1998): «Un grupo de personas que comparten un interés o pasión por algo, y que aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente».
6. Elboj, C. (2004): «Un grupo de personas que se unen para aprender juntas, compartir conocimientos y experiencias, y que se apoyan mutuamente en su crecimiento y desarrollo».

Las definiciones destacan como prioritario a las interacciones sociales, la colaboración, el aprendizaje compartido y el crecimiento mutuo en las comunidades de aprendizaje. Al respecto, Elboj, Puigdellivol, Soler, & Valls (2006) afirmaron que cuando las personas se implican en una comunidad de aprendizaje:

Se contagian de su magia. Comienzan soñando entre todos y todas, el tipo de escuela que desean, marcando la utopía hacia la que dirigir todos los esfuerzos y, poco a poco, van convirtiendo esos sueños en realidad. De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, las niñas y niños y sus familiares entran a formar parte implicada de la escuela, transformándola, mientras que esta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro (p. 10).

En resumen, las comunidades de aprendizaje son grupos de personas que comparten propósitos comunes, que trabajan juntos para construir conocimiento, compartir experiencias (en este caso, educativas), mejorar sus prácticas y desarrollar una identidad compartida a través de la colaboración, la reflexión crítica y el aprendizaje situado. De ahí que la primera meta del UPN-CA-125 fuera constituir una comunidad de aprendizaje, para lo cual se planteó el desarrollo de un taller con temas relacionados con objetos digitales de aprendizaje y evaluación socioformativa.

Para el desarrollo del taller e integración de la comunidad de aprendizaje (tercer producto), los sujetos de estudio fueron docentes frente a grupo y sus estudiantes de cuatro escuelas de educación básica, media superior y superior. Se emplearon instrumentos cualitativos para la recolección de la información: registros de observación de las clases (transcrito de los videos de clase) y entrevistas semiestructuradas (transcritas de los audios) a los profesores participantes. El desarrollo de las metas de investigación se abordaron en dos etapas, aunque en el apartado solamente se da cuenta del avance de la primera:

1. Conseguir el consentimiento de docentes y estudiantes participantes.
2. Conformar comunidades de aprendizaje.
3. Desarrollar un taller con la participación de las y los docentes, sobre la evaluación socioformativa, el uso de ODA y la planeación didáctica que los incluya.
4. Seleccionar o diseñar los ODA para contenidos que se aborden durante 2 a 3 horas en una o varias sesiones, dependiendo del nivel y grado educativo que cursen los estudiantes.

Bajo una metodología de casos múltiples y referente conceptual relacionado con ODA y evaluación socioformativa, el propósito de la primera etapa del proyecto de investigación consistió en gestionar una comunidad de aprendizaje colaborativa de tres integrantes, colaboradores y participantes del UPN-CA-125, a partir del desarrollo del taller “Evaluación socioformativa en ambientes educativos con el uso de ODA”, realizado del 29 de marzo al 7 de abril de 2022, en modalidad a distancia, a través de la plataforma Moodle y videollamadas Teams.

Dado que la línea de generación de conocimiento del CA se centra en ambientes educativos innovadores, a partir de allí se gestionaron redes colaborativas en contextos virtuales áulicos con 24 participantes distribuidos como se observa en la Tabla 2.1.

Tabla 2.1. Relación de participantes en el taller “Evaluación socioformativa en ambientes educativos con el uso de ODA”

Cantidad	Institución	Participantes
3	UPN 097 Sur CDMX.	Estudiantes de maestría.
1	UPN-Victoria.	Estudiante de maestría.
1	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.	Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación.
3	Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Cd. Victoria, Tamaulipas.	Estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria.
2	Escuela Normal de Educadoras “Mtra. Estefanía Castañeda”, Cd. Victoria, Tamaulipas.	Estudiantes de Licenciatura en Educación Preescolar de Escuela.

9	UPN-Puebla.	Estudiantes de Licenciatura en Psicológica.
1	UPN-Victoria.	Docente de Educación Media Superior.
1	UPN-Victoria.	Docentes de Educación Primaria.
3	UPN-Guadalupe.	Docentes y estudiantes de Educación Primaria.

Nota: Elaboración propia.

El propósito del taller consistió en reconocer la evaluación socioformativa como un referente conceptual para valorar el uso de ODA como una estrategia para la mediación de aprendizajes de forma innovadora y bidireccional. Se consideraron las ventajas de utilizarlos: a) la flexibilidad y la accesibilidad, b) la interactividad, c) la personalización del aprendizaje y d) la cualidad de su posibilidad de actualización constante de contenido y una reducción de costos considerable. Para el desarrollo del taller se favoreció la movilización de saberes a partir de los siguientes temas:

Tema 1: Evaluación socioformativa.

Tema 2: Taxonomía socioformativa.

Tema 3: Instrumentos de evaluación socioformativa.

Tema 4: Retroalimentación.

Las sesiones del taller fueron grabadas y transcritas para presentar los resultados de acuerdo con tres aspectos: el conceptual, el procedimental y actitudinal:

- En el *aspecto conceptual*, referido a la dimensión cognitiva y teórica del conocimiento, se realizó una

revisión de referencias bibliográficas para contar con un marco interpretativo que sirviera de apoyo para la realización de rúbricas y, posteriormente, se reflexionó sobre su importancia en las sesiones virtuales.

- En el *aspecto procedimental* fueron consideradas las dimensiones práctica y técnica del conocimiento. Incluyó habilidades y competencias para trabajar en equipo mediante la aplicación de la tecnología. Para la conformación y actividades desarrolladas en la Comunidad de Aprendizaje se utilizaron: la plataforma Moodle, y a través de sesiones de videoconferencia en la plataforma Teams.
- El *aspecto actitudinal*, referido a la dimensión personal y ética del conocimiento, incluyó habilidades y valores como la empatía, la responsabilidad, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Se promovió el trabajo colaborativo entre los participantes, a partir de organizarse en equipos rotativos para dar mayor dinamismo a cada sesión, así mismo las y los participantes se integraron en salas diferenciadas para apoyar o resolver dudas que se presentaron.

En cuanto a los ODA fueron definidos, de acuerdo con lo planteado por Novillo, et al. (2018), que se transita a él cuando se presentan recursos pedagógicos articulados, didáctica y curricularmente, con el objetivo de que el aprendizaje sea interactivo para posibilitar su reutilización, accesibilidad y duración de tiempo, y que pueden ser utilizados por docentes

y estudiantes en su acción de enseñar y aprender. Esto es, además de ser digital (a diferencia de OA), forman parte de “una secuencia formativa que está destinada a ser una pieza dentro de una secuencia” (Novillo, et al., 2018, p. 148).

Cabe señalar que, de acuerdo con las temáticas analizadas, se logró un producto de gran relevancia en el taller, la construcción de rúbricas, herramientas de evaluación que permitieron medir el desempeño de las y los estudiantes con relación a los objetivos planteados, con lo que se logró que pudieran identificar los tres tipos de saberes que se interrelacionan entre sí permitiendo una comprensión integral y una aplicación efectiva del conocimiento.

El producto final del taller fue una rúbrica socioformativa, instrumento de evaluación que combina la evaluación del desempeño académico con la evaluación de habilidades sociales y emocionales, con el objetivo de promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta rúbrica fue socializada con los compañeros del grupo que aportaron elementos para enriquecerla. A partir de los resultados del taller, se concluyó que sí se logró conformar una comunidad de aprendizaje e integrar un libro, cuya información se comparte en el siguiente apartado.

Experiencias de intervención y evaluación con ODA

Como se ha referido, la tercera meta de la investigación estaba centrada en la intervención con ODA y evaluación socioformativa. El referente conceptual analizado en el taller permitió al equipo coincidir en que las tecnologías permiten el diseño de contenidos

digitales que posibilitan el aprendizaje de las y los estudiantes. El aprendizaje significativo es posible cuando el o la estudiante interactúa con el medio tecnológico para hacer de su conocimiento algo valioso que le direccione a la comprensión de la realidad en la que va gestando su propio proceso de formación.

Una de las definiciones que coincide con la metodología de investigación empleada es la que aportaron Gordillo Méndez et al. (2018), sobre los ODA, de los que identificaron como recursos digitales reutilizables, autónomos y etiquetados con metadatos que pueden ser utilizados para la educación. Dichos recursos digitales están en una lógica de articulación didáctica, dado que se integran curricularmente con el propósito fundamental de que el proceso de aprendizaje sea más interactivo.

Esto es, poco a poco la educación es, sin duda, una de las áreas que se ha beneficiado con su uso, para el o la docente es una gama de herramientas tecnológicas para apoyar su proceso educativo, sin embargo como se desataca el capítulo, el uso de ODA debe tener una claridad metodológica y didáctica que propicie en el estudiantado el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades que les faciliten integrarse a la educación universal reduciendo las diferencias de aprendizaje que comúnmente se gestan en el aula, y en el caso del o de la docente, refuerza el hecho de la pertinencia de su enseñanza y le posibilita replantear constantemente la planificación que hace del proceso educativo. Un beneficio inherente a los ODA es el hecho de que: a) posibilita la reutilización para diversos contextos, b) son accesibles en tiempo y forma, c) se consideran un recurso estándar, d) son flexibles, e) adaptables y f) personalizados. Propiamente, en el proceso de

enseñanza y aprendizaje, una vértebra esencial es el desarrollo de competencias que se desarrollan tanto en el docente como en el estudiantado. Se enmarcan, indudablemente en el apoyo de metodologías adecuadas y actividades formativas acordes a las distintas necesidades educativas, por ello, es importante que sostenga su diseño en elementos pedagógicos para ser un recurso de aprendizaje en sí mismo, pero también susceptible de ser “reutilizado” en otros momentos didácticos de los procesos de las diversas interacciones de enseñanza y aprendizaje que se generan en el aula.

Como cuarto producto de la tercera meta, las experiencias con uso de ODA y evaluación socioformativa, se integró el libro *Intervención y evaluación socioformativa en ambientes educativos con objetos digitales de aprendizaje*. Este es el resultado de la investigación realizada en conjunto con profesores de CA de la Universidad Pedagógica Nacional Unidades: 281 Ciudad Victoria, Tamaulipas; 097 Sur Ciudad de México; y 192 Guadalupe, Nuevo León; y la Escuela Normal de Educadoras “Estefanía Castañeda”, la Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

El propósito fundamental del estudio fue aportar al fortalecimiento de las prácticas docentes desde una mirada de comunidades de aprendizaje con el apoyo de los ODA. El libro está estructurado en tres momentos del propio proceso de enseñanza y aprendizaje: el que tiene que ver con la adquisición de saberes; el concerniente al uso de los recursos (humanos y materiales) para esa adquisición del saber; y el que, desde una integralidad, requiere corroborar el camino formativo y que solo

se valora desde una evaluación. La primera sección “Desarrollo y aprendizaje con ODA”, la integran tres capítulos:

- ODA para desarrollar las inteligencias múltiples en preescolares.
- ODA para favorecer la educación socioemocional en preescolares.
- Uso de los objetos digitales de aprendizaje para desarrollar prácticas significativas en la asignatura de Ciencias Naturales.

En cada uno de los tres capítulos de la sección I prevalece el hecho de cómo los ODA, pensados expresamente para dos niveles educativos, preescolar y primaria, logran, desde la gestión del profesorado, potencializar en la infancia de este nivel educativo el uso de sus “inteligencias” en contextos diversos y, a veces, adversos por diversas situaciones. Ese desarrollo y potencialización de las inteligencias múltiples trabajadas desde las propias situaciones socioemocionales que las y los educandos viven en su casa, en la escuela y en la comunidad y que, desde los ODA, los y las educadoras pueden buscar alternativas que logren una autorregulación emocional, pero que también logren equilibrar los conflictos que se generan a su edad y en sus contextos.

El capítulo final no pierde las miradas de las inteligencias múltiples y la educación socioemocional, las lleva ahora al nivel de educación primaria con el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Los ODA se vuelven una herramienta flexible para favorecer al aprendizaje desde ópticas interdisciplinares e

interdisciplinares como deben verse en este saber y desde la concepción socioformativa.

En la segunda sección “Enseñanza con ODA”, la intervención educativa se centró en el nivel de educación primaria con dos capítulos:

- Percepción del uso de ODA en educación primaria.
- ODA para el desarrollo del pensamiento creativo en educación primaria.

Ambos capítulos coinciden en que, sin el uso de los ODA por parte de la planta de docentes, los procesos de enseñar y aprender no tienen impacto positivo para el estudiantado. La realidad es que las niñas y los niños de educación primaria tienen ya el dominio básico de ciertos dispositivos que no necesariamente los orientan al aprendizaje, sino, paradójicamente, al entretenimiento o juegos, por ello es mejor ver por parte de las y los docentes como las ODA como “sujetos aliados” que, con un propósito claro y preciso, contribuyen a gestar el saber desde una realidad creativa que crea el propio educando.

De lo anterior, surge la necesidad de que el o la docente debe estar preparado, actualizado, capacitado, formado en educación digital, y considerar, como lo expresa Prensky (2011) en su propuesta sobre pedagogía de la coasociación, que la o el docente tiene tres roles cuando trabaja con ODA, de entrenador, de facilitador y de experto en instrucción. Esto es, el desarrollo del pensamiento creativo presentado en el capítulo dos se opera en dos vertientes: estudiante y docente.

En cuanto a la tercera y última sección: “Evaluación con ODA”, se pone en contexto cómo la evaluación está presente en

todo proceso de aprendizaje. En el caso de una evaluación vista desde lo socioformativo, los ODA tienen que estar orientados a corroborar el potencial de las tecnologías para el enriquecimiento, a la mejora de los procesos de atención y motivación y al aprendizaje de los contenidos curriculares y su impacto en el aprendizaje del estudiantado. Por ello, la sección III del libro se enmarca en este sentido.

Los cuatro capítulos que constituyen la tercera sección, definen a la evaluación socioformativa como un proceso de diagnóstico continuo que a través del apoyo con ODA consolida los saberes que el o la estudiante va construyendo: “La evaluación es un proceso de apoyo y retroalimentación orientado a que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto mediante el apoyo y la retroalimentación continua a partir de unas determinadas evidencias” (Tobón, 2014, p. 30). Los capítulos que conforman la sección son:

- Evaluación socioformativa del módulo Ambientes Virtuales de Aprendizaje en Preescolar (AVAP) de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIYP).
- Experiencia en la integración de portafolio electrónico orientado a la evaluación socioformativa.
- Juegos virtuales y gamificación en educación primaria.
- Rúbrica socioformativa para evaluar e-actividades en estudiantes.

La conformación del libro *Intervención y evaluación socioformativa en ambientes educativos con objetos digitales de aprendizaje* es fielmente la evidencia socioformativa que

permitió al UPN-CA-125 resaltar el beneficio que se deriva de los ODA en cuanto se trata de promover y revitalizar los procesos de aprendizaje del alumnado. Es claro que con el uso de los ODA no solo se articulan las acciones y actividades académicas, sino también se dinamizan los procesos de investigación. Ambas líneas direccionadas a una gestión donde el desarrollo de competencias en lo individual caracteriza al saber colectivo.

Prospectiva

En este apartado se abordan logros, obstáculos y retos. Entre los logros del UPN-CA-125 pueden destacarse la creación de una comunidad de aprendizaje y las cuatro publicaciones en colaboración, de 2019 a 2023: *La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la unidad UPN 141, Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual, Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de objetos digitales de aprendizaje*, y el libro aprobado para su publicación por la UPN: *Intervención y evaluación con Objetos Digitales de Aprendizaje*. Adicionalmente, en el año 2023 fue la primera evaluación formal del CA en la que se logró pasar al nivel de CA en desarrollo y pasó a estar constituido por dos integrantes más: una de la Unidad de Guadalupe, Monterrey, en Nuevo León, y otra de la Unidad 097 Sur.

Otro logro, es la propia experiencia de aprendizaje de quienes integran el CA en dos líneas concretas. La primera línea es la posibilidad de construir los propios ODA para los

saberes que se han ido gestando, desde su propia concepción teórica hasta la aplicación en los contextos específicos de los diferentes universos educativos en que se mueve el CA, que se interpretaron conceptual y empíricamente. La segunda línea se centra en procedimientos y procesos; el CA ha definido sus propios procedimientos metodológicos para ser aplicados con los diferentes campos del saber de nuestro ejercicio profesional.

Entre los obstáculos, está la falta de financiamiento para el desarrollo de la investigación. A inicios de diciembre de 2021 se le notificó a la coordinadora del CA que se había otorgado una cantidad aproximada de 240 000 pesos al proyecto de investigación presentado ante el PRODEP, que coordina la Subsecretaría de Educación Superior, pero al mismo tiempo se especificaba que se tenía que ejercer en menos de 15 días por el cierre presupuestal, pero para sus efectos, no fue posible recuperar ninguna cantidad. Esto es, desde el reconocimiento formal del CA, todos los gastos generados en investigación y viáticos han corrido a cuenta de cada una de las integrantes.

En cuanto a los retos del CA, están:

- Lograr el financiamiento de la investigación por parte del PRODEP.
- Compartir las líneas de investigación que se han generado a lo largo de cuatro años con otros CA.
- Integrar a dos participantes del UPN-CA-125 al Sistema Nacional de Investigadores.
- Consolidar una red nacional de CA.

Una tarea en la que se ha logrado avanzar es en la integración de la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos

(RTCA), estructurada en junio de 2024, en la Unidad 192 de Guadalupe, Nuevo León, donde se llevó a cabo la primera reunión de la Red con la participación de siete Cuerpos Académicos y un total de 37 miembros para formalizar el objetivo y las acciones a seguir en el año 2025. Entre estas: la publicación de un libro sobre la historia de los Cuerpos Académicos, codirección de tesis de grado, encuentros internacionales, semana de investigación 281, dictaminaciones de tesis de grado, etc. Dado que investigar no es solamente hacer preguntas sino abrir caminos para seguir aprendiendo, el reto ahora es consolidarlo.

Referencias

- Cabero-Almenara, J., Fernández-Botanero, J. M. y Córdoba-Pérez, M. (2016). Conocimiento de las TIC aplicadas a personas con discapacidad. Construcción de un instrumento de diagnóstico. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 159-176. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/15657/pdf_1.
- Cámara, G., Gallardo, S. R., López, D., Domínguez, E. & Castillo Macías, A. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. Siglo XXI Editores.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* (1.^a Ed.). Ariel.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades y aprendizaje. Transformar la educación* (6.^a Ed.). Graó.
- González Isasi, R. M., Reyes Anaya, C. y Rodríguez Cortés, K. (2022). Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual. En S. P. Aquino Zúñiga, D. A. González J. Jiménez, y Medina Morales, G. C. *Inclusión y discapacidad visual. Aristas para el abordaje en educación superior* (pp. 147-168). Universidad de San Buenaventura, Universidad Autónoma de Occidente y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. https://editorialbonaventuriana.usb.edu.co/libros/2022/pdfs/Inclusion_discapacidad_visual.pdf.

- Gordillo Méndez, A., Barra Arias, E, y Quemada Vives. J. (2018). Estimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes. *Revista Educación*, 21(1), 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466013.pdf>.
- Moreno Castañeda, M. (2019). *Veinte visiones de la educación a distancia*. UDGVirtual. https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Garcia-Aretio/publication/235839163_Criterios_teoricos_para_alimentar_la_practica_en_educacion_a_distancia/links/004635151e1e745c1f000000/Criterios-teoricos-para-alimentar-la-practica-en-educacion-a-distancia.pdf.
- Morales, E., García, F, Moreira, T., Rego, H. & Berlanga, A. (2005). Valoración de la Calidad de Unidades de Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 4(monográfico), 2-13. <https://revistas.um.es/red/article/view/24571/23901>.
- Novillo, E., González, J. y Facuy, J. (2018). *Objetos digitales de aprendizaje, en Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovador*. Universidad Técnica de Machala.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM Ediciones.
- Rodríguez Cortés, K., González Isasi, R. y Reyes Anaya, C. (2023). Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de objetos digitales de aprendizaje. En G. Palmeros y Ávila; G. C. Medina Morales y M. López Reis, *La gestión educativa en el escenario latinoamericano. Avances y retrocesos* (pp. 107-114). Red AGE-Gradus.

Tobón, S. (2014). *Evaluación de competencias mediante rúbricas*. CIFE.

Vera Lara, A., Reyes Anaya, C., Castañeda Macías, J. y Rodríguez Cortés, K. (2022). La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la unidad UPN 141. *Fascículo 58* de la Colección 40 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://altexto.mx/la-mirada-de-un-fundador-de-la-modalidad-presencial-a-la-digital-en-los-programas-de-nivelacion-de-la-unidad-upn-141-213ns.html>.

Capítulo 3

Capítulo 3.

Desarrollo y desafíos

en la conformación de un

cuerpo académico UPN-CA-093

María de Lourdes Salazar Silva

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Introducción

En este trabajo se comparte la experiencia en la conformación y el desarrollo de un Cuerpo Académico (CA) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), específicamente en la Unidad 097 Sur, Ciudad de México (CDMX), durante la segunda década de este siglo. Desde una postura crítica se pretende reflexionar sobre las vicisitudes que ha enfrentado el equipo colegiado para constituirse y mantenerse como CA y las repercusiones que esta forma de trabajo ha tenido en el desarrollo profesional de sus integrantes y en su institución de adscripción. También se aborda la proyección a futuro de los CA y los nuevos retos a enfrentar.

En este análisis se recupera una tesis de posgrado de años atrás que recuerda que este tipo de análisis se complejiza alrededor de las tareas de gestión institucional del conocimiento. Se trata de un trabajo que obtuvo un premio a mejor tesis doctoral de El Colegio de México, en 1999, y que ahora se trae a discusión en la consideración de que aporta puntos nodales para agregar a la reflexión. Algunas de las ideas con fuerza teórica que

se recuperan y que el autor construye desde la teoría de Pierre Bourdieu es la de campos de fuerza, concepto que lleva a pensar en la compleja relación entre poder y saber en el campo de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Dado que este análisis se centra en la UPN, fue necesario recurrir a un análisis institucional en toda su complejidad y se encontró que el autor de esa tesis reunió de manera exhaustiva elementos amplios para comprender el asunto que aquí se trata, la gestión del conocimiento desde los cuerpos académicos, específicamente para la comprensión del sentido y rumbo que toma el UPN-CA-093 después de enfrentar varias transformaciones para poder subsistir.

En consideración de que las acciones como CA dependen de una institución, en este caso la UPN, es importante iniciar con la definición que planteó Miranda (1999) de la institución como:

producto de un complejo proceso de integración social en el que la acción humana se enfrenta permanentemente a diversas situaciones en las que entran en juego necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos. Se trata de circunstancias que pueden ser atravesadas por diferentes contradicciones y por la convergencia de ideales y expectativas que pasan por la valoración, discusión, reflexión, lucha y decisión de diferentes expresiones sociológicas que dejan traslucir un determinado nivel de funcionamiento de estructuras, así como la articulación, desgarramiento o integración de individuos, grupos y redes sociales (p. 16).

Miranda (1999) subrayó que en todo caso la organización y sus miembros actúan bajo una situación que denomina racionalidad emergente, es decir "...la organización puede entenderse como una toma de posición que algún sujeto social, sea este individuo, grupo o movimiento, realiza para resolver un estado específico de contradicción social o para dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales" (p.16).

Otro concepto clave que fue considerado en el análisis de los CA es el de emergencia, el cual hace referencia "al surgimiento de lo nuevo como resultado intencional pero también como expresión de las consecuencias no previstas, resultado de la complejidad de los comportamientos y las orientaciones individuales" (Miranda, 1999, p.17). Se enfatiza este concepto de emergencia porque reivindica la importancia de la comprensión de los sentidos de la acción, que los individuos construyen y otorgan en las diversas actividades que realizan al interior de la organización y que, en el caso de la gestión del conocimiento desde los CA, marcan el rumbo que toman estas organizaciones al interior de las IES.

En tanto organización, la universidad es conceptualizada, desde el punto de vista de Miranda (1999) como:

un campo diverso y multiforme, en el que sus distintos sujetos institucionales luchan por controlar el espacio académico o, por lo menos, influir decisivamente para obtener lo que de él necesita: estudiantes que demandan cierto tipo de acceso y distribución del conocimiento para maximizar su posición en los mercados ocupacionales, políticos o académicos, profesores que luchan por su

autonomía, libertad y mejoramiento de su estatus en el seno de los mercados académicos, investigadores que reclaman condiciones para el desarrollo de sus proyectos que les permitan mejorar su posición en la comunidad científica y su movilidad social (p.46).

Otros planteamientos que se recuperaron de Miranda (1999) son los campos de fuerza que caracterizan a la estructura de una universidad, no solo de la Universidad Pedagógica Nacional, sino de cualquier otra IES, a saber, los campos: académico, político y burocrático, con sus correspondientes capitales:

el capital académico que se estructura en términos de una lógica deconstrucción del conocimiento y desarrollo institucional a cargo de personas y grupos; el capital simbólico de las disciplinas que estructura acciones y regula el acceso y formación profesional, producción y difusión del conocimiento; el capital político de burócratas y grupos de interés en el que se desarrollan las luchas por el poder y las posiciones de autoridad; y el capital económico que se expresa en los mercados académicos y en las tasas de retribución que obtienen los diferentes agentes con relación a su posición, funciones y acciones dentro de la universidad (p. 57).

Un aspecto más que es sobresaliente en este análisis, es el de las luchas y negociaciones que se generan al interior de los subcampos por ganar poder u obtener recursos, posiciones o puestos que se traducen en privilegios, y que en ocasiones

redundan en beneficios, como pueden ser el favorecer una mayor producción académica u obtener recurso para proyectos de investigación. Miranda (1999) refirió que los subcampos de fuerza al interior de las universidades abren la discusión sobre la relación entre saber y poder.

Considerando los planteamientos anteriores, para Miranda (1999), la institución universitaria es un campo de distintas fuerzas y subcampos que ya se señalaron: el académico, el burocrático y el político. Así mismo, los subcampos burocrático-administrativo que regulan la distribución y redistribución de capitales, que entrarán en juego con los otros subcampos. Esta idea refleja la situación institucional que viven los CA y sus integrantes y permite comprender a fondo el sentido que los mismos dan a su propia historia.

Para este trabajo, es fundamental rescatar también la idea sobre el conocimiento, desde el punto de vista de Miranda (1999) como “un acto de entendimiento, comprensión y explicación de la realidad en el que intervienen distintas capacidades intelectuales, formas de pensar y sentir, por lo que supone un alto componente simbólico en cuanto su estructura y estrategias” (p. 37). De esta manera, el conocimiento representa, no solo para la universidad, sino para una sociedad globalizada, su materia prima, su capital básico junto a quien lo genera: los académicos. Estos sujetos epistémicos, de acuerdo con su formación, tradiciones e ideologías que fueron construidas a lo largo de su formación, se orientan por diversos caminos, ideologías, filosofías y epistemologías que pueden estar en acuerdo o en pugna desde sus muy particulares representaciones socioculturales.

Finalmente, es de importancia revisar la forma como se concibe al académico inserto en estas lógicas de acción, uno de los sujetos de generación de conocimiento en las universidades, que Miranda (1999) define como:

un actor social que valora su saber y el ejercicio de su profesión en las universidades, describiendo una tensión permanente entre la rutina y la creatividad que proviene de la propia dinámica de las disciplinas, pero que se afianzan y replantean por efecto de los mercados académicos que crecientemente se transforman en verdaderos resortes para estimular el debate académico y su producción, o bien, en ámbitos iniciales que tornan discontinuo el trabajo de producción, transmisión como distribución o redistribución del conocimiento (p. 44).

Los Cuerpos Académicos en las instituciones de educación superior en México

La creación de los CA forma parte de la reorganización económica de los sistemas capitalistas dominantes para redistribuir el financiamiento a las IES, siguiendo un orden internacional creado por organismos como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, quienes se ubican en términos de decisión y poder económico por arriba de los Estados nacionales y tienen la posibilidad y poder económico de otorgarles financiamientos. Es parte de la lógica de otorgar recursos de forma diferenciada y bajo criterios eficientistas de productividad.

En México, los CA surgen en el marco de la Modernización Educativa a inicios de la década de los noventa, con la creación de programas de estímulos para la mejora educativa y salarial del profesorado. En el caso de Educación Básica, con carrera magisterial y en el nivel de Educación Superior con programas de estímulos económicos, asociados a la productividad individual, como son las becas de desempeño creadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como instancias como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)¹, cuyo objetivo era contribuir a que los profesores de tiempo completo de las IES públicas con la finalidad de que alcanzaran las capacidades para realizar investigación y docencia, a través de que se profesionalizaran, articularan y consolidaran en CA.

Dichos incentivos han estado y continúan condicionados a la productividad y funciones cada vez más amplias y diversificadas de investigación, docencia-difusión y gestión, variables que los docentes deben trabajar agrupados ahora en CA, bajo el supuesto de que colaborativamente se avanza más rápido, aunque no de la mejor forma, ya que como se señaló en algunos estudios (Yurén et al., 2015 y Silva y Castro, 2014) algunos profesores se integran a los CA como un camino obligado más

1 Actualmente Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP) y los objetivos del programa son los mismos.

que por convicción ética y responsable. Por lo anterior, algunos grupos docentes plantearon la necesidad de que esos ingresos fueran integrados directamente al salario del profesorado y no estuvieran condicionados por la productividad, como sucede en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) para quienes no existen becas o estímulos fuera de su salario base.

Barragán (como se citó en Mijangos, 2012) planteó cuatro modelos para la clasificación de los CA como formas de gestión del conocimiento: a) conceptuales, teóricos y filosóficos, b) cognoscitivos y de capital intelectual, c) sociales y de trabajo y d) y técnicos y científicos. Modelos que dejan de considerar de manera crítica ¿quién es el principal beneficiario de este proceso?, y que cabe preguntarse si ¿es la institución, como organización, la que desarrolla cierto prestigio al lograr evidenciar los productos que realizan los académicos y con ello lograr mejores financiamientos?, ¿se sigue simplemente una camino trazado estratégicamente como políticas que todas las IES deben promover y buscar continuidad entre sus integrantes como un modelo fácil de manejar para otorgar los apoyos, para la propia subsistencia de las instituciones? o ¿son los propios académicos investigadores que de manera individual o social logran un mejor desarrollo profesional y, paralelamente, beneficios económicos o cierto estatus profesional que implica ciertos intercambios de capitales políticos, económicos o profesionales?

Ante ello, es preciso preguntarse además ¿dónde queda el desarrollo del conocimiento para un beneficio social? ¿Qué pasa con aquellos profesores y profesoras que no han seguido este camino? ¿Simplemente pierden los beneficios que deberían ser parte de las oportunidades educativas para todo el profesorado?

Lo anterior indica que estos incentivos se vuelven selectivos y excluyentes, apegados directamente a un presupuesto que solo beneficia a unos cuantos aun cuando las estadísticas en algunos centros señalen que van en aumento.

Lo que se planteaba en los modelos de gestión citados arriba era que algunas instituciones optaban por acceder y transferir un determinado conocimiento, pero ¿a dónde se transfiere? ¿Quién lo utiliza y para qué? ¿En realidad esos conocimientos sociales benefician a la sociedad? ¿Parten de qué tipo de necesidades, de qué sectores, grupos, organismos o poderes? Ante tales condiciones algunos profesores han optado por la producción colectiva, así lo han exigido también instancias evaluadoras como PRODEP, aunque la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), privilegia la producción individual. No obstante, en las evaluaciones de cada periodo no se sabe con certeza si darán mayor peso a la producción individual o a la colectiva.

De todos esos sistemas de evaluación de la productividad y del conocimiento, habrá que reconocer que el modelo que impera es el de la competitividad, porque, como se señaló al inicio, no todos los académicos acceden a este proceso. Entonces cabe preguntarse: ¿Qué tipo de profesorado sí tiene posibilidad y deseo de acceder a una evaluación periódica con beneficios académicos y/o presupuestales, y quiénes no? y, siguiendo a Miranda (1999), quien analizó a la UPN desde diversas teorías de la organización y el habitus de Bourdieu, ¿qué tipo de negociaciones se generan como este intercambio de capitales?

Se tendría que pensar como colectivos hacia donde se inclina el quehacer respecto a la generación de conocimiento, y si influye más el estímulo económico con el fin de obtener un incremento en los ingresos, ya que, en efecto, desde la experiencia este saber compartido ha generado beneficios académicos, laborales y de profesionalización. Sin embargo, como ya se señaló al inicio, este proceso tiene sus contradicciones y paradojas.

Los CA en la UPN

En la UPN los CA se conforman a partir del Acuerdo de Consejo Académico de fecha 28 de junio de 2003 en el que se reconoce la organización de la Unidad Ajusco en diversos CA integrados por los agrupamientos de profesores que ya existían en la institución. En el documento de reorganización académica se les define como:

Grupos de académicos, de una o varias disciplinas, que desarrollan su trabajo centrado en un objeto de estudio común dentro del campo educativo. Su característica principal es el trabajo colegiado. Los cuerpos académicos contribuyen al desarrollo académico institucional mediante la integración y atención a las funciones sustantivas mediante la distribución equitativa de la carga de trabajo académico. Establecen relaciones académicas con sus pares dentro y fuera de la institución a través de diversos medios. La organización de los CA es dinámica pues posibilita redefinir su objeto de estudio, así como la movilidad de sus integrantes, en función de los intereses y necesidades profesionales de los mismos (UPN, 2004, p. 2).

En la Unidad 092 Ajusco, existen actualmente veinte cuerpos académicos que agrupan a 87 profesores. El estatus de los CA es el siguiente: diez en formación, nueve en consolidación y uno consolidado. Su distribución por área académica (AA) es: seis son del AA1, Políticas Educativa, Procesos Institucionales y Gestión; cuatro del AA2, Diversidad e Interculturalidad; cuatro del AA3, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias y Humanidades y Artes; tres del AA4, Tecnologías de la Información y Modelos Alternativas; y tres del AA5, Teorías Pedagógicas y Formación Docente. El único CA consolidado y los cuatro en consolidación pertenecen al Área Académica uno (AA1).

Origen del UPN-CA-093

Si bien la UPN Ajusco se organiza en CA a partir de 2004, en las Unidades UPN de la Ciudad de México se empiezan a crear en 2008, cuatro años después. En las seis unidades de la CDMX existen cinco CA, uno consolidado (unidad 096), uno en consolidación (unidad 097) y tres en formación. Dos de los cuerpos académicos están adscritos a la unidad 096, dos más a la unidad 095 y uno a la unidad 097; en total agrupan a 22 profesores. El cuerpo en consolidación se denomina “Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo”. Está conformado por cuatro integrantes: tres profesoras adscritas a la 097 Sur y un profesor externo adscrito al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), campus Ciudad de México. El UPN-CA-093 se conformó como cuerpo en formación

en el año 2014, inicialmente se integró por dos profesoras de la Unidad 097 y una de la Unidad 095 Azcapotzalco, su nombre fue “Formación docente, inclusión y cultura escrita desde las narrativas biográficas”. Las tres líneas de generación del conocimiento que cultiva son: (a) Formación, profesionalización e identidad docente, (b) Derechos humanos, inclusión e igualdad de género en educación y (c) Procesos de formación en educación e historia de la educación desde la perspectiva de género.

Para comprender el proceso de conformación de este CA debe considerarse que en los noventa se dedicaba ampliamente solo a tareas de docencia, como se estipuló en el contrato laboral y en menor grado a actividades de gestión, difusión e investigación. Así fueron las condiciones por muchos años, mientras se desarrollaba la carrera docente de sus integrantes, continuaban con la formación académica y no existían incentivos paralelos al sueldo como los programas de estímulos académicos que se generaron posteriormente.

En la Unidad 097 es hasta 2007 que se identificó, por información de una docente de nuevo ingreso, la posibilidad de lograr becas para los profesores de tiempo completo de reciente ingreso y de ser evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIIES). Esto último para obtener financiamientos para la institución, la cual desde entonces sobrevivía precariamente en una pequeña casa adaptada como escuela, con una mínima biblioteca sin gran acervo, no había más que antologías, las cuales sin duda en esos momentos constituyeron un buen recurso para la población que era atendida en los programas educativos que se ofertaban.

En el caso particular de una integrante del CA fue promovida a profesora de tiempo completo, lo que le permitió solicitar el estímulo de Apoyo a la Incorporación de Nuevos Profesores de Tiempo Completo. Posteriormente, otros profesores obtuvieron igual apoyo. Esta profesora y otra integrante del CA se beneficiaron también de la beca PROMEP para estudios de posgrado de alta calidad, es decir, adscritos al Padrón de Posgrado de Excelencia del CONACYT.

Años después, esta integrante decidió que sería importante conformar un CA bajo el eje de “Formación docente” con otros compañeros con quienes venía trabajando colegiadamente en un diplomado. La respuesta de los colegas fue sorpresiva, a ninguno le interesó integrarse, quizá había algo de desconfianza hacia el programa, quizá no había experiencia ni interés en la investigación. Desconfianza también al trabajo colaborativo porque en realidad no se estaba preparado para una labor de ese tipo, ya que por muchos años se había ejercido la función académica funcionado individualmente en las diferentes becas y estímulos y así se evaluaba la productividad. No obstante, otra colega con la que había afinidad por los estudios de doctorado que habían realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México, sí aceptó y se acordó invitar a una tercera colega de otra Unidad UPN.

Así, desde 2014 se integró el UPN-CA-093 con el estatus de en formación. Casi de manera simultánea, las tres integrantes obtuvieron el reconocimiento como perfil PROMEP. Parecieran procesos sencillos de la gestión de apoyos y reconocimientos, sin embargo, resultó muy complicado y tardado, desde la solicitud

y los subsecuentes trámites administrativos para gestionar los recursos y las evaluaciones, a tal grado que hubo momentos en los que se llegó a pensar que se invertiría más tiempo en hacer trámites administrativos que en investigar. Así, desde la conformación del CA hasta la segunda evaluación pasaron cuatro años, tiempo que implicó grandes esfuerzos para la realización de investigaciones, tanto individuales como colectivas.

El desarrollo del CA

Como ya se señaló, cuando se conformó el CA solo se contaba con el grado de doctoras. En el trayecto se obtuvo el reconocimiento como profesoras con perfil PRODEP y, posteriormente, se llegó a formar parte del ahora Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Cuatro años después, en su primera evaluación en 2018, el CA obtuvo el nivel de consolidación.

En la convocatoria de fortalecimiento de CA de 2015 se obtuvo apoyo financiero para un proyecto sobre discriminación en Educación Básica. El proyecto se tituló “Relaciones, prácticas y creencias que generan discriminación del personal docente hacia el alumnado en escuelas primarias de tiempo completo”, investigación que se trabajó de septiembre de 2015 a mediados de 2017.

Como producto de este proyecto se publicaron:

- Una ponencia en el IV Encuentro de Cuerpos Académicos, en Guanajuato (2016).
- Dos artículos en revistas indexadas (2017).
- Una ponencia en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (2017).

- Un cuaderno de investigación (2019).
- Una ponencia en el Primer Encuentro de la Red Multidisciplinaria para la Investigación sobre Discriminación (REMID) (2019).
- Un artículo en revista arbitrada (2020).
- Un libro (2020).
- Una guía didáctica de trabajo en el aula (2024).

Esta investigación permitió a las integrantes del CA incorporarse a la Red Multidisciplinaria para la Investigación sobre discriminación (REMID) y a la Red para la Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas.

Además de ese proyecto, se desarrollaron dos proyectos de investigación más: uno con el aval de la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación e Intervención (CESPII) y uno con financiamiento de Secretaría Académica de la UPN. Además, como parte de las actividades de difusión se logró impulsar los siguientes cuatro eventos académicos, uno por año a partir de 2018:

- Primer encuentro, Diversas miradas sobre la discriminación: Experiencias y proyectos de investigación en educación básica, en septiembre de 2018.
- Coloquio: Procesos de formación y autobiografía, en octubre de 2019.
- Foro “La literatura en tiempos de pandemia”, en septiembre de 2020.
- IV Coloquio Perspectiva de Género en la Formación Docente, en diciembre de 2021.

Para 2021, el CA fue evaluado nuevamente como en consolidación. Ese año cambió de nombre y se renovaron sus integrantes; una integrante dejó el equipo y se incorporaron una profesora y un profesor, ambos historiadores. El CA inició así una nueva etapa en su existencia a partir de la segunda mitad de 2021 bajo el nombre de “Formación docente, inclusión, historia de la educación desde la perspectiva biográfica narrativa”. Es importante señalar que, además de las actividades realizadas de forma colegiada, las integrantes también han desarrollado sus propias Líneas de Generación de Conocimiento (LGAC) y su consecuente producción académica.

Del recuento de la trayectoria del UPN-CA-93 se puede observar que en siete años de existencia se tuvo un crecimiento de la producción de forma individual y colectiva, lo que impactó en el desarrollo profesional y académico de los integrantes. Se logró una mayor participación en actividades de difusión, cursos, seminarios, congresos nacionales e internacionales, además de impulsar la organización y realización de eventos propios, así como mantener los reconocimientos como profesores con perfil deseable PRODEP y como miembros del SNII.

Para la consecución de estos resultados, fue necesario establecer acuerdos y reglas al interior del equipo de trabajo, aspecto difícil de lograr ya que es indispensable tener respeto al trabajo de cada integrante y crear un buen reglamento interno, justo para todo el equipo. Al interior del equipo se logró un primer acuerdo democrático en el sentido del cambio de rol del responsable en forma rotativa. Un segundo acuerdo fue que todos los apoyos se dividirían en partes iguales sin ningún autoritarismo

o abuso diferenciado para ninguna integrante. Un tercer acuerdo consistió en que todo cambio y decisión que afectara al CA se decidiría por consenso.

El desarrollo del UPN-CA-093 implicó además invertir mucho trabajo, incluso realizar reuniones en períodos vacacionales, días festivos y fuera de horarios y espacios laborales, incluso en ocasiones en espacios privados, lo cual indica un nivel de esfuerzo y confianza importante entre los integrantes.

Obstáculos enfrentados

Los logros y avances reseñados en el apartado anterior han sido posibles a pesar de los nulos apoyos para la investigación en las seis unidades de la CDMX, y de las condiciones adversas que se han enfrentado para esta tarea, de los nombramiento de profesores con: a) cargas docentes, b) coordinaciones, c) numerosas direcciones de tesis, d) condiciones de infraestructura desfavorables, como por ejemplo, compartir un escritorio y un equipo de cómputo con otros compañeros, y e) en los últimos años (posterior a 2020) tener cargas docentes excesivas.

La universidad no ha apoyado la generación de conocimientos, bajo el argumento de que el nombramiento de los integrantes del CA no es de investigadores, que la UPN no es un centro de investigación, no obstante, exige cumplir con las funciones sustantivas de toda las IES, dentro de las cuales se encuentra la investigación. Parece que se minimiza la importante labor que tienen las universidades en la generación y difusión del

conocimiento como uno de los medios que permite transformar la realidad social y educativa de México.

Por otro lado, cuando se logra obtener algún apoyo financiero para el desarrollo de la investigación, los recursos llegan a las y los investigadores con meses de atraso, y para ello es necesario realizar infinidad de trámites burocráticos. En la experiencia de los miembros del CA, como ya se señaló, se ha dedicado más tiempo a gestionar los recursos que a investigar.

Las dificultades para obtener recursos económicos para desarrollar las funciones que acrediten como apto para el trabajo de Educación Superior, puede convertirse en un círculo vicioso, en ocasiones ya no se hace por deseo de superación o por un compromiso ético con la educación: estar mejor preparados para una actividad que requiere una formación consolidada. Sin duda, lo ideal sería avanzar con mayor autonomía en el desarrollo profesional, sin embargo, ello trae consecuencias negativas que pocos están dispuestos a asumir, como el no poder participar en los programas de estímulos que constituyen un complemento importante al exiguo salario.

Unos escollos más a superar fueron la nula experiencia en el trabajo colegiado, las dificultades para lograr un trabajo y un nivel de responsabilidad, así como un compromiso equilibrado y equitativo entre las investigadoras. La imposibilidad de encontrar la fórmula para que las tareas y responsabilidades se asumieran con el mismo interés y compromiso por todos y todas, y que las tareas no recayeran solo en un aparte de los integrantes del equipo. Aspecto que, si bien tiene que ver con habilidades de gestión, también tiene que ver con cuestiones de ética profesional.

Como se sabe, parte de la cultura profesional, no solo académica, priva más el trabajo individual, incluso la institución escolar forma para ello, para competir más que para colaborar. Un obstáculo adicional, pero no menos importante, es el tiempo excesivo de dos años o más para editar libros en la UPN, lo que impacta negativamente en la difusión del conocimiento generado, así como en las evaluaciones de las personas investigadoras por instancias como PRODEP y la actual SECIHTI.

Por otro lado, una de las cuestiones que es trascendental superar como equipo, es la confianza en el trabajo del otro; la no competitividad para sobresalir individualmente primero y no en equipo como prioridad. De allí que se considere que, si estas cuestiones no quedan suficientemente regladas al interior de los CA, solo la cuestión ética es un factor que pone en peligro su permanencia, considerando que el trabajo individual atraviesa estímulos y recompensas que fracturan el compañerismo y una visión más colaborativa de los proyectos.

Ya señaló Mijangos (2012), que las estrategias de consolidación de los CA no son lineales y sin conflictos o fracturas, más bien se van adaptando a las exigencias de una racionalidad emergente que plantea un camino más o menos seguro para continuar con su vida académica. También es necesario tener claridad del rumbo y sentido que cada docente otorga a su desarrollo profesional, ya que, si se hace por obligación institucional, tal como se señala en los estudios de Yurén et al. (2015) y de Silva y Castro (2014), al final el CA puede desaparecer o debilitarse.

Retomando el sentido que el profesorado organizado en CA da a su gestión del conocimiento, se considera relevante

tomar en cuenta el rumbo que como docentes se quiera dar a la propia productividad. Esto, con la consideración de que, como se dijo al inicio, que el valor del conocimiento siempre ha tenido un lugar significativo en el desarrollo y crecimiento de las sociedades y sus economías, lo cual en la actualidad ha retomado mayor importancia como un activo intangible que genera valor, en este caso para las IES (Barragán, 2009).

Otro asunto que enfrentar es la colaboración en las tesis dirigidas, cuando se pertenece a diferentes unidades UPN. Este rubro de formación de recursos humanos, importante a evaluar, queda restringido de manera endogámica por las mismas instituciones quienes cierran las posibilidades de que otros docentes investigadores que no pertenecen al centro de trabajo funjan como lectores dictaminadores. En algunas ocasiones guardan recelo del trabajo que hacen los integrantes de este y prefieren que las asesorías y dictámenes solo la realicen los miembros de la institución, así se pierde una posibilidad de intercambio colaborativo interinstitucional

En suma, en la UPN no hay presupuesto para investigación, ni apoyo o incentivos en cuanto a tiempos o descargas de trabajo para investigar. La lógica que priva en el PRODEP y el SNII de privilegiar la producción en términos cuantitativos antes que cualitativos, ha llevado a una dinámica de producción acelerada en muchas ocasiones sin permitir que maduren los procesos de investigación y, por ende, el conocimiento producido. A lo anterior, se debe añadir las lógicas que esto ha generado en términos de prácticas desleales entre las personas que investigan, tales como el plagio. Sumado a lo anterior, se debe considerar también el

impacto en la salud de los académicos, ¿cuántos profesores y profesoras han enfermado a causa del estrés permanente? Esto podrá salir del tema de la gestión del conocimiento, sin embargo, en el CA ha sido considerado que es una arista más que tiene que ver con las condiciones en las que se desarrolla el trabajo académico, particularmente el de investigación.

Impacto del CA

La conformación de CA en las unidades de la CDMX como es el caso de la Unidad 097 ha sido un factor positivo para el desarrollo de algunas unidades y de una parte de su personal académico, ya que ha incentivado la investigación, la constante actualización de algunos profesores y profesoras, el aumento en la producción académica, lo que sin duda ha permitido el avance de las Unidades. Así mismo, la consolidación de LGAC que se han cultivado en los CA y que han hecho posible, entre otras cosas, el diseño de un doctorado interunidades, el Doctorado en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas (DEPAE) que en el mes de agosto de 2025 inició con su primera generación.

También ha permitido repensar y transformar la labor docente de los integrantes del CA, sobre todo porque las investigaciones realizadas han sido sobre los procesos de formación del profesorado en servicio, población que es atendida en los programas de licenciatura y posgrado que oferta la Unidad 097. Todo ello ha implicado tener una comprensión distinta de la labor educativa que se ha realizado y de los sujetos y

las prácticas del alumnado, lo que ha permitido ser más empáticos al conocer y tratar de comprender, en términos generales, sus contextos y los sujetos con los que interactúan en el desempeño de su labor cotidiana en las aulas.

Otros beneficios son el involucrar a las y los docentes en procesos de trabajo colaborativo y colegiado, lo cual ha implicado todo un reto y múltiples aprendizajes, entre ellos el aprendizaje del oficio de investigación, el cual se aprende en la práctica y nunca de una vez y para siempre. Así mismo, el aprendizaje continuo en la elaboración de textos publicables como son artículos, libros o capítulos de libro.

Sin embargo, no se deja de lado que también ha habido un impacto diferenciado en el profesorado en su conjunto, debido a las distintas situaciones laborales que se han enfrentado, por ejemplo, las y los profesores de base y los interinos, quienes con mayores cargas de trabajo, en ocasiones se ubican en desventaja para participar en la generación de conocimiento, así como las y los colegas de mayor edad que están por cerrar su ciclo en la universidad y ya no manifiestan el mismo interés en involucrarse en actividades de investigación. También las y los académicos interinos con grado de doctor cuya inestabilidad laboral no les permite conformar CA. Las y los profesores interinos y de base que se han quedado únicamente con estudios de maestría y pareciera que ya no es de su interés realizar estudios de doctorado pues, aunque algunos forman parte de un cuerpo académico, su condición de interinos, no les ha permitido avanzar al doctorado.

Este panorama muestra cómo las aportaciones de sentido que cada actor da a su práctica profesional, se definen de acuerdo

con su posicionamiento en los diferentes subcampos de fuerza que conforman a la IES (Miranda, 1999).

Proyección de futuro

De 2021 a la fecha, las personas integrantes del CA han seguido impulsando proyectos de investigación, uno por año, ahora enfocados mayoritariamente hacia la perspectiva de género. Los resultados de esos proyectos se han publicado en revistas indexadas y se ha continuado con la organización de un evento académico por año. De manera individual, sus integrantes continúan también cultivando sus propias líneas de investigación, y publicando producciones individuales.

Uno de los retos es seguir consolidando el trabajo colegiado del equipo y las LGAC, para lograr el estatus de CA consolidado. Para ello se requiere seguir avanzando en la publicación en revistas indexadas externas a la UPN, seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo de las y los integrantes en tesis y publicaciones. Otro reto importante es buscar y lograr la colaboración con otros CA. Así mismo, obtener el reconocimiento de profesora con perfil PRODEP de una nueva integrante, el ingreso de dos integrantes al SNII, así como seguir generando proyectos de investigación y aumentar la producción académica colectiva y la individual.

El futuro se perfila difícil por las actuales exigencias del trabajo académico en las unidades de la UPN de la Ciudad de México, en concreto por las exigencias de un mayor número de

horas de docencia y por las condiciones laborales de dos de los integrantes, quienes laboran bajo contratos limitados de cinco meses y medio, lo cual no garantiza su permanencia en el equipo de trabajo. Además, la generación de mucha incertidumbre para continuar desarrollando proyectos de investigación. Por último, el propio proceso formativo y etapa en la que se encuentran algunas y algunos integrantes de cada CA; hay quienes se encuentran en una etapa de cierre o jubilación en su desarrollo profesional y puede ser un factor que minimice su interés por participar. También son elementos que influyen en el desarrollo del CA, las cuestiones de salud y la edad del profesorado.

En consecuencia, lograr el estatus de CA consolidado se torna cada vez más complicado, ya que se imponen barreras contextuales por las ínfimas condiciones en las que se realiza la investigación y otras actividades como las de difusión, e incluso la misma docencia. Parece que el equipo se enfrenta a una especie de carrera con obstáculos creada paradójicamente por la misma institución.

Al concluir este texto, el CA 093 está próximo a ser evaluado, por lo que se puede conservar, por última vez, el estatus de CA en consolidación o avanzar al último escaño de CA consolidado. Quizá también se enfrenta el riesgo de desaparecer como CA por la actual composición de integrantes. Se está en una situación de incertidumbre del resultado de este nuevo proceso de valoración del trabajo como colectivo, no obstante, cualquiera que sea el resultado, se considera que el haberse agrupado como CA constituyó un gratificante proceso formativo en la investigación y las funciones vinculadas a esta actividad,

sin duda catapultó la trayectoria académica de los integrantes en la UPN, con el consecuente impacto positivo para la institución y su comunidad educativa.

Prospectiva

Se considera necesario investigar a fondo las condiciones de conformación y desarrollo de los CA en la Unidades UPN de la Ciudad de México, así como su impacto en el desarrollo de estas instituciones. Esto, porque presupone un impacto diferenciado en el profesorado, pues se tiene conocimiento de grupos de profesores y profesoras que han renunciado a toda evaluación y su beneficio monetario o en recursos materiales, incluso quienes han menospreciado este proceso por verlo en extremo fuera de relaciones éticas entre colegas. Lo cierto es que pocos tendrían la posibilidad de obtener recursos extras, esa es una lucha que no se ha dado y sería urgente vislumbrarla por la condición de austeridad que actualmente viven las IES, la cual es muy probable se extienda indefinidamente.

Otro asunto interesante de indagar es respecto a los imaginarios sociales que atraviesan la pertenencia o no a los CA, esto siguiendo el análisis de Beltrán (2015) quien, a partir de los planteamientos de Cornelius Castoriadis, señaló que son los imaginarios sociales que están atravesados por el sentido que las mismas instituciones promueven entre sus miembros, ya que orientan en buena medida los rumbos que cada docente sigue en su desarrollo y formación profesional. Todo ello está cargado

de creencias que dejan en el nivel inconsciente y reprimido los asuntos emocionales y de salud que pueden influir fuertemente en los logros de cada investigador o investigadora.

Un aspecto más que se quiso enfatizar es el hecho de que, al parecer, los logros de algunos profesores (as) motivan a otros (as) a seguir por el mismo camino, considerando que se observan ciertos beneficios. Así, se puede concluir que es una suerte de habituación como lo plantearía Berger y Luckmann (2011), influenciada a la vez por la necesidad de permanecer y consolidarse en una institución que brinda una identidad y estatus social, aunque en muchos casos no proporcione seguridad laboral.

Miranda (1999) recuperó la categoría de habitus de Pierre Bourdieu para explicar esta compleja red de relaciones que influyen en las decisiones de los actores con respecto al conocimiento producido. Esto es trascendental, ya que no solo es la gestión de este elemento en sí misma lo que determina la vida institucional y la de sus miembros, sino todo ese conjunto de fuerzas imbricadas.

Por último, en lo que respecta a los modelos de gestión de conocimiento mencionados en este trabajo, pareciera ser que el cognoscitivo y de capital intelectual es el que interesa cultivar como académicos(as), sin embargo, no se puede dejar de considerar que esto está atravesado por otros intereses y el valor de uso que se da al conocimiento producido. No obstante, en el CA se plantea importante cuidar que los conocimientos generados no se conviertan en una simple mercancía que circula en las instituciones para tener más prestigio y apoyos económicos. Por

el contrario, el valor tendría que estar al servicio de una sociedad que hoy se encuentra atrapada en múltiples crisis ambientales, de salud, de seguridad social, etcétera, en las que, al parecer, el valor humano es el último que se menciona cuando se interroga sobre el para qué de la existencia y esfuerzo de cada investigador(a) por llegar a metas únicas e iguales, validadas para todos y todas, el equilibrio entre los intereses sociales e individuales parece muy desbalanceado. Es preciso desarrollar estrategias autónomas de trabajo y generación de conocimiento con mayor libertad.

Son muchas las carencias y pocas las posibilidades de crear conocimiento bajo un velo de interés puro en el conocimiento, institucionalmente se ha aprendido que es una mercancía que se vende y se compra al mejor postor, que no es redituable producirla con calma, al contrario, que se obtienen mayores beneficios cuando se realiza con prisa, aunque siempre prevalece la incertidumbre de que sea reconocida no solo por las instituciones evaluadoras, sino por los propios colegas que en muchas ocasiones juegan el doble rol de juez y parte. No es muy alentador este juego y tampoco es ético, sin embargo, los integrantes de la institución lo permiten, avalan y se entra en él.

No obstante, aún bajo todas estas circunstancias el CA se plantea seguir creando conocimientos, cediendo a la institución las producciones investigativas, todo porque se está comprometido con una institución que abrió las puertas al ejercicio profesional de los integrantes del CA, los acogió y les ha dado una identidad importante para el desarrollo personal, académico y profesional. Alrededor de estas condiciones laborales que tienen impacto en la generación del conocimiento, varias universidades ya han

alzado la voz, es ese el camino que se requiere transitar para lograr condiciones óptimas para generar conocimiento.

Se termina señalando que, al parecer, el modelo de capital intelectual que ve a los investigadores solo como capital humano, permea las acciones de los CA y la estructura de la organización que los conduce, como se señaló, bajo un modelo único que se sigue, sin ponderar la existencia de otras posibilidades de desarrollo que genere beneficio social, es decir, atendiendo los problemas que aquejan a la humanidad.

Referencias

- Beltrán Poot, A. (2015) Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del Profesor Universitario de México. *Opción*, 31 (3), 182-204. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567011.pdf>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2011). *La Construcción Social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Mijangos Noh, J. C. y Manzano Cabrera, K. S. (2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos. *Sinéctica*, 38, 1-13. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000100006.
- Miranda López, F. (1999). *Campos de fuerza y procesos institucionales: La Universidad Pedagógica Nacional como organización del conocimiento*. (Tesis de doctorado). Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/pg15bf21m>.
- Silva Montes, C. y Castro Valles, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-23. https://www.redalyc.org/pdf/2750/Resumenes/Resumen_275031898022_1.pdf.
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de estudiantes. Estudio en casos. *Revista de Educación Superior*, 44(174), 75-99. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a5.pdf>.

Universidad Pedagógica Nacional. (febrero 2004). *Gaceta UPN, Órgano informativo de la Universidad Pedagógica Nacional*, 3. https://congreso.upnvirtual.edu.mx/images/Files/documentos_base/13_Reorganizacion_Academica_Ajusco.pdf.

Capítulo 4

Capítulo 4. Creación y aportes del UPN-CA-121 en la línea educación intercultural, ciudadanía y diversidad

Claudia Hypatia Pineda Villalobos
Ruth Belinda Bustos Córdova

Antecedentes

En los últimos años, la conformación de Cuerpo Académico (CA) en las Instituciones de Educación Superior (IES) ha cobrado gran relevancia, no solo por la importancia que representan en la generación de conocimiento, sino por el impacto que se espera en la calidad de la educación durante la formación de estudiantes, como parte de la contribución de un trabajo colegiado que atiende Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) para la mejora social. Esto como parte de las actividades sustantivas que compete desarrollar a un académico universitario: docencia, investigación y difusión.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) estas funciones están atravesadas por las características de organización de la propia institución, debido a que a partir de la descentralización educativa que se genera en los noventa, producto de la Reforma Educativa denominada Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la rectoría académica se centra

en la Unidad Ajusco de la UPN, mientras que la administración de recursos económicos está mediada por los institutos o secretarías de educación básica de las entidades federativas. Bajo estas condiciones operativas, depende en muchos casos de la administración local del impulso o no de la investigación y la difusión universitaria, más allá de la docencia, como afirmaron Zannata, Yurén y Faz (2010, p. 97):

la identidad de la institución universitaria no es ajena al contexto socioeconómico y político en el que cada una adopta ciertas finalidades y principios ideológicos. Tampoco lo es respecto de las luchas de poder al interior de esas universidades que determinan, de alguna manera, la prevalencia de uno u otro referente.

En la UPN, Unidad Morelos, este trabajo de colaboración entre docentes de tiempo completo, inició a principio de siglo XXI, sin embargo, el CA “Educación, Equidad y Pobreza”, no logró consolidarse. Años más tarde, con el ingreso de una nueva generación de docentes de tiempo completo, se organizó, en 2018, el UPN-CA-121 “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”, cuyo primer dictamen, otorgado en noviembre de ese mismo año, validó su estatus en consolidación, el cual fue ratificado en la evaluación realizada en 2021.

El proceso de creación del CA surgió a partir de los intereses comunes entre un grupo de académicas de la Unidad Morelos, quienes venían trabajando desde 2014 algunos proyectos de manera conjunta, como parte de las actividades de los programas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, la Licenciatura en Intervención

Educativa, la Licenciatura en Pedagogía, así como la Maestría en Educación Básica; además de estar comprometidas en la formación de recursos humanos, compartiendo objetivos y metas específicas. Asimismo, dos de las integrantes formaban parte de la Comisión de Titulación de la institución, ámbito desde el cual lograron establecer lineamientos para la escritura académica y la estructuración adecuada de tesis y proyectos de intervención.

En ese proceso de conformación se observaron elementos de la cultura colaborativa que Fullan y Hargreaves (1992) describieron como un valor que deriva de la experiencia y el trabajo con resultados orientados al desarrollo; es decir, las docentes trabajan comprometidas para desarrollar iniciativas propias. Condiciones que se reflejaron en su productividad, lo que les permitió obtener reconocimientos institucionales: dos de sus integrantes obtuvieron en 2018 el reconocimiento PRODEP; una de ellas, en el mismo año, el ingreso al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en nivel candidato; y dos obtuvieron el nivel I en 2021.

Este compromiso como docentes llevó a conformar una comunidad epistémica interdisciplinaria que, como parte de las políticas educativas, pretende elevar la eficacia en la formación de docentes universitarios. Los perfiles y trayectorias profesionales en el ámbito de la academia de las integrantes son diversas, lo que ha enriquecido las posturas teóricas y metodológicas.

Esta diversidad ha promovido un proceso permanente de autoformación y coformación, tal y como lo plantearon Zannata et al. (2010) al referirse a la construcción de la identidad, a partir de la dimensión del proyecto académico personal, de las disciplinas o campos de formación universitaria y de la actividad profesional de cada una, así como de la identidad y/o cultura institucional.

En esta construcción de la identidad del CA y como parte de la promoción del desarrollo de la formación de los integrantes, el compromiso de que las cuatro docentes cuenten con el grado académico de doctor es una realidad.

En este proceso de transformación y formación, tres de las integrantes del CA han realizado estudios con certificación internacional, con el Diplomado en Perspectiva y Práctica Profesional Dialógico-Generativa, el cual se certifica en colaboración con The Taos Institute. El formato del diplomado teórico práctico ha impactado principalmente en el empleo de recursos y herramientas socioculturales en el trabajo con personas en formación en el ámbito educativo, al promover procesos generativos y diálogos transformadores para abordar problemas y desafíos que surgen en diferentes contextos.

El proceso de cambio que implica pertenecer a un CA nos ha llevado a transitar por otras actividades que nos colocan en una multiplicidad de roles, ya que no solo había que seguir haciendo la labor docente frente a grupo, sino también participar en proyectos de investigación para actualizar y generar conocimientos, comprender los contextos y los procesos de enseñanza aprendizaje en los que estamos inmersos.

El trabajo individual como docentes universitarios se transforma ahora al trabajar de manera colaborativa, abonando al mismo tiempo en la formación de sus integrantes. Al respecto, López Leyva (2010) aseguró que: «la formación de cuerpos académicos ofrece una consolidación más integral del profesor, pues tiene la necesidad de poner en práctica un mayor número de habilidades que solo son posibles de fomentar cuando se trabaja en equipo» (p. 13).

Por esta razón, una de las prioridades ha sido la comunicación entre quienes conforman el CA, pues se consideró, tal y como lo planteó Habermas (1987), que la racionalidad únicamente puede derivarse de la perspectiva interna de la acción comunicativa, pero la acción racional estará orientada al éxito de acuerdo con los fines, en tanto que la acción comunicativa está orientada al entendimiento. Ambas acciones se vinculan con las comunidades epistémicas para establecer objetivos encaminados a la transformación, pero sin la acción comunicativa a través del diálogo no se pueden llevar a cabo, ya que es necesario el proceso de entendimiento sobre los planes compartidos que se logran con la racionalidad comunicativa.

Rodríguez (2011) puntualizó que la comunicación entre un equipo de trabajo contribuye al desarrollo, no solo de quienes participan, sino que se propician oportunidades de interacción que abonan a las LGAC que se desarrollan. En este sentido, el diálogo académico es imprescindible en el trabajo en equipo, más aún, cuando las formaciones profesionales, trayectorias y estilos de trabajo son distintas. Pero, es justamente en las diferencias que se pueden construir acuerdos y generar un trabajo compartido.

Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento

El registro como CA se realizó con dos LGAC: a) Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación, y b) Educación intercultural, ciudadanía y diversidad. Ambas líneas son coherentes con los diferentes programas educativos que oferta la UPN y con las necesidades educativas detectadas en los contextos diversos

en los que se ha realizado investigación, intervención, docencia y formación, a partir la revisión oportuna del estado de la cuestión.

Las dos LGAC abordan la educación como un proceso más allá de la simple adquisición de conocimientos, es decir, la primera se enfoca en procesos cognitivos, metacognitivos y autorregulatorios del aprendizaje, y la segunda promueve una formación crítica centrada en el respeto a la diversidad, la ciudadanía activa y la justicia social. De esta forma el punto de encuentro de las dos líneas es la formación de ciudadanos críticos, lo que implica el fomento a la autorregulación y la reflexión desde un enfoque sociocultural.

Estas líneas de investigación cumplen con los requisitos de viabilidad económica, temporal y ética, ya que los recursos provienen de los propios investigadores, y de los apoyos obtenidos a través de PRODEP, así como de posibles recursos que otorgue la institución ocasionalmente, como pueden ser viáticos para eventos académicos. Todo ello, sin descartar el hecho de lograr el financiamiento de terceros mediante proyectos.

En este sentido, ambas líneas contribuyen al avance disciplinar en el campo educativo y se fundamentan también con los objetivos y misión de la UPN de Morelos. Por lo tanto, se contribuye al propósito formativo, acorde a los programas académicos que se ofertan en la universidad a través de la investigación.

LGAC Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación

Al trabajar esta línea de investigación se propone la generación de modelos teóricos- metodológicos que permitan la explicación de

los mecanismos de formación de la autonomía, la autorregulación y las habilidades de pensamiento implícitas en los procesos de desarrollo profesional y de formación en general en contextos diversos. De esa manera la explicación teórica generada constituye la base para propuestas concretas de desarrollo personal y profesional de personas que aprenden en contextos de diversidad.

La investigación propuesta desde la LGAC que se presenta se sustenta en un enfoque teórico-metodológico que la distingue de otros estudios realizados en el ámbito de la formación, los procesos de aprendizaje y la autorregulación. En ese sentido, se aborda una perspectiva epistemológica sustentada en el enfoque sociocultural e histórico y en articulación del método genético y la investigación acción para el análisis de los procesos que se forman en la persona que aprende en su historia, tanto sociocultural como psicológica. De esa manera, la comprensión de los procesos se hace además desde los contextos diversos en que están inmersos los participantes. Las propuestas de intervención educativa que se generan responden plenamente a las necesidades de estos.

LGAC Educación intercultural, ciudadanía y diversidad

Con los estudios de esta línea de investigación se contribuye al reconocimiento de contextos diversos donde se ha llevado a cabo investigación e intervención, al mismo tiempo que impacta en la formación académica, favoreciendo la colaboración con otras instituciones. Es necesario subrayar que esta LGAC atiende a la necesidad de formar personas en la universidad con

valores para convivir en la diversidad, capaces de desarrollar el trabajo académico en contextos diversos, donde es urgente la comprensión, la equidad y el respeto a las diferencias para una vida inclusiva y democrática.

La interculturalidad en la formación de capital humano es fundamental en el ámbito educativo, ya que las políticas educativas del siglo XXI ponen especial énfasis en el desarrollo humano integral, donde la equidad, el protagonismo, la democracia y el respeto a la diversidad étnico cultural sea la prioridad (Walsh, 2009). Por lo anterior, la educación intercultural, como proceso de estudio y aprendizaje inter-epistémicos, y la formación ciudadana son prioritarias para el desarrollo de una pedagogía inclusiva, donde se compartan saberes y se respeten las diferencias culturales, perspectivas que inciden en el ámbito educativo tanto a nivel local, nacional y regional.

Los proyectos de investigación

Se han desarrollado cuatro proyectos de investigación, los cuales cumplen con la viabilidad temporal, ya que los integrantes cuentan con tiempo completo en la UPN y se destinan tareas que se trabajan de manera sincrónica o asincrónica. También, se tiene acceso a contextos diversos en donde llevar a cabo las investigaciones que respondan a intereses institucionales y que cumplan con los principios éticos de la investigación científica relacionados con la justicia, confidencialidad y beneficencia. De esta manera se busca garantizar el respeto y la dignidad de los

participantes, asegurando al mismo tiempo la integridad y ética del proceso investigativo para contribuir al bien común.

Estos proyectos han permitido la formación de recursos humanos, diversos artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, así como la divulgación en diferentes escenarios educativos, formales y no formales. Esta divulgación de la ciencia es el vínculo entre el mundo científico y el público en general; y como acto comunicativo, en palabras de Sánchez Mora (2002) se traduce como una labor multidisciplinaria, recreando el conocimiento con fidelidad y contextualizándolo para hacerlo accesible.

Producción académica en torno a la LGAC Educación intercultural, ciudadanía y diversidad

El intercambio académico que surge del trabajo en colaboración con otros CA e instituciones de educación superior ha tenido como resultado la publicación de un libro titulado: *Procesos de aprendizaje en la diversidad*. Los resultados de las investigaciones que se presentan en esa obra se inscriben en las dos LGAC del UPN-CA-121, de tal forma que se presentan en dos apartados. En el primero se analizan los procesos de aprendizaje, autorregulación y comunidades de aprendizaje, para favorecer la formación ciudadana y la inclusión. En el segundo se exponen experiencias investigativas que se vinculan con los procesos de aprendizaje y la atención a la diversidad.

Los autores invitados que participaron provienen de IES y centros de investigación, tanto internacionales como

nacionales, tales como el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) de la Academia de Ciencias de Cuba, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171. Todos cuentan con sólidas líneas de investigación alineadas con el objetivo de este libro, así como con varios años de experiencia en la docencia e investigación con jóvenes universitarios, donde sus hipótesis de investigación han sido contrastadas con la realidad.

Las experiencias investigativas de cada autor se discutieron en actividades académicas organizadas por el CA. Entre estas se encuentran la Reunión de Cuerpos Académicos en torno al interés en la investigación sobre procesos y comunidades de aprendizaje, y el taller Desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Contextos Educativos, impartido por un investigador del CIPS de la Academia de Ciencias de Cuba, ambas realizadas en junio de 2022. Asimismo, se organizó el taller Capacidad del Profesorado de Tiempo Completo para realizar proyectos de investigación colaborativos dirigido a profesores de la UPN Morelos.

Por otra parte, las investigaciones que se inscriben en la LGCA Educación Intercultural, ciudadanía y diversidad, como resultado del trabajo colaborativo es un proyecto de investigación denominado “Diagnóstico, intervención y seguimiento de procesos de autorregulación del aprendizaje de niñas y niños de familias de jornaleros migrantes en Morelos, así como los procesos cognitivos y prácticas de los docentes que los

atienden”. Su objetivo fue diseñar e instrumentar una estrategia de diagnóstico e intervención psicoeducativos de las condiciones de la práctica docente y los procesos de aprendizaje que median el desarrollo de niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes en Morelos, mediante la participación de académicas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, en el periodo de 2020 a 2021.

Como resultado de esta indagación se obtuvieron productos de difusión y divulgación científica que dan cuenta de la situación de las y los migrantes indígenas y las posibilidades de acceso al derecho a la educación.

1. *Trayectancias e historias de vida de mujeres indígenas migrantes* (Bustos Córdova y Pineda Villalobos, 2023).

La publicación realizada por el departamento de fomento editorial de la UPN surge de la necesidad de hacer visible los diversos obstáculos que enfrentan las jóvenes indígenas migrantes para concluir sus estudios de licenciatura. La investigación se realizó como un estudio de casos cuyo objetivo fue construir las historias de vida de mujeres indígenas migrantes que se formaron como docentes en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena en la UPN en Morelos y la Maestría en Educación Básica, con la línea de pedagogía de la diferencia e interculturalidad.

2. *Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios* (Bustos Córdova, Pineda Villalobos y García Montero, 2022). Esta investigación publicada en *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, de

Ecuador, No. 68. surge desde la óptica de la interculturalidad que se vive en una institución de educación superior, en la que resaltan comportamientos y actitudes entre alumnos y maestros-alumnos en la interrelación que desvelan aspectos de discriminación y racismo ante el origen indígena de los estudiantes que se forman en la institución para ser docentes. Esta investigación pone de manifiesto las problemáticas actuales de convivencia y equidad, lo que lleva a poner sobre la agenda de trabajo el desarrollo de metodologías educativas inclusivas. Este texto fue expuesto en el marco de un seminario de posgrado de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) en 2022.

Este texto fue expuesto en el marco de un seminario de posgrado de la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP) en 2022.

Divulgación

Como parte de la divulgación científica y educativa, a través del CA se logró la Edición Especial No. 70 de la revista de divulgación científica *Hypatia. Diálogo de Saberes y la Formación en Ciencias desde una Mirada de la Interculturalidad*. Esta edición es el resultado del trabajo en colaboración con el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del Estado de Morelos, México.

La edición de la revista *Hypatia* estuvo a cargo de las integrantes del CA, y su importancia radica en la divulgación

y promoción de la cultura científica. En el número 70 se ponen en diálogo las distintas formas de conocer y nombrar el mundo, especialmente en un país diverso como México. Al mismo tiempo que se pone en relieve los retos que enfrentan los profesionales, especialmente los educadores y sus formadores para el desarrollo de la cultura científica.

En este sentido, y apelando a la diversidad lingüística, cada uno de los artículos presenta un resumen en lengua originaria y se inscriben dentro de una de las temáticas propuestas: a) No hay ciencia sin lengua, b) Identidad, ciencia y conocimiento en Morelos, c) La salud: un área de conocimiento indígena, d) La relación hombre-naturaleza como un fenómeno social e histórico y e) Las etnomatemáticas y la formación para las ciencias desde y para las comunidades indígenas.

Cabe destacar la participación de estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, quienes realizaron la traducción al náhuatl en diferentes variantes, lo que impacta en su interés por la ciencia, como parte del aprovechamiento y una enseñanza de calidad de los alumnos de licenciatura.

Los autores participantes en la edición de *Hypatia* No. 70, forman parte de diversas instituciones nacionales e internacionales como el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Río Grande, de Brasil. Los textos se escribieron en coautoría con jóvenes indígenas.

El impacto que tuvo la edición de *Hypatia* No. 70 llevó a las integrantes del UPN-CA-121 a participar en la serie televisiva

“Ciencia a Conciencia”, un programa de revista producido por el Instituto Morelense de la Radio y la Televisión (IMRyT), en el que se plantean temas científicos, tecnológicos e innovaciones en el mundo de la investigación. En cada capítulo de la revista televisiva se abordan temas actuales en voz de los investigadores; en el caso específico de las investigadoras de la UPN Morelos participaron en el episodio “Ciencia Comunitaria, Saberes Ancestrales”. En este programa se explicó cómo las culturas originarias preservan los conocimientos científicos generados por sus civilizaciones, transmitidos a lo largo de la historia y cómo, esta información cultural se integra a las propuestas académicas y otros saberes.

En otras ponencias y publicaciones científicas se ha dado cuenta de los resultados alcanzados en esta línea de investigación, entre ellas destacan:

1. *La interculturalidad en contextos de diversidad: retos para la educación* (Bustos Córdova, 2023). La ponencia se presentó en el 2.º Coloquio Internacional: “Inclusión, Interculturalidad y Diversidad. Diálogos interdisciplinarios para el desarrollo”, organizado por el Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, el 18 de mayo de 2023, de manera virtual. El trabajo destaca la interculturalidad como una propuesta para promover la inclusión y la participación de los estudiantes en donde se privilegie el respeto y equidad de las culturas.
2. *Interseccionalidad en la formación de docentes indígenas en México* (Bustos Córdova y García Montero, 2023). Esta ponencia se expuso en el marco del V Congreso

de Investigadoras del SNI y de Iberoamérica 2023, en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En ella presenta un estudio cualitativo realizado con jóvenes indígenas de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos, que se abordó mediante la Investigación Acción para responder a la pregunta ¿Qué tipo de intervenciones son las adecuadas para que en los procesos de formación universitaria sea posible deconstruir representaciones de los roles de género asociadas con la identidad profesional de las docentes indígenas? En el estudio se usaron herramientas analíticas como la Interseccionalidad y el Análisis Crítico del Discurso y del modelo generativo. Los hallazgos revelan que es necesaria una revisión cuidadosa de los mecanismos y discursos que el contexto universitario producen y sostienen una visión del género; de igual forma, se impone el análisis de los casos en que la docencia constituye la manera de empoderar a las mujeres y plantear la posibilidad de abrir nuevos caminos para educar de manera pertinente a la infancia indígena.

3. *Discriminación y racismo en una universidad mexicana. Estudio de caso con jóvenes indígenas* (Bustos Córdova, Pineda Villalobos y García Montero 2022). La conferencia se impartió en el marco de la asignatura “Vulnerabilidad y desigualdad educativa” en el Doctorado en Educación de la UPAEP-Puebla, el 10 de junio de 2022. El estudio se centra en el análisis de las relaciones de poder que se originan en los procesos de convivencia y participación en la universidad. Estas relaciones pueden ocultar formas de discriminación,

racismo y violencia de forma velada hacia los estudiantes indígenas, dejando de lado el discurso que ha imperado en las reformas educativas en los últimos tiempos sobre la diversidad cultural y el respeto a las diferencias. La importancia de esta investigación radica en que los estudiantes como futuros formadores pueden reproducir o no estas prácticas discriminatorias y racistas, si no cuestionan las representaciones sociales que subyacen a las prácticas.

4. *Desafíos para la educabilidad de poblaciones en situación de vulnerabilidad en tiempos de pandemia* (Bustos Córdova y García Montero, 2021). Esta ponencia se presentó el 13 de octubre, en el Coloquio de Otoño 2021. Efectos colaterales en la vida cotidiana de las personas a partir de la pandemia por COVID-19, organizado por la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM). En el artículo se reflexiona desde una mirada cualitativa y, a partir del diagnóstico analítico de caso, la influencia en la identidad y la formación profesional de jóvenes indígenas las actitudes discriminatorias y racistas en un contexto universitario. Se revisaron las políticas educativas nacionales en torno a la diversidad cultural y la inclusión, así como el currículo y, mediante el análisis del contenido del discurso de los actores a través de las herramientas metodológicas que se desprenden de la teoría de las Representaciones Sociales, las percepciones sobre la discriminación y racismo.

Los sujetos de la investigación fueron estudiantes universitarios de comunidades indígenas rurales inscritos en una Institución de Educación Superior —en una zona urbana— de Morelos, México, cuya presencia es invisibilizada, o cuando son reconocidos, se hace como imágenes cosificadas y las relaciones sociales cotidianas en el ámbito universitario están salpicadas de actitudes discriminatorias. Se afirma que para superar el fenómeno de racismo y discriminación es necesario que el Sistema Educativo Mexicano realice transformaciones curriculares bajo una perspectiva de la interculturalidad crítica, así como la visibilización de diversas epistemologías, cosmovisiones y principios éticos. Además, es necesario cuestionar las concepciones sobre la población escolar indígena, las asimetrías presentes en el ámbito escolar desde educación básica hasta nivel superior para el estigma y la discriminación que antepone la sociedad no indígena.

5. *La formación para la ciudadanía de los educadores en la Universidad Pedagógica Nacional. Estudio de caso* (Bustos Córdova, 2019). La presente ponencia muestra los resultados parciales de una investigación de tipo cualitativo e inductivo, mediante un estudio en caso en una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional en dos programas de Licenciatura: en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y en Pedagogía; y en la Maestría en Educación Básica en sus dos líneas: Educación Cívica y Formación para la Ciudadanía

y Pedagogía de la Diferencia e Interculturalidad. El objetivo fue determinar de qué manera el dispositivo formal y las interacciones sociales que se establecen en la universidad favorecen o no la formación para la ciudadanía de los educadores y los efectos en su práctica.

La investigación se realizó en dos niveles, el nivel pedagógico y el nivel sociocultural, así como en las dimensiones explícitas e implícitas del currículo en la formación de educadores. La vía metódica se realizó mediante la observación participante, recolección de artefactos, cuestionarios y entrevistas y el análisis utilizando la triangulación teórica. Entre los principales hallazgos se encuentra que los sujetos de la investigación identifican a la ciudadanía desde la dimensión jurídica principalmente y su participación ciudadana desde las instancias verticales asociadas a su profesión. No se revela la diversidad sociocultural y lingüística como un tema vinculado a la ciudadanía, a pesar de su relevancia para la sociedad mexicana.

6. *Los efectos de la migración en la identidad cultural de niños que asisten a una escuela intercultural bilingüe en la ciudad* (Bustos Córdova, 2017). La autora muestra los efectos de la migración en relación con la identidad de los sujetos que interaccionan en una escuela intercultural bilingüe ubicada en la ciudad de Cuernavaca, en Morelos, donde confluyen niños nahuahablantes migrantes, del estado de Guerrero; hispanohablantes, originarios de la ciudad; y migrantes, de retorno de Estados Unidos.

La metodología empleada es cualitativa y se utilizaron herramientas etnográficas, teniendo como objetivo determinar a partir del diagnóstico analítico de un caso, la formación de niños en contexto de diversidad cultural producto de la migración. Resultado de la indagación, la migración se reveló como un factor que reconfigura la identidad y la cultura de los sujetos, que es, en ocasiones, aprovechada para acceder a la escolarización, pero también es un obstáculo para la integración a la zona receptora.

7. *Trayectancia e historia de vida de migrantes indígenas en la universidad* (Bustos Córdova y Pineda Villalobos, 2015). En este poster de conferencia se presentan los resultados preliminares de una investigación que se llevó a cabo con jóvenes de familias indígenas migrantes que llegan al estado de Morelos, quienes se enfrentan con desafíos para completar su educación y romper el ciclo de trabajo agrícola, artesano o subempleado que han experimentado sus antecesores. La mayoría de los indígenas truncan su educación en el nivel básico y solo pocos alcanzan a llegar a la Universidad. Paradójicamente el fenómeno migratorio se constituyó en una posibilidad para que los sujetos de esta investigación lograran cambiar su condición de existencia.
8. *Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias del Estado de Morelos* (Sanger Pedrero y Bustos Córdova, 2009). Este trabajo es resultado de la vinculación con colegas de otras Instituciones de

Educación Superior. En él se presentan los resultados de una investigación exploratoria de carácter cualitativo realizada en Xoxocotla, Morelos, teniendo como supuestos que las políticas lingüísticas y educativas se materializan tanto en el ámbito de la educación primaria como en los dispositivos de formación profesional de los docentes, estos producen determinadas identidades que en la práctica educativa se ven confrontadas. En la investigación se adopta el enfoque multirreferencial y se distinguen dos dimensiones: la macro (política lingüística, educativa y de formación docente) y la micro (prácticas educativas en primarias generales e indígenas, ubicadas en contextos indígenas). Se presentan los resultados del análisis micro que se obtuvieron a través de entrevistas en profundidad a docentes.

Formación de recursos humanos

Como una de las labores sustantivas del CA, está la formación de recursos humanos, por lo que se impulsó la titulación por Propuesta Pedagógica como opción para los egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, modalidad que favorece la reflexión de la práctica educativa desde el enfoque intercultural y bilingüe. De este modo, el proceso investigativo que se propone en la construcción de este tipo de documentos se inscribe en el enfoque cualitativo de investigación acción que, de acuerdo con Hernández Sampieri

et al. (2006), se caracteriza por involucrar a los participantes en el proceso investigativo, permitiendo que se conviertan en coinvestigadores y promotores de cambio en su entorno, ya que lo que se busca es la mejora de una práctica a través de la reflexión y la acción.

Es importante mencionar que los estudiantes de la licenciatura iban construyendo dicho documento de titulación a la par de las actividades de docencia por parte de las académicas. Cada una de las Propuestas Pedagógicas, se han desarrollado en contextos escolares diversos, mostrando la realidad de la educación que se oferta en el estado de Morelos. Estas propuestas resultan relevantes porque se desarrollan en relación directa con la realidad escolar en la que son implementadas, especialmente en contextos indígenas o aquellos que son desfavorecidos y no cuentan con el servicio de educación regular, por lo que las necesidades educativas son atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). De esta manera, la construcción del documento de titulación responde a la necesidad de que los estudiantes universitarios desarrollen habilidades y apliquen estrategias didácticas acordes a una realidad específica.

Por otro lado, como contribución a la formación continua de los profesores en servicio del Estado de Morelos, el CA participó, en el 2023, en el Foro Educativo de la Zona Escolar No. 24 de Cuernavaca, Morelos. La idea de trabajar con los profesores surgió de la necesidad de mantenerlos motivados y hacerles sentir preparados ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta curricular que busca contribuir a la transformación educativa del país.

En dicho espacio de reflexión se abordaron tres temáticas importantes que forman parte de los ejes articuladores propuestos en la política educativa de 2022 de la NEM: Interculturalidad crítica, pensamiento crítico e inclusión. La relevancia de estos ejes radica en vincular el currículum con situaciones reales, orientando a los profesores a desarrollar capacidades para reconocer, analizar y valorar la existencia de diferentes formas de ser, pensar y vivir, al mismo tiempo que se hace necesario contribuir en la valoración de la dignidad humana, reconociendo la diversidad cultural para evitar, al mismo tiempo, prácticas discriminatorias y de exclusión.

Prospectiva

A partir de la perspectiva dialógico-generativa y del intercambio de ideas y trabajo entre los integrantes del CA, surge uno de los principales retos: participar cada vez más en proyectos de investigación para generar conocimiento. Así como transitar hacia un modelo de universidad de investigación, cuya misión se vincule a la generación de conocimiento, fortaleciendo al mismo tiempo los procesos de aprendizaje y la formación de profesionales de posgrado, no solo con programas profesionalizantes, ya que es necesario dar cabida a aquellos que preparen a académicos e investigadores a través de la participación activa en proyectos de investigación, para impulsar el conocimiento. Es decir, contribuir a la construcción de una cultura universitaria donde la investigación sea la base de la docencia, así como de la vinculación y extensión.

Entre los desafíos significativos que aún se tienen que enfrentar, destaca la falta de recursos y la sobrecarga de trabajo docente. Lo que obliga a pensar en una reestructuración de la organización institucional, al mismo tiempo que se hace necesario llevar a cabo las gestiones pertinentes para obtener recursos para la investigación, no solo tecnológicos sino monetarios, los cuales se pueden adquirir a través de diferentes convenios, lo que facilitaría la transferencia de conocimiento.

Referencias

- Bustos Córdova, R. B. y Pineda Villalobos, C. H. (2015). Trayectancia e historia de vida de migrantes indígenas en la universidad [Cartel]. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://altexto.mx/trayectorias-e-historias-de-vida-de-mujeres-indigenas-migrantes-7lk7k.html>.
- Bustos Córdova, R. B. (2017). Los efectos de la migración en la identidad cultural de niños que asisten a una escuela intercultural bilingüe en la ciudad [ponencia]. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2707.pdf>.
- Bustos Córdova, R. B. (2019). La formación para la ciudadanía de los educadores en la Universidad Pedagógica Nacional. Estudio de caso [ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3766.pdf>.
- Bustos Córdova, R. B. y García Montero, I. (2021). Desafíos para la educabilidad de poblaciones en situación de vulnerabilidad en tiempos de pandemia [ponencia] *Coloquio de Otoño 2021*. Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM), Cuernavaca, México.
- Bustos Córdova, R. B., Pineda Villalobos, C. H. y García Montero, I. (2022). Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios. En López,

- L. E., Moya, R. y Granda, S. (Ed.) *Pueblos indígenas y educación, 68* (pp. 123-147). Abya Yala / Universidad Politécnica Salesiana.
- Bustos Córdova, R. B., Pineda Villalobos, C. H. y García Montero, I. (2022, 10 junio). *Discriminación y racismo en una universidad mexicana. Estudio de caso con jóvenes indígenas* [Conferencia]. Doctorado en Educación, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.
- Bustos Córdova, R. B., Pineda Villalobos, C.H. (2023). *Trayectancias e historias de vida de mujeres indígenas migrantes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustos Córdova, R. B. (2023, 18 de mayo). La interculturalidad en contextos de diversidad: retos para la educación [ponencia]. *2.º Coloquio Internacional: “Inclusión, Interculturalidad y Diversidad. Diálogos interdisciplinares para el desarrollo”*. Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario (CIIDU) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México
- Bustos Córdova, R. B. y García Montero, I. (2023, 9 de noviembre). Interseccionalidad en la formación de docentes indígenas en México [ponencia]. *V Congreso de Investigadoras del SNI y de Iberoamérica 2023*.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. Secretaría de Educación Pública.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Taurus [V.O.]

- Theorie des kommunikativen Handelns, 2 vols. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^a. Ed). Mc Graw Hill Interamericana.
- López, S. (2010). Cuerpos académicos: Factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de Educación Superior*. 39(155). 7-25 <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418902001.pdf>.
- Rodríguez, D. (2011). *Espacios virtuales para la formación de investigadores* (tesis maestría), Universidad de la Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18957/Portada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sánchez Mora, A.M. (2002). Guía para el divulgador atribulado I: Enseñanza y aprendizaje de la divulgación. *El Muégano Divulgador*, 17, 4-5. <https://ru.ameyalli.dgdc.unam.mx/bitstream/handle/123456789/117/muegano-17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sanger Pedrero, C. B. y Bustos Córdova, R. B. (2009). Prácticas educativas, identidad y atención a la diversidad en escuelas primarias del Estado de Morelos [ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1344-F.pdf.
- Walsh, C. (2009, 9-11 marzo). Interculturalidad crítica y educación intercultural. [Seminario] *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional del

- Convenio Andrés Bello, La Paz. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>.
- Zannata, E., Yurén, T. y Faz Govea, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos* 23 (62), 87-104. <https://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a4.pdf>.

Capítulo 5

Capítulo 5.

Contribuciones del UPN-CA-121 al estudio de los procesos de aprendizaje, autorregulación y formación

Ivet García Montero
Araceli Fuentes Figueroa

Introducción

El CA-UPN-121 tiene seis años de creación y de labor ininterrumpida. Sus integrantes han desempeñado diversas tareas académicas relacionadas con la docencia, la formación de educadores y la investigación, que las han hecho acreedoras del reconocimiento de muchos de los integrantes de la comunidad estudiantil y docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de otras instituciones afines. Las metas comunes construidas a lo largo de estos años han estado centradas en realizar investigación educativa para generar conocimiento que permita la transformación de los procesos educativos, con bases científicas, en el contexto de la UPN en Morelos, pero también en otras instituciones formadoras con las que existen fuertes lazos de colaboración, como la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y el Centro Regional de Investigación y Formación Docente (CREDOMEX).

En esos espacios, los resultados de los estudios realizados han sido promovidos para enriquecer la práctica docente de formadores y maestros. Así mismo, para fortalecer la preparación de estudiantes y futuros investigadores que integran las generaciones de jóvenes que viven procesos de formación inicial para la educación y la docencia.

Además de las tareas de investigación, el equipo de docentes e investigadoras que conforman este CA ha desarrollado múltiples tareas de diseño y actualización curricular en el marco de las convocatorias realizadas por la UPN o por invitación a la colaboración con otras universidades, como ha sucedido con la propia UAEM. También han organizado eventos científicos y coloquios estudiantiles y han participado de manera activa en la lectura y asesoría de múltiples trabajos de titulación de estudiantes de todos los programas de licenciatura y posgrado en los que participan.

Otras funciones de sus participantes, entre ellas relacionadas con la Comisión de Titulación de la UPN, Morelos, donde una de sus integrantes ocupó la función de secretaria y las otras tres han sido vocales de la misma, han permitido descubrir problemáticas que se han convertido en temas de investigación para generar soluciones y acciones de intervención y mejora, relacionadas con los procesos de titulación y el perfeccionamiento de las acciones de aprendizaje para conseguirlo. Todas las tareas académicas y de investigación que el CA-UPN-121 ha desarrollado han estado vinculadas a sus Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), a saber:

1. *Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación:*

En esta línea se estudian los procesos que permiten el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje y la formación de aprendices autorregulados. Se indaga acerca de los factores que determinan la calidad del aprendizaje en contextos y niveles educativos diversos, incluido el ámbito de la formación docente. Se busca la generación de acciones psicopedagógicas de intervención para el perfeccionamiento del aprendizaje.

2. *Educación intercultural, ciudadanía y diversidad:*

En esta línea se indaga sobre cómo formar de manera integral a los sujetos considerando la diversidad cultural, lingüística y de capacidades presente en los diferentes escenarios educativos, aspirando a desarrollar una la interculturalidad, que favorezca la relación con los otros, fin último de la educación para la ciudadanía.

En este capítulo, se exponen los trabajos y actividades relacionados con la línea de investigación y generación del conocimiento: *Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación*, por lo que son presentados los proyectos de investigación y sus resultados relacionados con el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje, la conformación de comunidades de aprendizaje de estudiantes universitarios y la comprensión y mejora de los procesos de titulación. De igual manera, se comparte información acerca de las principales formas de difusión de estas investigaciones y de sus aplicaciones en la práctica docente y formativa que llevan a cabo las integrantes del cuerpo académico.

Proyectos de investigación del UPN-CA-121 sobre la formación de educadores y la autorregulación del aprendizaje

En este apartado se presentan, de manera específica, los proyectos de investigación que fueron diseñados y ejecutados en el marco de la línea de generación del conocimiento *Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación* desde el surgimiento del CA a la actualidad; se muestran sus objetivos esenciales y los principales resultados alcanzados. De igual manera, se presentan las proyecciones investigativas más inmediatas que dan continuidad a estos trabajos.

El estudio de la autonomía, la autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje

Uno de los principales proyectos desarrollados por el CA, en la LGAC referida, condujo al estudio denominado *Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia en el contexto de conformación de una comunidad de aprendizaje*, que surgió a partir del análisis de las necesidades educativas detectadas en el contexto de la UPN, Morelos, y de sus programas educativos, en particular, de la Licenciatura en Pedagogía, donde, además, la temática de construcción de estas comunidades constituye un eje fundamental en la formación de los estudiantes y se requiere su propia inmersión en el desarrollo de las comunidades que aprenden.

La investigación se llevó a cabo de 2020 a 2022 y permitió, también, dar continuidad a otros estudios que se habían realizado previamente en la UPN, Morelos, sede Ayala, relacionados con los procesos de aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes (García Montero, 2020). De ese modo, fue una oportunidad para desplegar y validar opciones formativas relacionadas con el desarrollo de competencias y estrategias para la autorregulación y la autonomía (García Montero, 2020, 2012, Torrano, Fuentes y Soria, 2017) en el contexto de las comunidades de aprendizaje (Rodríguez-Mena, López, Corral, Lorenzo, Pomares y Lago, 2015; Rodríguez-Mena, García, Corral y Lago, 2004) consideradas entornos grupales propicios para la construcción social de futuros posibles, y de relaciones cooperativas basadas en el diálogo generativo (Fried, 2010) en el marco de situaciones de aprendizaje diversas.

Las problemáticas encontradas se relacionaban, justamente, con dificultades en la calidad y pertinencia de los procesos de formación dirigidos al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje. En esa dirección, fueron identificadas situaciones académicas predominantemente reguladoras y centradas en la transmisión de saberes, así como falta de reflexión y autorreflexión sobre el aprendizaje y las prácticas educativas, especialmente, de carácter metacognitivo; situación que, sin duda, afecta los procesos de autotransformación, de aprendizaje estratégico y de gestión.

Desde el punto de vista teórico, la autorregulación del aprendizaje ha sido explicada en esta investigación y en otras desarrolladas por el cuerpo académico, desde las concepciones

del enfoque histórico-cultural, lo que ha permitido comprenderla como una formación psicológica, cualitativamente superior, que se forma en el contexto de las relaciones interpsíquicas y en el marco de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1987), por lo que su desarrollo está vinculado con las acciones oportunas de mediación que puedan instrumentarse en el proceso educativo y en el contexto de las comunidades de aprendizaje.

En concordancia con estos fundamentos teóricos y con las bases epistemológicas afines a la comprensión de la autorregulación y la autonomía, así como de la conformación de la comunidad de aprendizaje, como su contexto de desarrollo, se optó por un enfoque de investigación cualitativa (Goetz y Le Compte, 1988), y un diseño metodológico que articuló los principios del método genético (Vigotsky, 1987) y de la investigación-acción participativa (Latorre, 2003). Esta última, pensada como alternativa para promover la problematización, el análisis de necesidades y oportunidades de desarrollo a través de diagnósticos sucesivos y propuestas de acción generadas por los participantes.

Las técnicas que se utilizaron fueron, esencialmente, la observación participante, los grupos focales, el diario de campo, cuestionarios, un inventario de autorregulación, las entrevistas apreciativas y generativas y el diálogo permanente a nivel grupal. La investigación se estructuró a partir de las siguientes interrogantes claves: ¿Cómo los procesos de autorregulación y la conformación de comunidades de aprendizaje posibilitan la calidad del aprendizaje en las actividades educativas desarrolladas en la UPN? ¿De qué manera la conformación de la comunidad

de aprendizaje favorece la comunicación, las relaciones cooperativas y el dominio de recursos psicopedagógicos que median la formación profesional?

Derivado de estas preguntas se propuso, como finalidad del proyecto, la elaboración de un modelo teórico-metodológico para el desarrollo de habilidades conformadoras del desarrollo personal y competencias para la autorregulación del aprendizaje en el contexto de la comunidad de aprendizaje.

En consecuencia, se analizaron, desde la mirada de los participantes, en este caso estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la generación 2018-2022, problemáticas vinculadas a los procesos de aprendizaje que limitan las capacidades de autonomía, autorregulación, y de las habilidades cognitivas, así como aspectos de su desempeño en los procesos de investigación y desarrollo profesional, con la intención de generar un sistema de estrategias y de acciones psicopedagógicas mediadoras que permita fortalecer tales procesos en comunidades de aprendizaje. Los resultados alcanzados mostraron la importancia de la reflexión y el análisis vivencial para identificar dichas problemáticas y reconocer las necesidades de los aprendices para ser autorregulados y autónomos en la medida que forman sus competencias de estructuración, gestión y contextualización del aprendizaje (García Montero, 2020). De manera general, fueron capaces de generar propuestas de transformación, en varias dimensiones esenciales:

1. Propuestas de carácter procedural y organizativo: los jóvenes destacan con fuerza la necesidad de contar con técnicas y estrategias tanto para el estudio como para la

creación de metas, así como para organizar el tiempo y sus tareas escolares.

2. *Propuestas de carácter cognitivo y metacognitivo*: sugieren la profundización en la comprensión de los términos de autorregulación del aprendizaje, aprendizaje autorregulado y autonomía. Reconocieron la necesidad de abordar estos conceptos de manera explícita para comprenderlos y establecer las relaciones necesarias entre los significados que se estaban manejando.

3. *Propuestas de carácter motivacional*: Ser conscientes de sus expectativas y fines de aprendizaje y de formación profesional, conocer estrategias para construir sus metas individuales y colectivas.

4. *Propuestas de carácter ético*: destacan la necesidad de ser consecuentes con los valores necesarios para la autonomía y la autorregulación.

Otra importante contribución de la investigación realizada constituyó la generación de un sistema de mediadores para el desarrollo de los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje en el marco de la comunidad de aprendizaje, entre estas acciones psicopedagógicas destacan:

- Empleo de tareas y acciones para la problematización y reflexión sobre la base del desarrollo de habilidades de pensamiento para reconocer problemáticas vinculadas a la autonomía y la autorregulación.
- Utilización de recursos psicosociales y de análisis vivencial para la percepción de hechos y contradicciones

de sus historias personales y trayectorias escolares que limitan sus competencias de autorregulación.

- Estimulación de las habilidades metacognitivas para la determinación de necesidades formativas y de aprendizaje, así como de saberes procedimentales.
- Empleo de acciones de diálogo reflexivo, constructivo y argumentativo que fomenten procesos de apertura, conflicto cognitivo y sociocognitivo para el análisis crítico de las oportunidades que ofrece la autonomía y la autorregulación en el contexto de las comunidades de aprendizaje.
- Modelación y aplicación de estrategias de indagación sistemática y generación de interrogantes en el contexto de diálogo grupal, para guiar el aprendizaje en torno a los procesos de autorregulación y autonomía.
- Diseño y aplicación de estrategias motivacionales para la elaboración de metas de aprendizaje y de recursos de autoevaluación.
- Creación de ambientes cooperativos, abiertos, flexibles y generadores de espacios para el error y la duda, como recursos para el aprendizaje.

En síntesis, puede afirmarse que el estudio mostró la importancia del desarrollo de la autorregulación y de las comunidades de aprendizaje en el contexto de la UPN, tanto en el desempeño de los participantes, como para la interacción sociogrupal. Se constató la relevancia de las competencias de autorregulación para ampliar los horizontes de formación profesional, en la medida en que fueron beneficiados otros

procesos académicos como la titulación, la participación en eventos científicos y los procesos para la obtención de plazas con altos índices de logro.

La investigación en torno a los procesos de titulación

El segundo proyecto de investigación desarrollado por el cuerpo académico UPN 121 directamente vinculado a la LGAC “Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación”, fue el estudio nombrado *Análisis de los proyectos de titulación de programas académicos universitarios*. Su objeto de estudio fueron los procesos de autorregulación, de elaboración y de aprendizaje, en general, necesarios para la construcción de trabajos de titulación y para transitar de manera adecuada por la misma, considerando esta etapa como un momento esencial para su formación profesional.

En este sentido, en la investigación se propuso analizar los trabajos de titulación de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) y la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPN Unidad 171 Morelos en los que deben mostrar sus conocimientos, habilidades de escritura y saberes metodológicos para que resulten productos académicos claros y coherentes. De acuerdo con Hull y Hernández (2008) apropiarse de la escritura académica promueve no solo el éxito escolar, sino el poder de articular una voz propia, que asegura que el egresado se exprese de forma adecuada en cualquier situación comunicativa.

De igual manera, el estudio se dirigió al análisis de las problemáticas y factores que inciden en la construcción y presentación de los trabajos de titulación con la intención de generar propuestas de intervención para la mejora de los procesos formativos que posibilitan dicha elaboración. Para ello, se buscó la descripción y el análisis de los problemas recurrentes identificados en el contenido de los trabajos de los egresados de la LIE y MEB, de las sedes Cuernavaca, Ayala y Galeana, entregados a la Comisión de Titulación para su revisión en el período 2020 y 2021, al mismo tiempo que este análisis posibilitara el reconocimiento de aquellos puntos de mejora en el proceso de mediación de las asesorías y la elaboración de documentos de titulación.

Es importante señalar que los egresados de la LIE pueden titularse con cualquiera de las siguientes opciones propuestas en el Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura: tesis, tesina e intervención e innovación. Por su parte, en el caso de la MEB, presentan proyectos de intervención e investigación, pero no existe una comisión científica revisora en la institución, por lo que se hace necesario conformar lineamientos de calidad y estructuración tanto de contenido, como metodológicos.

El enfoque de la investigación fue cualitativo de tipo analítico descriptivo, que se sustenta en la necesidad de lograr una mayor comprensión del objeto de la investigación. Este enfoque fue el adecuado, ya que contribuye a entender, describir y explicar fenómenos sociales desde el contexto específico. Delzin y Lincoln (2005, como se cita en Flick, 2015) afirmaron que la investigación cualitativa es una actividad situada, por lo

que permite una serie de prácticas interpretativas, lo que coloca al investigador en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos. Los documentos, en este caso los trabajos de titulación, se ven como formas de constituir procesos, de ahí la posibilidad de describir y explicar cuestiones sociales a partir de su análisis.

La técnica que se empleó en esta investigación es la de análisis de contenido que, de acuerdo con Bardin (1996), permite formular inferencias, identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características de un texto, además de que se basa en la lectura como esencial para la recogida de la información, siempre y cuando sea objetiva, sistemática y válida.

Lo anterior coincide con Andréu Abela (2019) quien planteó que, como instrumento de recogida de la información, el análisis de contenido se basa en la lectura, la cual debe llevarse a cabo siguiendo el método científico, es decir, “debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida” (p. 2). Además de que, desde el enfoque cualitativo, hace referencia al contenido latente de los textos, lo que permite, tal y como lo expresó Bardin (1996), obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y descripción del contenido de los textos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron como objetivos los siguientes: describir y analizar las situaciones problemáticas presentadas en los proyectos de titulación de los egresados de la LIE y de la MEB de la UPN Unidad Morelos, sedes Cuernavaca, Ayala y Galeana, en el período 2020-2021, con la finalidad de coadyuvar al mejoramiento de presentación de las diferentes opciones de titulación, así como analizar las

habilidades de escritura en tres dimensiones propuestas por Cassany (2005): adecuación del lenguaje en relación con el tema que se presenta y el objetivo del escrito; coherencia y cohesión, como habilidades textuales que permiten percibir el texto como una unidad comunicativa, y puntuación y ortografía.

De igual manera, el estudio tuvo como finalidad identificar los problemas recurrentes en cuanto al uso de métodos y técnicas de investigación empleados en las opciones de titulación de la LIE y MEB y en correspondencia, generar recursos psicopedagógicos que medien el proceso de titulación para favorecer la formación investigativa de los estudiantes y egresados.

Los resultados de este estudio se centraron en diversas categorías de análisis para dar respuesta a sus objetivos, entre ellas, el nivel de organización textual, el cual, desde el discurso involucra tres aspectos: a) nivel semántico, que le da sentido a lo escrito, ya que hace referencia a las ideas organizadas en relación con la coherencia del texto; b) el nivel sintáctico, es decir la forma en que se relacionan los enunciados, dando cohesión a lo que se presenta en el escrito, y c) el nivel pragmático, que se refiere a la adecuación del proceso comunicativo. Los parámetros anteriores que fueron tomados en cuenta para medir el desarrollo de la escritura son dimensiones que Cassany (2005) identificó como reglas que rigen el escrito.

De acuerdo con lo anterior, se observó que algunos de los proyectos de intervención de los estudiantes egresados de la LIE, presentaban deficiencias en el nivel semántico, sintáctico y pragmático. Se pudo apreciar que, a nivel semántico, las ideas

estaban mal organizadas, lo que le da poca coherencia al texto; a nivel sintáctico carece de cohesión y, desde el nivel pragmático, no hay adecuación. Por otra parte, se pudieron observar faltas de ortografía en cuanto al uso de mayúsculas y uso de la puntuación. Entre las debilidades observadas, destaca la falta de planeación de los textos, tener presente el propósito de la escritura académica, así como la importancia de la recursividad de la escritura, proceso de revisión que favorecería la calidad textual. Por otra parte, los fragmentos de textos presentados de trabajos académicos para lograr la titulación ponen en evidencia la importancia del acompañamiento del asesor durante el proceso de revisión de la escritura.

En el caso específico de los estudiantes de la MEB, que son profesores en servicio, presentan menos inconsistencias de organización textual, pero se observó la presencia de mayor deshonestidad académica, relacionada con presentación de trabajos plagiados, principalmente que se encuentran en la red de Internet. Esta situación mostró la necesidad de fortalecer tanto la reflexión ética en los espacios formativos, como la capacitación en el manejo de recursos para el uso adecuado de la información. En cuanto al uso de métodos y técnicas de investigación empleados en las opciones de titulación de la LIE durante el período que se llevó a cabo esta investigación, se pueden mencionar las siguientes problemáticas:

1. *Diseño del estudio.* Algunos de los proyectos de intervención presentan inconsistencias en cuanto a la pertinencia de los métodos elegidos y el enfoque investigativo, de igual manera, se registraron incoherencias metodológicas internas asociadas a la falta de vinculación

entre el problema de intervención y sus objetivos, o entre estos y el diseño del plan de intervención. En este sentido, la revisión de trabajos terminales reveló que algunos estudiantes no contaron con el apoyo suficiente por parte de sus asesores.

2. *Recolección y análisis de datos.* Entre los problemas observados destacan errores en cuanto a qué instrumentos elegir para contar con la información pertinente en el estudio realizado. En algunas ocasiones se hace una selección incorrecta de los métodos estadísticos o interpretaciones erróneas de los resultados obtenidos.

3. Presentación de resultados, en algunos trabajos el análisis de los resultados es poco claro, o la información está sesgada, ya que no corresponde al procedimiento que se presentó.

Los resultados que se obtuvieron a través del análisis de los documentos para la titulación permiten subrayar la importancia del trabajo realizado durante el trayecto de formación para obtener un grado de estudios, es decir, es necesario el apoyo de los docentes hacia el alumnado para que desarrollen competencias comunicativas que incluyan la escritura, al mismo tiempo que se favorezcan competencias investigativas para la búsqueda, generación y divulgación del conocimiento. Autores como Valdés Cuervo et al. (2013) indicaron que las competencias investigativas son aquellas que implican mostrar que se conocen los diseños de investigación, que se tiene la capacidad para seleccionarlos y la habilidad para analizar datos. En este sentido, para lograr que los estudiantes adquieran estas competencias es

necesario el acompañamiento del asesor como guía y orientador en el diseño de la investigación.

Una de las problemáticas que se observaron durante la revisión y análisis de los trabajos de los tesis, independientemente si eran de pre o posgrado, es que quienes asesoran y quienes revisan no coinciden en sus criterios, ya que existe diversidad de formaciones en los formadores de docentes e interventores educativos. En relación con lo anterior, Carlingo (2008) expuso que esto se debe a que no hay una formación metodológica equilibrada entre el profesorado universitario y que hace falta una cultura investigativa.

Por esta razón, desde el CA “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”, se propuso un manual de titulación, como un recurso didáctico que medie el proceso de elaboración de las distintas modalidades de titulación en la UPN Morelos y guíe el trabajo de los asesores. Es importante mencionar que el manual es también el resultado del trabajo realizado desde la Comisión de Titulación por parte de las integrantes del UPN-CA-121 que lo conformaron.

La investigación acerca de los procesos y acciones que permiten valorar la conformación de comunidades de aprendizaje en educación superior

El proyecto de investigación *Evaluación del Programa de conformación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios*, fue desarrollado por el CA en el período 2023

a 2024. El trabajo investigativo desplegado durante estos dos años le dio continuidad al proyecto denominado *Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia en el contexto de conformación de comunidades*, presentado con anterioridad en este capítulo. En esa dirección, la investigación persiguió el perfeccionamiento del diseño, la ejecución y evaluación de un Programa de Conformación de Comunidades de Aprendizaje que articulara las estrategias y acciones psicopedagógicas mediadoras del desarrollo de la autonomía y la autorregulación en los aprendices, ya reconocidas en la investigación previamente realizada, con nuevos recursos para la evaluación del progreso de dicha conformación.

La investigación se estructuró a partir de las siguientes interrogantes clave: ¿De qué manera evaluar el progreso y los resultados en el proceso de conformación de comunidades de aprendizaje? ¿De qué modo la conformación de comunidades de aprendizaje favorece los procesos de autorregulación y autonomía que garantizan la calidad del aprendizaje en el contexto de la UPN? ¿Cuáles son las estrategias y el sistema de mediadores que propician su conformación de forma más efectiva en el contexto de la Universidad? Es importante destacar que en el marco de este proyecto surgieron otras líneas emergentes orientadas por las siguientes preguntas: ¿Cómo contribuye el trabajo en las comunidades de aprendizaje al proceso de titulación? ¿Cómo las comunidades de aprendizaje favorecen la apropiación de saberes para el manejo de las TIC y la IA en el contexto universitario? las cuales continúan guiando el trabajo investigativo de las integrantes del CA.

Este proyecto de investigación se realizó con estudiantes seleccionados de todas las generaciones presentes del programa de Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Morelos sede Ayala, en el período trabajado, y también participaron docentes y egresados del mismo. Entre sus objetivos estuvieron la sistematización y el rediseño de estrategias y acciones psicopedagógicas para el desarrollo de los procesos de autonomía y autorregulación del aprendizaje y de las habilidades conformadoras del desarrollo personal en los estudiantes, en particular, las socioemocionales y para el manejo de las TIC y la IA en el marco del Programa de Conformación de Comunidades de Aprendizaje. Así mismo, se propuso el diseño de un sistema de criterios e indicadores para la evaluación de dicho programa, así como la aplicación de técnicas de evaluación para verificar la calidad de esta propuesta formativa.

La investigación se realizó desde el enfoque de investigación cualitativa y se articularon los principios epistemológicos de los métodos etnometodológico y de investigación-acción participativa en educación (Bisquerra, 2009), con la intención de lograr la revisión crítica y reconstructiva del Programa de Conformación de Comunidades de Aprendizaje y la elaboración del sistema de criterios e indicadores para su evaluación. Las técnicas e instrumentos que se utilizaron fueron la observación participante, los grupos focales, el diario de campo, las entrevistas apreciativas y generativas, el diálogo permanente a nivel grupal, las guías de autoevaluación y el registro de campo. Los resultados encontrados a lo largo de la investigación permitieron identificar tres etapas esenciales para la conformación

de las comunidades de aprendizaje, y para cada una de ellas se propusieron criterios y técnicas de evaluación específicos que permiten verificar de manera sistemática y gradual el dominio de saberes implicados para la creación de la propia comunidad de aprendizaje y para el logro de las metas de aprendizaje que en ella se propongan sus integrantes, así como de los resultados de las actividades académicas específicas como es el caso de la titulación.

De acuerdo con el modelo desarrollado por Rodríguez-Mena y sus colaboradores (2015, 2017), también para el caso de la UPN, la estructura del proceso de conformación de comunidades de aprendizaje y su evaluación podría organizarse en los siguientes momentos o etapas:

- 1.- *Primera etapa*: Fundacional. Conformación de la Comunidad de Aprendizaje y desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la autonomía.
- 2.- *Segunda etapa*: Generativa. Formación de saberes y competencias para actividades y contenidos académicos específicos, como el proceso de titulación y la elaboración de trabajos de investigación e intervención.
- 3.- *Tercera etapa*: Extensiva. Transferencia de los aprendizajes en el contexto de la Universidad y en los espacios de práctica profesional. Proyección de nuevas metas y actividades de aprendizaje.

Se constató la necesidad de crear condiciones curriculares y extracurriculares, de manera formal en el contexto universitario, para la conformación de las comunidades que

aprenden a partir del desarrollo de sus componentes sociales, pedagógicos y psicológicos, entre ellos, los relacionados con las competencias para la comunicación y el vínculo socioemocional, la autorregulación, la metacognición, la autoevaluación y la coevaluación. Esto último, a partir del aprendizaje explícito de técnicas de evaluación y la construcción de criterios propios que puedan ser empleados en las comunidades de aprendizaje para monitorear y orientar su progreso de manera autónoma.

Los estudios propuestos actualmente por el UPN-CA-121

Para el período de 2025 a 2026 el CA propuso la investigación denominada *Desarrollo de habilidades de pensamiento y de autorregulación para la titulación y el manejo de la inteligencia artificial en comunidades de aprendizaje*, que parte de los hallazgos de los estudios realizados y de nuevas necesidades y problemáticas encontradas en el contexto universitario; muchas de ellas relacionadas con carencias en el desarrollo de procesos de autotransformación, de aprendizaje estratégico y de gestión, así como con dificultades para el empleo y desarrollo de habilidades de pensamiento, sobre todo cognitivas y metacognitivas para la reflexión crítica, la generalización de procesos y la elección de estrategias. Así mismo, relacionadas con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la Inteligencia Artificial (IA) en el contexto universitario.

Todas estas situaciones parecieran estar relacionadas con dificultades en los procesos de autonomía y autorregulación del

aprendizaje, especialmente, en cuanto a la conciencia y definición de metas claras de formación profesional, pero también por la falta de estrategias y saberes que posibiliten a los tutorados poner en marcha habilidades de gestión, autoorganización y toma de decisiones oportunas. Por otro lado, a pesar del reconocimiento de la necesidad de conformación de comunidades de aprendizaje en la Universidad, aún no se considera que su formación sea una meta general en los grupos escolares. Tampoco se ha tomado conciencia de su relevancia para atender procesos propios de la formación universitaria.

La problematización desarrollada y la revisión crítica de los antecedentes de investigación permitieron precisar las preguntas que orientan este nuevo proyecto, y trazar el camino de tareas investigativas que se deben desplegar. Como preguntas esenciales se plantearon:

1. ¿Cómo la autorregulación del aprendizaje y la conformación de comunidades de aprendizaje median el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y de competencias digitales para el aprendizaje en los estudiantes y los procesos de titulación en la UPN Morelos?
2. ¿Qué tipo de competencias digitales para el manejo de las TIC y la IA requieren los estudiantes para favorecer la calidad de los procesos de aprendizaje y de titulación en su desarrollo profesional?
3. ¿Qué procesos y condiciones se necesitan para articular una intervención formativa dirigida al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y de competencias digitales en los estudiantes de grado y posgrado de la UPN Morelos?

Como objetivo principal se pretende identificar y explicar el sistema de estrategias y acciones de mediación psicopedagógica que posibilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, competencias digitales y de autorregulación del aprendizaje que fortalecen los procesos de formación profesional y titulación de los estudiantes de la UPN en el contexto de las comunidades de aprendizaje.

Actualmente, se logró la construcción de los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos del estudio y el diseño de técnicas de investigación, así como la sistematización de las investigaciones recientes en el ámbito de las comunidades de aprendizaje, las habilidades del pensamiento, la formación de competencias para el manejo de las TIC y la IA en la formación de educadores y docentes.

Difusión de resultados de las investigaciones desarrolladas

A la par de las tareas específicas de investigación, las integrantes del CA han difundido los resultados alcanzados en diferentes congresos y espacios de intercambio científico y académico. Ha sido significativa la participación en los congresos organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde se ha tenido presencia desde 2019, y una de las académicas es miembro de esta Asociación Civil desde 2021. Entre las ponencias presentadas se destacan:

- 1. Formar a docentes en la universidad durante la pandemia: Retos y alcances* (Pineda Villalobos, Bustos Córdova y García Montero, 2023). En esta ponencia

se presentan, los resultados finales de la investigación *Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia en el contexto de conformación de una comunidad de aprendizaje*, especialmente, aquellos relacionados con una finalidad específica y emergente del estudio que estuvo relacionada con ajustar la propuesta para el desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la conformación de una comunidad de aprendizaje en las condiciones de la pandemia por la COVID-19 y el confinamiento que tuvo lugar en el 2020, situación que condujo a un objetivo específico del estudio relacionado con generar estrategias que coadyuvaran a la autorregulación del aprendizaje en la enseñanza virtual y a distancia. Los resultados dan cuenta de las transformaciones, dificultades y estrategias desarrolladas en la enseñanza y el aprendizaje universitario, así como los efectos que tuvo en los educadores.

2. *Curriculum flexible: diseño de formación docente para la conformación de comunidades de aprendizaje* (Fuentes y Santamaría, 2023). En este trabajo una de las integrantes del cuerpo académico, junto con otra docente de la UPN, Morelos, retoma aspectos sistematizados en la línea de investigación *Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación* en torno a la conformación de las comunidades de aprendizaje y presentan una reflexión crítica del diseño de la fase III del programa de la Licenciatura en Pedagogía que se desarrolló en la Unidad 171, en Morelos. En la ponencia se propone un

sistema de evaluación que permita tomar decisiones sobre el alcance de los resultados de este diseño curricular en el perfil de egreso del pedagogo.

3. *La autorregulación del aprendizaje para la formación docente durante la pandemia* (García Montero, Bustos Córdova y Castellanos, 2021). En la ponencia se abordan los hallazgos parciales de la investigación *Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia en el contexto de conformación de una comunidad de aprendizaje*, y se abordan las dificultades enfrentadas por los estudiantes y docentes dentro del proceso de formación de educadores, así como las estrategias desarrolladas en el marco de la pandemia, especialmente relacionadas con la enseñanza virtual y el empleo de la tecnología en los procesos educativos. Los hallazgos confirman la idea de que generar estrategias y competencias de autorregulación del aprendizaje en el contexto de la propia comunidad de aprendizaje y de diálogo generativo favorece la enseñanza virtual y a distancia para formarse como docentes y trasferir estas herramientas a su práctica. Para este trabajo se amplió la población y se consideraron no solo estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía (LP), que ya venían participando de la investigación, sino también estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB).

También la difusión del trabajo de investigación se ha realizado por medio de diversas publicaciones, entre ellas destacan:

1. García Montero, I. y Bustos Córdova, R. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica* 55, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108/1299> doi:10.31391/S2007-7033(2020)0055-003. Indexaciones: CONACYT, sciELO, DOAJ, Latindex, biblat, EBSCO.
2. García Montero, I. y Bustos Córdova, R. (2020). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación*, 12(22 enero-junio), 27 pp, <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>. Indexaciones: CONACYT, Latindex, sciELO, WoS, LatinRev, CLASE, Signatory of DORA, MIAR, biblat.
3. Bustos Córdova, R. y García Montero, I. (2021). Desarrollo de la literacidad en la universidad mediante la metacognición y la autorregulación. *Diálogos sobre educación*, 12(23 julio-diciembre), 27 pp. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.967>. Indexaciones: CONACYT, Latindex, sciELO, WoS, LatinRev, CLASE, Signatory of DORA, MIAR, biblat.
4. Capítulo de Libro: García Montero, I. y Bustos Córdova, R. (2022). Formación de educadores en la Universidad Pedagógica Nacional durante la pandemia, en I. Izquierdo y L. M. Ibarra (coord.) *Educación y pandemia por COVID-19, contribuciones desde Morelos*. (1^a Ed.). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

5. García Montero, I., Bustos Córdova, R., Pineda Villalobos, C. y Fuentes, A. (2023). *Procesos de Aprendizaje en la Diversidad*. Ediciones Navarra.

Este texto fue especialmente relevante, porque implicó la reflexión conjunta sobre las líneas de investigación propuestas por el Cuerpo Académico, pero que son coincidentes con investigadores de otros colegiados de profesores de diversas universidades del país y del extranjero. Así como la gestión de los recursos para su edición, así como el proceso de dictaminación por pares ciegos de especialistas en el tema, el cuidado ético, científico y de estilo de cada uno de los capítulos y la preparación de la difusión de este.

En las siguientes líneas se presentan otras tareas relevantes que las integrantes del Cuerpo Académico han desarrollado, no solo como parte de las labores académicas propias en la UPN, sino como actividades relacionadas con los resultados de las investigaciones en torno a la formación de educadores y los procesos de aprendizaje.

Participación en el rediseño del programa de LIE modalidad mixta de la UPN

Atendiendo la convocatoria nacional para diseñar la modalidad virtual de la LIE, respondieron tres de las cuatro integrantes del UPN-CA-121. El compromiso fue diseñar las materias de la

EPJA y del Seminario de titulación, además de que, por primera vez, se diseñaron las 33 materias optativas del catálogo (UPN, 2002).

Se trabajó durante 2023 en las asignaturas del área de la EPJA, como Investigación-Acción, Diseño de Proyectos de Intervención Socioeducativa, la optativa La Familia: Un Espacio Educativo; en el área de educación básica con las asignaturas del Seminario de Titulación I y II; en el listado de las optativas del programa de LIE, las asignaturas de Estrategias Metacognitivas y aportaciones a la asignatura de la Ludoteca.

Colaboración en el diseño de la fase III del Programa de Pedagogía de la UPN

El 2016 fue autorizado por la Unidad Ajusco, que operara el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN en las unidades. La Unidad 171 de Morelos, valoró y determinó las condiciones para ser parte de su oferta educativa y la puso en marcha en agosto de 2017. La ejecución de ese programa, que se integra de manera completa por 40 materias, requirió de la actualización de su tercera fase y el codiseño de sus seminarios en 2020. En este, participaron de manera directa dos integrantes del CA en la sede Ayala, de la UPN Morelos, lo cual fue congruente con la línea de investigación y los proyectos desarrollados por el UPN-CA-121.

Los resultados de esta tarea permitieron el diseño de diez materias relacionadas con las líneas de formación en

docencia elegida, las integrantes del UPN-CA-121 participaron directamente en el diseño del *Taller de concentración I y II* que lleva la orientación de formación docente para la conformación de comunidades de aprendizaje, así como los seminarios optativos 7-II y 8-II con la temática sobre las *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Otra de las integrantes del CA, en la sede Cuernavaca, participó en el diseño de un seminario optativo 8-I *Políticas educativas y su impacto en el ejercicio docente*, entre cuyos objetivos se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico para que los estudiantes identifiquen los diferentes factores que inciden en la práctica educativa.

Participación en la actualización del programa de LIE en 2018

Una de las integrantes del UPN-CA-121 participó en la actualización a nivel nacional del programa de LIE en el año 2018, especialmente en las materias que integran la línea de la Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). De manera particular, en la materia de Diseño de Proyectos de Intervención Socioeducativa, en una optativa del octavo semestre: La Familia: Un Espacio Educativo y los *Seminarios de Titulación I y II*.

De esta experiencia, emergieron espacios de colaboración con otros docentes de UPN y se propiciaron espacios de diálogo entre los docentes de UPN Morelos para la comprensión de las transformaciones propuestas en el programa de LIE.

Participación en los procesos y tareas de titulación en la UPN

Las integrantes del UPN-CA-121 han sido promotoras activas de la titulación en la UPN Morelos y de la mejora de la calidad de los trabajos que, para culminar su formación profesional, presentan los estudiantes de licenciatura y posgrado. En esa dirección, no solo se ha asumido un alto número de asesorías y de revisiones de documentos de manera sistemática en los últimos años, sino que se ha participado en la docencia de seminarios de titulación de los programas de Pedagogía y de LIE, así como en la tutoría de MEB para orientar la construcción de los trabajos de titulación. Esta labor sistemática, desde los seminarios, asesoría y tutoría constituye el espacio esencial desde donde se han desplegado las acciones de problematización y análisis crítico de las dificultades de aprendizaje y desarrollo de la titulación, a partir de lo cual se han generado propuestas de mejora de estos procesos y de investigación, tal como el proyecto antes mencionado, para sustentar tareas de intervención y transformación.

La participación activa en los seminarios de titulación y las asesorías ha permitido también a las integrantes del CA la organización sistemática en los últimos seis años de los coloquios de presentación de avances de trabajos de titulación en los programas de MEB, LIE y Pedagogía, algunos de ellos en colaboración con otras instituciones como la UAEM, donde se brinda también la Licenciatura en Pedagogía.

Estos espacios gestionados y organizados por el cuerpo académico han sido también ocasiones para la presentación

de conferencias con temas de interés como el diagnóstico socioeducativo, las oportunidades de intervención y generación de proyectos socioeducativos en contextos diversos o las transformaciones en las políticas y modelos educativos de profundo interés para estudiantes y docentes de la UPN. Las propias integrantes del CA han participado en espacios de diálogo como mesas redondas y conversatorios y han sido promotoras activas de la participación de estudiantes y educadores en las actividades académicas propuestas en el marco de estos eventos.

Prospectiva

En síntesis, las aportaciones de las investigaciones y tareas desarrolladas por el UPN-CA-121 desde su creación han incidido en la mejora de la calidad de los programas educativos que ofrece la UPN Morelos y en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, a partir del desarrollo de acciones para la gestión del aprendizaje, el establecimiento de metas grupales, el empleo de metodologías como la de diálogos generativos, el aprendizaje cooperativo, entre otras que contribuyen a la formación de la autonomía y la autorregulación en la formación profesional.

De manera general, las investigaciones realizadas por el cuerpo académico han mostrado la relevancia de articular dos direcciones clave en el ámbito del estudio de los *Procesos de aprendizaje, autorregulación y formación*. Por un lado, analizar los factores y sistemas de mediadores que determinan

la formación de procesos de autonomía, autorregulación y de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo, imprescindibles para la conducción y gestión del aprendizaje por parte de los estudiantes. Por otro lado, comprender las acciones para la conformación de comunidades de aprendizaje y la evaluación de su progreso, como el entorno socio grupal donde se desarrollan tales procesos y donde los mismos sirven para mediar el logro de metas de aprendizaje y saberes profesionales diversos, tanto respecto a las materias de estudio, como para otras tareas académicas como es el caso de la titulación.

En correspondencia, los hallazgos encontrados han permitido la explicación del proceso de construcción gradual de las competencias para la autorregulación, que involucra aspectos cognitivos, afectivos, conductuales, ético-actitudinales y vivenciales y se conforman en la relación entre la persona y su contexto de desempeño (Corral Russo, 2006), en este caso las comunidades que aprenden.

Los desafíos actuales se centran en desarrollar estrategias de comunicación, interacción y diálogo generativo (Fried, 2010) que medien la conformación de las comunidades de aprendizaje y permitan que los estudiantes generen nuevas posibilidades de formación profesional desde el análisis metacognitivo y la motivación hacia el aprendizaje. También son nuevos retos desarrollar investigación en torno a las potencialidades de las comunidades de aprendizaje y la formación de la autorregulación para la apropiación y empleo ético de competencias digitales para el manejo de la inteligencia artificial en el contexto universitario.

Referencias

- Andréu Abela, J. (2019). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2.a Edición). Akal.
- Bisquerra, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.a ed.). Editorial La Muralla.
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento (Conferencia). *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. REDLEES, ASCUN, Pontificia Universidad Javeriana. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Corral Ruso, R. (2006). El currículo docente basado en competencias. *Caudales 2006*. CIPS.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Fried, D. (2010). Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa*, 7, 61-73. DOI: 10.30554/plumillaedu.7.533.2010.
- García Montero, I. (2012). *Estrategias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de educación superior*

- (Tesis de Doctorado). Centro de Investigación y Docencia del Estado de Morelos (CIDHEM).
- García Montero, I. (2020). *Desarrollo de competencias para la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional* (Tesis de Doctorado). Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología (CITPSI), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- García Montero, I. y Bustos Córdova, R. B. (2020). Desarrollo de la autonomía y la autorregulación en estudiantes universitarios: una experiencia de investigación y mediación. *Sinéctica* (55). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1108/1299>
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Ed. Morata.
- Hull, G. y Hernández, G. (2008). *Literacy*, en Hult, F. y B. Spolsky (Eds.), *The handbook of Educational Linguistics*. UK: Blackwell Oxford.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer la práctica educativa*. Graó.
- Rodríguez-Mena, M.; I. García; R. Corral; C. Lago (2004). *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. Prensa Latina.
- Rodríguez-Mena, M.; C. L. López; R. Corral; K. Lorenzo; W. Pomares; C. Lago (2015). *La comunidad de aprendizaje MADIBA. Memorias de un viaje*. Publicaciones Acuario/ Centro Félix Varela.

- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2017/156>
- Universidad Pedagógica Nacional (2019). Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la UPN. *Gaceta de la UPN*, 139, pp.11-19.
- Valdés Cuervo, A. A., Estévez Nenninger, E. H. y Vera Noriega, J. A. (2013). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de postgrado desde la perspectiva del docente. *Educere*, 17(56), 129-138. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12510/0>
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica.

Capítulo 6

Capítulo 6.

Animación sociocultural

de la lengua:

Semilla del cuerpo académico

UPN-CA-129

Linda Vanessa Correa Nava
Angélica Jiménez Robles

Introducción

Este texto presenta la trayectoria y consolidación del UPN-CA-129 “Lenguaje y Literatura”, conformado por cuatro docentes que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco, CDMX, orientada a la docencia, investigación y difusión de aspectos educativos, especialmente en la formación docente en Educación Básica (EB). La semilla de este CA germinó en la especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua, cuyas raíces teóricas y metodológicas han fortalecido el tronco que sostiene sus diversas líneas de generación de conocimiento. A lo largo de los años, el CA ha logrado integrar diversas iniciativas y proyectos que articulan la teoría, la práctica y la reflexión crítica en torno al lenguaje, la lectura, la escritura y la oralidad, con especial atención a la literatura infantil y juvenil. De estas raíces han brotado ramas frondosas que incluyen: a) creación de una biblioteca infantil, b) proyectos de investigación registrados en distintas instancias, c) publicaciones colectivas, d) desarrollo de programas de servicio social vinculados a la

promoción de la lectura y la literatura, e) elaboración de cursos de actualización docente en el marco de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), y f) participación en el diseño del Doctorado Interunidades en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas (DEPAE).

El trabajo colectivo ha enfrentado diversos desafíos, como la limitada disponibilidad de recursos y las condiciones laborales precarias, pero ha encontrado en la colaboración la amistad académica y el compromiso compartido, el motor para continuar sembrando y cosechando conocimiento. Esta producción académica diversa y comprometida refleja un esfuerzo constante por contribuir a la transformación educativa y social. Este recorrido invita a reconocer la importancia de los CA como comunidades de construcción colectiva del conocimiento y transformación profesional, donde la lengua y la literatura se erigen como herramientas fundamentales para la educación, la cultura y la justicia social.

Las semillas

Como señaló Olivé (2008), las comunidades científicas se caracterizan por “una constelación de elementos compartidos, entre los que destacan los conocimientos acumulados en su campo, así como un conjunto de valores e intereses comunes dentro de cada especialidad” (p. 3).

Una de esas comunidades es el UPN-CA-129 “Lenguaje y Literatura”, que se conformó formalmente en el año 2021,

aunque sus antecedentes se remontan al trabajo desarrollado en el marco del colegiado de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL), programa que cuenta con 16 años de existencia. Se trata de una maestría profesionalizante dirigida a docentes de Educación Básica (EB) que se imparte en la Unidad UPN 095 Azcapotzalco de la CDMX, donde se abordan temáticas relacionadas con lectura, escritura y oralidad (LEO) y con literatura infantil y juvenil (LIJ). El enfoque metodológico es el biográfico narrativo (Bolívar Botía et al., 2001) orientado hacia la reflexión y transformación de la práctica docente en estos ámbitos.

Las y el docente que conforman este colegiado han trabajado en líneas de investigación personales vinculadas al lenguaje, la cultura escrita, la oralidad y la literatura. Además de participar en otros programas de formación donde se extiende el interés en estas áreas, incluyendo la docencia, investigación, difusión y gestión. Este conjunto de esfuerzos ha dado lugar a la formación del CA, integrado por Angélica Jiménez Robles, como líder, junto con Linda Vanessa Correa Nava, Lucía Santiago González y Eduardo Santiago Ruiz.

La convergencia profesional y académica se sustenta en un acercamiento prolongado al lenguaje oral y escrito, así como a la literatura infantil y juvenil, respaldado por formación en literatura, pedagogía y comunicación, y estudios de posgrado enfocados en cultura escrita, oralidad y alfabetización académica. Estas coincidencias han favorecido la articulación de objetivos comunes y el desarrollo de proyectos colaborativos.

En cumplimiento con la premisa del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que define a los CA como “grupos de profesores que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinarios o multidisciplinarios, con objetivos y metas académicas definidas” (PROMEP, 2023, p. 6), se reafirma que un CA es la integración de colectivos académicos vinculados a programas de posgrado que buscan elevar su calidad (CONACYT, 2007), como es el caso de la MEB-ASCL.

Cabe destacar que, aunque no todos los colaboradores se encuentran registrados formalmente en el CA, un grupo mayor participa en el colegiado de ASCL contribuyendo al trabajo colectivo. Algunos permanecen en la UPN, mientras que otros han seguido diferentes trayectorias profesionales. El trabajo desarrollado sintetiza así aportaciones individuales y colegiadas de múltiples personas.

A lo largo del trayecto, se ha profundizado en diferentes vertientes del lenguaje, abarcando aspectos teóricos y prácticos, en concordancia con la naturaleza del programa de maestría. La literatura se ha incorporado como herramienta para el desarrollo y disfrute del lenguaje, favoreciendo la creatividad, el arte, la expresión, la comunicación y el aprendizaje.

El eje metodológico es la narrativa autobiográfica, empleada como medio para documentar hallazgos desde una perspectiva subjetiva y cercana. Este enfoque posibilita la reconstrucción y resignificación de la identidad colectiva del CA, así como la comprensión del valor del trabajo realizado, expresado

no solo en este documento, sino también en numerosos informes de investigación. Las narrativas de docentes se constituyen en una herramienta valiosa para dar cuenta del trabajo pedagógico, consolidándose como un campo académico prolífico en torno a la confluencia de tradiciones narrativas, autobiográficas y formativas (Suárez, 2015, p. 15).

Las narrativas autobiográficas permiten reconstruir trayectorias profesionales, recuperar experiencias y construir relatos ordenados dentro de marcos histórico-culturales. Este enfoque, como señalaron Bolívar Botia et al., (2001) enfrenta resistencias frente a modalidades tradicionales de producción de conocimiento

En este sentido, la producción de relatos suele valorarse como una función catártica, como simples anécdotas e historias de maestros. Subyace en esta visión una descalificación, de forma oculta o abierta, de los relatos y de quienes los escriben, al considerarlos triviales y sin valor para el conocimiento y comprensión del mundo educativo. En contraste, asumimos los relatos como una forma de aprehender el conocimiento que se produce en las prácticas pedagógicas y de hacerlo comunicable (Jiménez Robles, 2022, p.40).

La producción de relatos autobiográficos posiciona a los docentes como sujetos investigadores y creadores desde una perspectiva epistemológica subjetiva, constituyendo una forma válida y creciente de investigación educativa. El uso de un lenguaje cercano y personal facilita la transmisión del conocimiento, pues los relatos e historias constituyen el

lenguaje más próximo a la experiencia humana (Bolívar Botia et al., 2001).

En el caso de un CA conformado por cuatro integrantes, la narrativa autobiográfica posibilita la reconstrucción tanto de historias personales como colectivas, permitiendo comprender cómo la pertenencia al cuerpo académico genera una identidad compartida. Desde esta perspectiva, el “yo” se concibe no como esencia individual, sino como producto de las relaciones (Gergen, como se cita en Bolívar Botia et al., 2001, p. 72). La historia del CA resulta, por tanto, del entrelazamiento de intereses profesionales y personales conformados a lo largo del tiempo.

Primeras raíces

Las historias colectivas tienen muchas raíces, a veces profundas, complejas, como venas entrelazadas que llegan poderosas al torrente principal. Así es la historia de cada cuerpo académico, un lugar común, un encuentro con la otredad, donde por voluntad propia se decide vincular la experiencia y el saber. La configuración de un cuerpo académico es el resultado de múltiples trayectorias personales y colectivas que, en un momento determinado, confluyen para formar una comunidad de saber. Tal es el caso del CA, tres mujeres y un hombre cuya historia remite a raíces profundas y entrelazadas que, como vasos comunicantes, se dirigen hacia un tronco común: el lenguaje y la literatura en contextos educativos.

Los antecedentes de este cuerpo académico se remontan a experiencias individuales que, con el tiempo, propiciaron

encuentros significativos. En el año 2009, Angélica Jiménez Robles cursaba el Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), tras haber realizado estudios previos en Letras a nivel licenciatura y maestría. Durante este periodo coincidió con Linda Vanessa Correa Nava, estudiante de la Maestría en Pedagogía, con quien compartió seminarios orientados a la investigación en alfabetización académica y escritura. Bajo la tutela del Dr. Alejandro Barrera Retana, pionero en la impartición de seminarios en esta área, ambas reflexionaron sobre los desafíos que enfrentan estudiantes en la producción escrita, particularmente en lo relativo a sus procesos de titulación.

A partir de esta coincidencia, se generó una colaboración académica que se trasladó a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 095 Azcapotzalco, cuando en 2013 Linda Vanessa Correa Nava se incorporó a dicha sede, donde Angélica Jiménez Robles ya laboraba. En este espacio comenzaron a desarrollar actividades de investigación y revisión bibliográfica en torno a la escritura en la universidad, problematizando su enseñanza y aprendizaje desde una mirada crítica y situada.

Linda Vanessa Correa Nava se integró a la MEB-ASCL, diseñada y coordinada, en ese momento, por Angélica Jiménez Robles. En ese marco, se impulsó un seminario sobre alfabetización académica dirigido al profesorado, mismo que fue replicado en las Unidades 094, 097 y 122, con una respuesta positiva y creciente interés. Esta colaboración derivó en la realización de proyectos de investigación, algunas publicaciones académicas y la expansión del trabajo en red con otras instituciones.

Posteriormente, Lucía Santiago González, estudiante del doctorado en Pedagogía en la misma Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se integró como docente a la Unidad 095 en el año 2018, tras haber sido tutelada por Angélica Jiménez Robles. Más adelante, Eduardo Santiago Ruiz, egresado de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa, donde cursó la licenciatura, maestría y doctorado en Letras, también se incorporó al equipo académico en el año 2019.

A partir de la coincidencia en intereses investigativos como la animación sociocultural a la lectura y escritura, la alfabetización académica, y la literatura infantil y juvenil, así como en trayectorias formativas, se consolidó un trabajo colegiado sostenido. Y en el año 2021 se formalizó la conformación del Cuerpo Académico “Lenguaje y Literatura” (UPN-CA-129), con la definición de líneas de investigación centradas en el lenguaje oral y escrito, y la literatura infantil y juvenil. Desde entonces, se han impulsado múltiples proyectos académicos en colaboración con otras unidades de la UPN y diversas instituciones educativas.

La responsabilidad del cuerpo académico ha sido asumida por Angélica Jiménez Robles, quien cuenta con una plaza definitiva desde 1998. Esta condición laboral ha facilitado su participación en convocatorias que requieren dicha figura contractual. En contraste, el resto de los integrantes, Lucía Santiago González, Linda Vanessa Correa Nava y Eduardo Santiago Ruiz, laboran bajo contratos temporales, renovados cada cinco meses y medio, lo cual genera condiciones de inestabilidad laboral y económica. A pesar de ello, todos han mantenido una activa participación en los procesos académicos y

de investigación, incluyendo la coordinación de libros y proyectos en curso. Desde hace algunos años, Linda Vanessa Correa Nava ha asumido la coordinación de la especialidad en ASCL y se abrió la posibilidad de coordinar una nueva publicación, en proceso de dictaminación. Lo que indica una nueva fase en las oportunidades de los miembros del CA.

De esta confluencia han emergido proyectos de investigación formalizados mediante registros en instancias oficiales, tales como la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación e Intervención de las Unidades UPN de la Ciudad de México (CESPII) y la Secretaría Académica de la UPN, así como iniciativas que han producido resultados relevantes. Entre estos productos se incluyen libros, artículos, actividades de difusión, el programa digital mensual “AlaS para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa”, programas de servicio social, la biblioteca infantil, tesis vinculadas a la línea de trabajo, así como la participación en el diseño de cursos aprobados por USICAMM, titulado *Prácticas innovadoras en proyectos de lengua*; y en el diseño del programa del Doctorado en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas (DEPAE). Lo cual será tratado con mayor profundidad en secciones posteriores.

El tronco: soporte teórico y metodológico

Las bases que sustentan la construcción del conocimiento en el Cuerpo Académico “Lenguaje y Literatura” (CA 129) se encuentran cimentadas en cuatro Líneas de Generación

y Aplicación del Conocimiento (LGAC): 1) cultura escrita y oralidad, 2) narrativa, 3) literatura infantil y juvenil, y 4) alfabetización académica, las cuales se describen a continuación.

1. Cultura escrita y oralidad. El concepto de cultura escrita refiere a los diversos usos de la lengua escrita, su construcción social, los valores que se le atribuyen en distintos contextos culturales, así como el lugar que ocupa dentro de las sociedades contemporáneas (Kalman, 2003). Bajo esta perspectiva, los textos escritos se insertan en la vida social y responden a finalidades múltiples: sociales, económicas, culturales, ideológicas y políticas. En consecuencia, no existe una única forma de leer y escribir, sino que cada contexto requiere formas específicas de apropiación y uso.

La cultura escrita comprende un conjunto complejo de prácticas de lenguaje que forman parte del entramado de la vida social y cultural. En este sentido, Carlino (2004) señala que ello significa que no solo presupone aprender a leer, sino que está relacionada con aprender a usar los recursos que ofrece la escritura para realizar un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos que le permitan al individuo integrarse a las diversas actividades de la vida social (p. 38).

Desde esta perspectiva, puede afirmarse que existen diversas culturas escritas, y no una única ni homogénea. En cuanto a la oralidad, esta se manifiesta en la palabra, la voz y los

sonidos, y permite comprender el entorno y construir significados. La oralidad antecede históricamente a la escritura. Ong (2016) sostiene que “la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido (...) sin escritura, empero nunca ha habido escritura sin oralidad” (p. 43). No obstante, ambos lenguajes: el oral y el escrito se conciben como procesos complementarios para la representación y comprensión del mundo.

Esta LGAC se propone recuperar investigaciones y prácticas en torno a la cultura escrita y la oralidad, destacando su relevancia en contextos sociales y escolares. En el caso de la oralidad, se pretende contribuir a su enseñanza y enfatizar su papel en los procesos de aprendizaje. A pesar de su uso constante en el entorno escolar, por parte de docentes al impartir contenidos y de estudiantes al participar, su estudio ha sido históricamente subestimado. Rojas Soriano (2001) advierte que la escasa atención prestada por las instituciones educativas a la enseñanza de la comunicación oral ha derivado en una deficiencia formativa que se extiende desde la educación preescolar hasta el nivel universitario.

En este marco, se considera fundamental reconocer que cada acto comunicativo involucra distintos grados de formalidad e informalidad, lo que exige respuestas y competencias diferenciadas. En palabras de González e Ize de Marenco (1999, p. 44), “esto no es producto genético. Esto se enseña y se aprende”. Por tanto, resulta imperativo desarrollar propuestas pedagógicas que conciban la oralidad como un eje fundamental del aprendizaje, no solo en el ámbito escolar sino también en los espacios sociales más amplios.

2. *Narrativa*. Esta línea de generación y aplicación del conocimiento se nutre de las aportaciones de la investigación biográfico-narrativa en el ámbito educativo, reconociéndola como vía legítima para la comprensión de la formación y la práctica docente. La narrativa ofrece un posicionamiento epistémico que, desde la escritura del yo, permite una mirada reveladora sobre el tejido complejo de la realidad social. Como herramientas metodológicas para la investigación de la práctica se consideran el relato de vida y la autobiografía, ya que posibilitan una observación a distancia, el reconocimiento y la reconstrucción de experiencias docentes, propiciando una práctica situada y sensible a los contextos. La narrativa, entendida como forma de construcción y transmisión de conocimiento, permite explorar la experiencia desde una perspectiva subjetiva e histórica, y se constituye en un recurso metodológico y epistemológico clave dentro del trabajo académico desarrollado por este cuerpo.

La oralidad y la cultura escrita constituyen aliados fundamentales de los procesos autobiográficos, fungiendo como medios para la expresión y la difusión de las experiencias formativas. Cabe señalar que las historias orales con fines investigativos emergen de la antropología, disciplina interesada en documentar las formas de vida de grupos en riesgo de desaparición. La escritura, en tanto, permite fijar las palabras en el espacio y el tiempo, otorgándoles permanencia y capacidad de circulación.

La escritura autobiográfica genera un proceso de encuentro tanto con la propia subjetividad como con la alteridad, al posibilitar un diálogo entre la cercanía y la distancia. Narrarse implica un ejercicio profundo de autoconocimiento y reconocimiento, que se construye mediante la recuperación de la memoria, la reflexión, el análisis, la escritura y la reescritura constantes (Jiménez Robles y Correa Nava, como se cita en Sánchez Salazar, 2021, p. 103).

En las últimas décadas, los relatos de vida y las autobiografías de docentes se han consolidado como fuentes valiosas para el conocimiento de las prácticas educativas, en tanto permiten explorar las interacciones que configuran la vida escolar. El enfoque biográfico-narrativo ha desarrollado una serie de herramientas que lo consolidan como una alternativa metodológica para la investigación científica, ya que permite “recordar, eliciar, construir y reconstruir la práctica docente y su relación con el contexto” (Bolívar Botía et al., 2001, p. 17).

Los escritos producidos por docentes forman parte de la historia de la docencia y de las transformaciones educativas. Desde esta perspectiva, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas permite reconstruir la práctica docente, dado que, al escribir es posible observar las acciones realizadas y generar respuestas pedagógicas ante situaciones concretas (Suárez y Ochoa, 2005).

La escritura autobiográfica y los relatos de vida convergen en un cruce entre lo científico y lo literario. Esta línea se entrelaza con la literatura a través del género autobiográfico, entendido como una forma histórica de narrar la vida propia. Su

desarrollo ha transitado de una narrativa centrada en lo histórico a una construcción más subjetiva, particularmente a partir del Romanticismo, cuando la conciencia histórica y la autoconciencia subjetiva comenzaron a entrelazarse.

La autobiografía integra tres elementos fundamentales: el carácter personal de quien narra, el desarrollo histórico de su vida y su plasmación escrita (Jiménez y Correa como se cita en Sánchez, 2021). Esta triple dimensión ha captado el interés de especialistas en diversas disciplinas, como la sociología, la psicología y la antropología, debido a que las personas son narradoras naturales de historias; narrar constituye una necesidad humana y una práctica cotidiana (Bolívar Botía et al., 2001).

Desde esta perspectiva, la autobiografía posibilita una escritura creativa, rica en juegos lingüísticos y estéticamente elaborada. Cuando se emplea como estrategia de investigación educativa, permite generar textos entrañables, donde lo pedagógico y lo artístico convergen. Un texto con propósitos investigativos puede, además, movilizar emociones y transmitir conocimiento desde una sensibilidad estética (Jiménez Robles y Correa Nava, como se cita en Sánchez Salazar, 2021, pp. 109-110).

3. *Literatura infantil y juvenil*. Esta LGAC se orienta a la investigación e intervención innovadora para el aprovechamiento de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en los procesos educativos (Lerner, 2001; Moreno, 2011). Reconocida como un motor fundamental para el desarrollo de las habilidades del lenguaje, su relevancia se acentúa frente al desafío de mejorar los niveles de lectura en el

país (INEE, 2015). No obstante, su aporte no se restringe al plano lingüístico, ya que la LIJ cumple funciones socializadoras, identitarias y reparadoras (Cerrillo, 2016), permitiendo a los lectores vincularse con el mundo desde una perspectiva estética, emocional y ética.

En tanto producto literario, la LIJ fomenta la imaginación, la creatividad y la construcción simbólica de la experiencia. La narrativa, como subgénero, favorece la identificación con los personajes y contextos, fortaleciendo la empatía y ofreciendo modelos ético-conductuales accesibles. Por su parte, la poesía infantil estimula el desarrollo de la conciencia fonológica, la sensibilidad estética y la expresión emocional.

En el marco de esta LGAC, se privilegia el estudio y uso de géneros literarios como el libro-álbum (Nikolajeva y Scott, 2000; Sipe, 1998; Zaparaín Hernández y González González, 2010) y la poesía infantil (Munita Jordán, 2013; Neira Piñeiro, 2012), sin excluir otras formas literarias como el cuento, la novela, novela gráfica o el drama. Estas obras son consideradas como mediadoras entre el lenguaje y la experiencia del sujeto lector, y su incorporación en contextos educativos busca generar encuentros significativos entre literatura, lectura y formación crítica. De tal forma que está presente en actividades desde el servicio social, la creación de contenido digital y los talleres que se han diseñado e impartido en la Unidad 095.

4. La alfabetización académica. La alfabetización académica constituye una LGAC indispensable en

todos los niveles y espacios educativos. Este enfoque parte del reconocimiento de que una parte significativa del estudiantado enfrenta dificultades para integrarse a la cultura escrita de la universidad, frecuentemente desconocida para quienes no han tenido experiencias previas de lectura y escritura en ámbitos académicos (Carlino, 2004). En este sentido, se plantea la necesidad de un acompañamiento docente informado y consciente, que facilite el acceso a los géneros discursivos propios de cada disciplina (Correa Nava como se cita en Olmos Roa et al., 2025).

La alfabetización académica implica el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el uso contextualizado de la lectura y la escritura como herramientas para construir conocimiento. Este proceso requiere desplazar al docente del rol exclusivo de evaluador hacia una función mediadora que oriente la producción escrita del estudiantado en cada área del saber.

El trabajo en esta línea se articula con la necesidad de promover dinámicas institucionales colaborativas, como lo señala López Leyva (2010, p. 12): “promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento (...) en las instituciones públicas de educación superior, esto con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo, manifiesto en la estructuración de equipos disciplinarios”. Esta línea implica no solo investigación y formación al respecto, también requiere de un alto compromiso,

pues trabajar mediante alfabetización académica demanda muchas horas para el acompañamiento del estudiantado.

Aunque existen otros referentes teóricos y prácticos, las cuatro LGAC aquí descritas representan el núcleo que orienta las acciones sustantivas desarrolladas por el cuerpo académico, así como la articulación entre docencia, investigación y producción académica en el ámbito de la educación básica y superior.

Las ramas

Investigación

Uno de los quehaceres permanentes del CA “Lenguaje y literatura” es el trabajo de investigación, proyectos que se vinculan a las líneas de generación de conocimiento que hemos señalado. Consideramos que es necesario dar cuenta de proyectos en los que hemos participado desde hace 12 años de trabajo conjunto, en un inicio Angelica Jiménez Robles y Linda Vanessa Correa Nava y, posteriormente, Lucia Santiago y Eduardo Santiago, como ya se mencionó, pues sin este antecedente sería incompleto trazar el camino de crecimiento y conocimiento.

Al trabajar en el programa de la MEB-ASCL nos interesaba acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de escritura. Entonces pensamos que podíamos invitar a nuestros/as compañeros/as de la Unidad 095 a interesarse en ellos, es como surge el proyecto *“El fortalecimiento de la cultura escrita en la unidad 095 de la UPN”*, que se llevó a cabo del año 2014 a

2016. Participaron 10 académicos y académicas de la Unidad, fungiendo como coordinadora Linda Vanessa Correa Nava.

El equipo de investigación se enfrentó a diversas dificultades, casi todas relacionadas con los tiempos. Pues desarrollar este proyecto requiere reuniones para asistir al seminario, que se realizan una vez al mes, lectura extra para fortalecer los temas abordados, reuniones para tratar asuntos estructurales y metodológicos específicamente del proyecto. Desde entonces estuvieron presentes las limitantes relacionadas con la no coincidencia en horarios ya que algunos de los miembros tienen un contrato por horas lo que les impidió dedicar más tiempo, además de enfrentar la gran carga de trabajo, pues el trabajo colegiado consume una gran cantidad de tiempo, esta dinámica, por demás necesaria y enriquecedora, requiere tiempos compartidos.

Se trabajaron diferentes aspectos teóricos y por medio de la reflexión se identificó que: las formas de leer y escribir son diferentes en cada disciplina, pero también en cada Institución de Educación Superior; que existe una distancia entre las estrategias aplicadas en el aula y su conocimiento teórico consciente; y que hay una falta de conciencia sobre los apoyos que requiere el estudiantado respecto a sus prácticas de oralidad, lectura y escritura. Se coincidió en que es indispensable promover el uso de prácticas acordes con las que se demandan en la disciplina específica en la que se están formando las y los estudiantes. También que hacen falta más acciones educativas con esta orientación dirigidas a estudiantes universitarios. Para finalizar, se reconoció que escribir y leer adecuadamente es posible con la corresponsabilidad entre el docente, el alumno y las instituciones.

Derivado de este proyecto se diseñó y construyó un curso-taller para la Unidad 097 de la UPN. Mismo que se considera un aporte que no estaba contemplado en la planeación original, pues en otros espacios existe un interés creciente en la temática, que es un problema compartido. Esto fue palpable al compartir la experiencia con compañeros de la Unidad 097 de la UPN, que se mostraron interesados y solicitaron se trabajara con ellos en la misma dinámica. Por lo tanto, se impartió el curso-taller donde se abordaron los temas trabajados, en 10 sesiones se abordaron aspectos teóricos que sirvieron como introducción a un nuevo proyecto, que a continuación se esboza.

Así que en 2017 inscribimos ante CESPII el proyecto *La enseñanza de la composición escrita en Unidades de la UPN: una alfabetización necesaria, donde se nos unieron académicos/as de otras unidades de la UPN (092, 094, 096, 097 y 122)*. Así como de la UNAM (FES Aragón del Doctorado en Pedagogía y la FES Zaragoza), donde también participamos en el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME PE301123) y colaboramos en publicaciones.

En el desarrollo de este proyecto se realizaron reuniones de trabajo en las cuales, además de abordar cuestiones teóricas, se construyó un instrumento para recuperar concepciones de profesores respecto universitarios sobre la composición escrita con la finalidad de identificar necesidades de formación y realizar una propuesta. Así surgió el instrumento nombrado “Encuesta mexicana sobre la escritura en la Universidad Pedagógica Nacional”, mismo que se aplicó a casi 100 docentes de ES. Aunque hubo varios rubros relevantes a explorar, entre

los hallazgos más relevantes, se encontró que la mayoría de los docentes universitarios realizan grandes esfuerzos individuales por acompañar a sus estudiantes en el proceso de escritura y comparten diversas estrategias que realizan cotidianamente, pero que no han sistematizado; lo hacen de manera intuitiva y con poco o nulo apoyo institucional.

Este proyecto de investigación dio la oportunidad de identificar aspectos importantes que permitieran el mejor acompañamiento al estudiantado, tales como: el trabajo con borradores de sus escritos, el acompañamiento emocional en el proceso de composición escrita, la necesaria formación en LEO del profesorado, entre otros, lo que ha sido fundamental para continuar con el trabajo. También fue la semilla para la publicación del libro *Escribir en la universidad: un bordado fino* (Jiménez Robles, 2022), la presentación de ponencias en el COMIEE y la formulación de nuevos proyectos.

En el transcurso de estos proyectos, se encontró que había muchas aristas de interés compartido, tales como las problemáticas en la escritura académica y estrategias específicas de acompañamiento al estudiantado. Siendo Los borradores en el proceso de construcción de textos de los estudiantes de la MEB-Animación ASCL el siguiente proyecto que se registró institucionalmente en CESPII. Se llevó a cabo del año 2019 a 2021. En él realizamos un análisis de la etapa de revisión (corrección y modificación) de los textos académicos producidos por estudiantes de la MEB-ASCL con la finalidad de conocer sus dificultades y elaborar apoyos para mejorar este proceso. Los hallazgos de esta indagación fueron guía para plantear y establecer estrategias de acompañamiento de escritura en el programa de ASCL.

Se realizó un análisis cualitativo a partir del análisis de borradores de trabajos de las y los estudiantes donde se mostraban las observaciones que proporcionaron los docentes del colegiado de ASCL y se complementó con entrevistas a las y los autores de dichos borradores. Entre otros aspectos, se dio cuenta de la revisión por parte del profesado, revisión entre pares y las bondades del trabajo de revisión.

Entre los hallazgos encontrados se destaca que para que la revisión se lleve a cabo es necesario ofrecer condiciones, una de ellas es trabajar en la heterorregulación de la tarea (orientarla y retroalimentarla) y hacerle tiempo en clase (para posibilitar que se experimente su utilidad). Además de ir trabajando poco a poco la autonomía que solo es posible cuando el estudiante sabe a lo que se enfrenta y asume la responsabilidad de su texto, pero no en soledad, sino acompañado por docentes y compañeros, para transitar en el camino desde la heteronomía. Se considera que es indispensable promover el uso de prácticas acordes con las que se demandan en la disciplina específica en la que se está formando el estudiante. También que hacen falta más acciones educativas con esta orientación dirigida a estudiantes universitarios y que, si se quiere que los alumnos mejoren su comprensión y producción de textos, es necesaria una enseñanza explícita, donde el alumno tenga la oportunidad de contrastar sus saberes con las de otros más expertos, mirar formas diversificadas de hacerlo y la posibilidad de leer y escribir para otros.

Aunque se identificó que los docentes que colaboran en el programa de ASCL asumían la responsabilidad de brindar al alumnado los andamios que consideran pertinentes para darle

a la escritura un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento (Carlino, 2004 a cit. en Carlino 2015), hace falta formación respecto a la forma de realizar observaciones para que el proceso de revisión se lleve a cabo de la mejor manera y sea más fructífero para los estudiantes y como profesores sientan que ese arduo esfuerzo valió la pena.

Este proyecto permitió identificar elementos que permitan la formulación de dos talleres, uno dirigido a los docentes, con la intención formativa respecto a la revisión de textos y a la enseñanza de esta; y otro enfocado a los estudiantes, donde ellos pudieran conocer en qué consiste la revisión de textos y proporcionarles algunas herramientas para que lleven a cabo de manera cotidiana la revisión.

A lo largo de este capítulo, se ha reconocido ampliamente que la especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) constituye la semilla que articula y sostiene al cuerpo académico. Así que dar cuenta de este proyecto es fundamental. Desde hace algunos años se consideraba que había una tarea pendiente, un ordenamiento teórico que la fundamentara. En ese sentido, entre 2021 y 2023 se llevó a cabo el proyecto *La configuración de la Animación Sociocultural de la Lengua: una construcción colectiva, en el que participaron los cuatro integrantes del cuerpo académico*.

El objetivo principal del proyecto fue investigar y establecer las características y finalidades de la ASCL, las cuales, aunque estaban claras después de más de una década de trabajo bajo este enfoque, no habían sido sistematizadas a partir de los aportes contenidos en las tesis elaboradas por los y las estudiantes

de la especialidad. Los objetivos específicos se centraron en: analizar las tesis de la MEB-ASCL; sistematizar las aportaciones plasmadas en estos trabajos; identificar los antecedentes, conceptualizaciones y características que el estudiantado ha acuñado y reflejado en sus procesos de titulación; y explicar qué es la ASCL y cuáles son sus rasgos definitorios con base en la producción académica de los egresados.

Entre los principales hallazgos se destacó que la ASCL tiene sus orígenes en la Animación Sociocultural (ASC) (Ander Egg, 1987, Froufé Quintas y Sánchez Castaño, 1990; Ucar Martínez, 1997; Calvo Sastre, 2002) de la cual retoma gran parte de sus características; sin embargo, ha sufrido transformaciones desde el momento mismo de que se diseña el programa de posgrado. Desde su planteamiento, como una de las especialidades de la MEB, se consideró que, al desarrollarse en contextos escolares formales, requería una mutación necesaria. Se trata de una práctica viva que ha sido enriquecida progresivamente por las experiencias de los y las docentes en formación. El análisis de las tesis permitió observar que, a lo largo del tiempo, la configuración de la ASCL se ha ido complejizando, ya que los egresados han aportado nuevas descripciones y conceptualizaciones derivadas directamente de su experiencia pedagógica. Reconociendo que ha ido configurando de manera colectiva que:

esta metodología de acción que moviliza y anima permite reflexionar sobre muchos aspectos de la vida. Por medio de la documentación autobiográfica, herramienta por excelencia de la ASCL, también es posible mejorar nuestros entornos, que es lo que se busca por medio de la ASC; así,

la narrativa autobiográfica se convierte en la protagonista, ya que representa una alternativa de cambio que ayuda a modificar la práctica a través del punto de vista de las y los implicados (Correa Nava, 2022).

Se considera que este proyecto fue un trabajo modular que ha permitido repensar la ASCL, sobre todo visualizar la manera en que lo asumen e incorporan los estudiantes a su práctica tanto de formación como laboral, pues los y las implicadas ejercen la docencia en EB.

El trabajo bajo el enfoque biográfico narrativo identificó preocupaciones latentes y áreas de interés que requieren mayor indagación. Una de ellas se abordó en el proyecto titulado: *¿Qué nos dejó la pandemia?* Entre la continuidad y la reestructuración, centrado en el análisis de las formas de comunicación e interacción, así como de las herramientas tecnológicas empleadas durante la pandemia y su incorporación posterior en las prácticas docentes dentro de los espacios escolares.

Se partió de la premisa de que aún se transita por los remanentes de una educación enclaustrada, en la que el uso intensivo de la tecnología transformó las formas de relación y enseñanza. A través de la narrativa se recuperaron relatos que permitieron analizar el impacto de las tecnologías de la información y sus usos actuales, evidenciando que, si bien su incorporación fue una medida emergente, en muchos casos no ha sido aprovechada de manera sostenida en el contexto educativo actual.

Estas narrativas recuperaron la experiencia de docentes de EB. Reconocer lo que saben y lo que aprendieron, sin embargo, de forma reiterativa se encontró que las prácticas

realizadas durante pandemia fueron resultado de una situación emergente, que se vieron obligados a resolver. Y que les permitió reconocer su capacidad de aprender, de ir haciendo cosas que quizás de otra forma no se hubieran atrevido, fueron capaces de responder ante la contingencia aun con las limitantes que señalan, como falta de apoyo de las autoridades educativas, poca formación en tecnología, pérdidas familiares, entre otras. El hallazgo, desalentador quizás, de que no han vuelto a aplicar todo lo aprendido en ese periodo, lo que habla de una realidad educativa para aprovechar el potencial de los docentes.

Esta investigación plasmada en un libro, que en la actualidad se encuentra en proceso de dictaminación titulado *¿Qué nos dejó la pandemia? Uso y permanencia de la tecnología en la Educación Básica*, coordinado por Linda Vanessa Correa Nava y donde participan los miembros del CA.

Durante el presente año, se encuentran en desarrollo dos proyectos de investigación enfocados en el análisis de las características de los proyectos de lengua implementados por docentes de Educación Básica que trabajan bajo el enfoque de la ASCL. Uno de estos lleva por título 15 años de trabajar proyectos bajo la ASCL: Experiencia que abona a la NEM. De forma paralela, se registró una investigación adicional ante el CESPII titulada El proceso de composición escrita de textos autobiográficos de estudiantes de la Maestría en Educación Básica, la cual, aunque es una investigación individual, desarrollada por Linda Vanessa Correa Nava, se encuentra vinculada al trabajo colectivo del cuerpo académico, al continuar con el análisis de la producción textual de una comunidad específica.

Estas iniciativas se insertan en una trayectoria de más de una década dedicada a la propuesta y desarrollo de proyectos de investigación, algunos de ellos anteriores a la formalización del CA y otros ya bajo el marco de su registro oficial.

Como se puede observar, el propósito del primer proyecto de investigación del que se da cuenta consistía en compartir con el profesorado de la Unidad 095 el interés por temáticas relacionadas con la escritura y la alfabetización académica. No obstante, este esfuerzo se extendió a otras Unidades académicas como la 094, 096, 097 y 122, superando las expectativas planteadas en un inicio. El registro de los proyectos en el CESPII permitió organizar el trabajo de forma más sistemática y avanzar con mayor compromiso hacia los objetivos propuestos. Sin embargo, los alcances del trabajo trascendieron esa planificación inicial, dando lugar a la difusión de los resultados en múltiples publicaciones: libros y artículos académicos, los cuales serán abordados en apartados posteriores. Asimismo, los hallazgos obtenidos se constituyeron como insumo para la presentación de ponencias en diversos espacios académicos, tanto a nivel nacional como internacional.

Se considera que estos insumos abonaron para la realización de otros proyectos, no pertenecientes al rubro de investigación, sino ramas que derivaron de estos, tal es el caso del programa de divulgación de la literatura infantil que se transmite por el canal de YouTube de la Unidad UPN 095: Alas para la imaginación: libros que vuelan fuera de casa; de los programas de servicio social; el mantenimiento de un pequeño espacio físico destinado a una biblioteca infantil. Proyectos que se entrelazan y convergen en el trabajo realizado por el CA.

Alas para la imaginación: libros que vuelan fuera de casa

Una de las funciones sustantivas de las universidades es la difusión de la cultura y el establecimiento de vínculos significativos con la comunidad. En este marco, han surgido diversos proyectos que, aunque no inscritos formalmente en convocatorias institucionales, constituyen productos del trabajo coordinado y constante realizado en congruencia con las LAGAC. Entre ellos, destaca el programa *AlaS para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa, iniciado en 2019*.

Este programa de difusión, si bien no cuenta con registro institucional, ha adquirido reconocimiento por su continuidad y su impacto. En sus orígenes tuvo una modalidad presencial, sin embargo, ante las condiciones derivadas de la pandemia, fue necesario reformular su formato. En la actualidad, se desarrolla a través de la creación y transmisión de videos mensuales alojados en la plataforma YouTube.²

El espacio, impulsado por el CA “Lenguaje y Literatura”, ha devenido en una plataforma para el disfrute y la consulta de temas vinculados a la literatura infantil y juvenil (LIJ). Su producción y emisión implican un proceso de coordinación que requiere la participación no solo de los integrantes del cuerpo académico, sino también de estudiantes y egresados de la

2 Videos: https://www.youtube.com/@upnunidad095azcapotzalco7/videos?view=0&sort=dd&shelf_id=1

Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB-ASCL), quienes colaboran presentando libros relacionados con una temática previamente definida para cada sesión.

El desarrollo del programa se inicia con la elección del tema central de la emisión. A lo largo de sus entregas, se han abordado tópicos como: discriminación, estereotipos, mascotas, amor, amistad, maternidad, violencia, historias del mar, fantasmas, leyendas, nanas, diversidad y miedos, entre otros. Asimismo, se han dedicado programas monográficos a autores destacados de la literatura infantil como Anthony Browne, Roberto Innocenti, Roald Dahl, Julio Verne, Emilio Salgari y Jairo Buitrago, acumulando, hasta la fecha, un total de 39 emisiones³.

Para la estructuración de cada sesión, inicialmente se convoca al estudiantado de la MEB-ASCL a participar mediante la selección de un libro acorde con la temática, su análisis, la práctica de lectura y la preparación de una presentación. Este proceso se convierte en una experiencia formativa, ya que se brinda orientación y acompañamiento durante las distintas fases del trabajo.

3 Ligas a algunos programas de Alas:

Lo mejor de Alas. <https://www.youtube.com/watch?v=DxEfz1pvaQs>

Conociendo a Roald Dhal. <https://www.youtube.com/watch?v=MWDUGjSTxCU>

Caperucitas y lobos salen de la pantalla. <https://www.youtube.com/watch?v=wyu0Skj-jYY&t=5583s>

La transmisión en vivo se realiza mensualmente a través del canal oficial de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco en YouTube, con el apoyo de la plataforma StreamYard. Durante estas emisiones, las docentes integrantes del CA fungen como presentadoras, aportando elementos contextuales y reflexivos sobre la temática abordada. Cabe destacar que, en algunas ocasiones, las sesiones han adoptado un formato híbrido, realizándose en las instalaciones de la unidad académica con la presencia de miembros de la comunidad.

El programa AlaS, como se le denomina de manera abreviada, se ha consolidado gracias al compromiso sostenido de un equipo académico y la colaboración de múltiples actores interesados en la literatura, incluyendo egresados, estudiantes, docentes, madres, padres de familia, niñas y niños. Este esfuerzo implica labores de difusión, organización, manejo de tecnologías y gestión institucional. No obstante, el componente más relevante ha sido la participación activa de las personas convocadas, así como el entusiasmo con el que se han compartido los libros que dan vida a cada sesión.

Biblioteca infantil y programas de servicio social

En el año 2019 se presentó la oportunidad de acondicionar un espacio destinado a alojar una pequeña biblioteca centrada en libros de literatura infantil. El acervo ha sido conformado mediante donaciones de libros por parte de docentes, estudiantes y egresados y, actualmente, cuenta con aproximadamente 200 títulos que abarcan diversas categorías: libros informativos, de

arte, de salud, libros álbum, entre otros. El espacio está equipado con algunas mesas y un par de sillas infantiles, con el propósito de ofrecer a la comunidad académica la posibilidad de conocer y consultar dicho material.

Este proyecto ha sido coordinado y preservado por docentes vinculados a la especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), especialmente por quienes integran el CA constituyéndose como una iniciativa con vocación de permanencia y crecimiento gradual. Se considera un espacio significativo que enfatiza el valor de la literatura y del lenguaje como componentes esenciales en el desarrollo formativo y personal, particularmente en una institución dedicada a la formación docente para la EB. La ampliación del acervo de la Biblioteca Infantil representa una tarea pendiente. Se reconoce que esta acción demanda tiempo y gestiones específicas para su consecución. Algunos proyectos han desbordado las posibilidades operativas del equipo, sin embargo, se mantienen en espera de ser retomados y fortalecidos.

Respecto a los programas de Servicio Social (SS), si bien su registro requiere de una figura responsable y, en algunos casos, se desarrollan de manera individual, muchas de las actividades que comprenden se vinculan directamente con las líneas de generación y aplicación del conocimiento del Cuerpo Académico. En ese sentido, se han implementado al menos tres programas cuyos objetivos y tareas coinciden sustancialmente con las orientaciones temáticas del colectivo.

El programa titulado *Formación en temas de literatura infantil* ha contado con la participación de egresadas que, durante su servicio social, realizaron lecturas de obras de literatura infantil,

textos sobre teoría literaria y desarrollaron investigaciones orientadas a enriquecer el trabajo del Cuerpo Académico. Estos insumos beneficiaron tanto a las participantes como a sus propios estudiantes, ya que también se implementaron proyectos en el aula centrados en la animación a la lectura.

Un segundo programa, *Animación Sociocultural de la Lengua: fomento a la lectura y biblioteca infantil*, ha estado vigente durante los últimos dos años y se encuentra directamente relacionado con varias de las actividades previamente mencionadas. Su finalidad ha sido contribuir a la formación académica de docentes en formación, estudiantes y egresados del campo educativo, en aspectos vinculados al lenguaje (lectura, escritura y oralidad), así como compartir con la comunidad los conocimientos adquiridos. Las actividades que conforman este programa incluyen la atención en la Biblioteca Infantil, la participación en *AlaS para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa*, la documentación sobre literatura infantil y juvenil, y el diseño e implementación de talleres de fomento a la lectura dirigidos a la comunidad. Además, se brinda acompañamiento en el estudio de la literatura infantil y juvenil (LIJ), así como en la orientación y apoyo en la elaboración de trabajos de titulación centrados en esta temática.

Existe un programa más, enfocado en actividades de comunicación y difusión, que está vinculado con la trasmisión de *AlaS para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa*, coordinado por Lucia Santiago, Difusión Unidad 095 apoya en cuestiones digitales para que se lleve a cabo. De tal forma que cada uno abona a la realización y continuidad de los objetivos del CA.

Los frutos

Se considera que desarrollar los proyectos descritos anteriormente, es un ejercicio de abonar la tierra, cuidar el tronco y propiciar el nacimiento de frutos, como la producción académica, entendida como la publicación de artículos, libros y capítulos de libros. Y la participación en el diseño de cursos y seminarios.

La producción académica

*Aulas para la imaginación: la formación desde la animación sociocultural de la lengua*⁴. Se trata de un libro publicado en 2019, donde se trabajan los cuatro LAGAC, que son los soportes que sostienen este cuerpo académico: cultura escrita y oralidad, narrativa, literatura infantil y juvenil y alfabetización académica. Este libro fue escrito y publicado antes de la creación del CA, por los docentes de la especialidad en ASCL. Es su primer antecedente, por lo tanto, es un libro que da cuenta del surgimiento del enfoque de ASCL. En la “Parte I. Exploración conceptual”, se encuentra la explicación teórica y metodológica

⁴ Jiménez Robles, A. (coord.). (2019). *Aulas para la imaginación. La formación desde la Animación Sociocultural de la Lengua*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

ISBN: 978-607-413-323-3. Descarga gratuita en: <https://dificultadextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=119&catid=27>

de la ASCL. En la “Parte II”, los estudiantes y egresados de la maestría, construyen una narrativa de sus quehaceres docentes en el aula, aplicando los principios del enfoque para trabajar proyectos de lengua y literatura. El prólogo está escrito por Carlos Lomas quien menciona:

En ese afán ético (y amoroso) de educar en las aulas en el deseo de construir otros mundos posibles (y deseables) no cabe otra actitud que no sea la de la pasión y la del compromiso. Una pasión y un compromiso que destilan todas y cada una de las páginas de *Aulas para la imaginación* que animo ahora a leer y a disfrutar (Lomas en Jiménez Robles, 2019, p. 13).

El título de esta publicación sirvió de inspiración para nombrar el programa digital *Alas para la imaginación: Libros que vuelan fuera de casa*, que posteriormente se presenta.

*Escribir en la universidad: un bordado fino*⁵. Libro publicado en el año 2022, donde coincidieron 11 académicos de las Unidades de la UPN 094, 095, 096, 097 y 122, comprendiendo las dificultades que tienen los estudiantes para escribir textos académicos. Se reconoce que escribir es una de las principales tareas que se realizan en la escuela, por eso se requiere hacerlos bien, y la Universidad debe seguir siendo un espacio para la

5 Jiménez Robles, A. (coord.). (2022). *Escribir en la universidad: Un bordado fino*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
ISBN: 978-607-413-462-9. Descarga gratuita en:
<https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=160&catid=27>

enseñanza y aprendizaje de esta habilidad lingüística. Este libro está escrito a partir de una narrativa sensible, casi bordado a partir de puntos precisos. En esta obra se trabaja la cultura escrita y la didáctica de la lengua para elaborar estrategias con el fin de acompañar a los estudiantes en la escritura de sus textos.

*Peripeteia: relatos de mujeres docentes durante la COVID 19*⁶. Publicado en el año 2023. Es un libro donde los docentes de las unidades 095 y 097 exploran la vida de las mujeres docentes durante los tiempos de COVID-19. Esta iniciativa recupera voces que durante el confinamiento compartieron sus preocupaciones, enfermedades, problemas familiares y el trabajo docente que realizaban en sus aulas virtuales. Se trata de la tarea que día a día enfrentó un ejército de profesoras para sobrevivir a esos tiempos. En este sentido, se trata de un libro narrativo que retoma la subjetividad expresada a través de palabras.

Libros prohibidos ¿Se pueden leer en educación básica? Libro producido en el año 2023, donde se trabaja la cultura escrita y oralidad, narrativa y literatura infantil y juvenil. En esta propuesta, los estudiantes y egresados de la Unidad 095 construyen narrativas docentes producto de un amplio proyecto donde llevan a sus aulas libros de la LIJ, considerados prohibidos o censurados, por ser obras polémicas que tratan temas sensibles y completamente humanos, como la muerte, la diversidad, la

⁶ Jiménez Robles, A. (coord.). (2023). *Peripeteia. Relatos de mujeres docentes durante la covid-19*. Universidad Pedagógica Nacional. ISBN: 978-607-413-496-6. Descarga gratuita en file:///Users/muneca/Downloads/peripeteia%20(6).pdf

violencia, entre otros. Este libro es una invitación para descubrir el poder de la literatura y su efecto potencializador para facilitar el tránsito hacia una vida más libre de violencia y discriminación. Como se dice en la contraportada de este libro: “Esta experiencia es una invitación a los docentes, a los padres y madres de familia, para acercar a los niños a encuentros sorprendentes con los libros, sin importar si son polémicos o no. Es un llamado en favor de la libertad”.

A contracorriente: la profesionalización de las educadoras (2023)⁷. Este libro, bajo la coordinación de dos compañeras de la Unidad UPN 096, que conforman otro CA y quienes también tienen interés en las problemáticas que enfrentan las maestras de EB, fue resultado del trabajo conjunto. En él se expone la importancia de la alfabetización académica, pero, sobre todo, el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el acompañamiento de educadoras que se aventuran a seguirse profesionalizando. Al trabajar en conjunto con las otras autoras, se reafirmó que las LAGAC son de suma importancia. Se puede constatar el interés que ha habido en esta publicación al revisar el dato de descargas de la editorial que lo aloja, que suman más de 12 000.

⁷ Alaníz Hernández, C. (2023). *A contracorriente. La profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica*. Universidad Pedagógica Nacional-Teseo. ISBN 9789877233599. Se puede descargar de manera gratuita en: <https://www.eseopress.com/acontracorrientealaprofesionalizaciondelaeseducadoras/>

Entre hadas y brujas. Violencia sistémica en torno de personajes femeninos (2023)⁸. Es un libro producto de un proyecto aprobado y auspiciado en la Secretaría Académica de la UPN. Donde se hace una revisión de 144 cuentos de Giambattista Basile, los hermanos Grimm, Charles Perrault y Hans Christian Andersen, en los siglos XVII, XVIII y XIX. Se trata de un estudio teórico de los elementos que constituyen la construcción de los personajes femeninos de estos cuentos en relación con la violencia de género. Este estudio permite relacionar los comportamientos sobre la violencia hacia las mujeres y la que se muestra en los cuentos clásicos, “concluimos que estos cuentos, que han acompañado a la humanidad durante siglos siguen escuchándose, narrándose y siendo del gusto de las personas. Por lo tanto, su influencia en la sociedad es innegable, mostrando valores, creencias y formas de comportamiento” (Jiménez Robles y Correa Nava, 2023, p. 21). Es destacable que este libro de autoría de Angélica Jiménez Robles y Linda Vanessa Correa Nava cuenta con casi 20 000 descargas indicadas en la página de la editorial (julio de 2025).

Romper el molde: Desmontando estereotipos de género en la Universidad a partir de la ASCL (2024). Da cuenta de los resultados del proyecto “Desmontando estereotipos de género a través de la literatura”, desarrollado en el marco de la

8 Jiménez Robles, A y Correa Nava, L. (2023). Entre hadas y brujas. Violencia sistémica en torno a personajes femeninos. UPN-Teseo. ISBN: 9789877233605. Descarga gratuita en: <https://www.teseopress.com/entrehadasybrujas/>

Convocatoria “Propuestas de investigación e intervención en el ámbito educativo 2023”, emitida por la Secretaría Académica, y aprobado y auspiciado por esta instancia. Identificado con el número 10-62-4 del Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI). En este amplio proyecto se trabajó con libros literarios en las aulas de la Unidad 095 de la UPN, para abonar a construir una vida escolar libre de violencia y apartada de estereotipos de género. Los docentes, junto con sus estudiantes de licenciatura y posgrado, experimentaron el encuentro con la literatura con la intención de desmontar esas ideas anquilosadas que no permiten vivir en plena igualdad. Los textos de este libro escritos de manera narrativa, el uso de la literatura, y la cultura escrita y la oralidad demuestran que continúan fieles a los temas que este CA trabaja.

También se han publicado varios artículos derivados de la misma temática:

*Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario (2025)*⁹. En este libro colaboraron con maestras y maestros de la UNAM, donde el eje fue que “se exponen perspectivas, propuestas y experiencias plurales y colectivas de profesores de educación superior, cuyo eje ha sido el reformular o resignificar el compromiso social

⁹ Olmos Roa, A., Carrillo avelar, A., Arias Vera, M. y Gutiérrez Ortiz, J. (coord.). *Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario*. Universidad Autónoma de México. ISBN: 978-607-587-286-5. Descarga gratuita en: <https://www.zaragoza.unam.mx/construcion-colectiva-praxis-decolonial/>

universitario. Se exponen diversas propuestas pedagógicas que combinan procesos de reflexión colectiva y praxis decolonial para favorecer el vínculo de colaboración universidad y sociedad ante los desafíos actuales” (2025, p. 10).

Se colaboró con dos capítulos, uno titulado “¡Me aburro! En busca de experiencias en el aula”. Aquí se recupera que la convicción que la responsabilidad social de la universidad es formar profesionales conocedores de su disciplina. Pero que la tarea de los docentes no se queda ahí, pues también se requiere formar personas íntegras, que sepan identificar y erradicar injusticias, inequidades y la pobreza. Para ello, los estudiantes deben tener acceso a otros puntos de vista que da la cultura en general. “Con base en el compromiso social de esta docente, así como de la importancia que los estudiantes deben formarse también culturalmente, pero que ellos exponen pretextos como: no hay opciones culturales próximas a su espacio educativo” (Jiménez Robles, 2025, p.15).

El otro capítulo “La animación sociocultural de la lengua en los espacios universitarios” se comparte el interés porque sus estudiantes hablen, lean y escriban como condición *sine quanon* en la cultura académica. Pero hace hincapié en la importancia de que los estudiantes tengan el acompañamiento de un docente que los apoye. Por este motivo, se realizó un trabajo académico en un grupo de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional 095, donde se propuso trabajar de manera transversal la LEO, donde se promuevan prácticas discursivas contextualizadas, como lo propone el enfoque de la ASCL, permitiendo que el lenguaje se convierta en una herramienta de acción social (Olmos Roa et al., 2025).

Participación en diseños de cursos y programas

Diseño del doctorado DEPAE

Durante varios años se participó en el diseño del Doctorado en Estudios, Prácticas y Acciones Educativas (DEPAE), un programa interunidades cuya primera convocatoria de ingreso se emite en el año 2025. En su construcción colaboraron académicos y académicas de diversas unidades de la UPN en la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los integrantes del Cuerpo Académico “Lenguaje y Literatura” participaron tanto en el diseño general del doctorado como en la elaboración de cinco programas de estudio que sintetizan los saberes y desarrollos teóricos acumulados durante más de una década de trabajo académico. Estos cursos se encuentran directamente vinculados con las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que conforman el eje de trabajo del cuerpo académico. Los cursos elaborados son los siguientes:

- Alfabetización académica en situaciones educativas.
- Bases para la aplicación desde la Animación Sociocultural de la Lengua.
- Lectura, escritura y oralidad en diversidad de contextos educativos.
- Literatura infantil y juvenil: una alternativa pedagógica para trabajar temas de ciencia, lenguaje y cultura.
- Narrativa y experiencia en contextos educativos.

El contenido de estos seminarios no solo refleja la trayectoria del CA, sino que también buscan consolidar una oferta formativa rigurosa y pertinente para los estudios de posgrado, favoreciendo la articulación entre la práctica docente, la reflexión crítica y la producción académica. A través de estas propuestas se pretende incidir en la formación de investigadores y profesionales de la educación capaces de interpretar, intervenir y transformar los contextos educativos desde una perspectiva situada y comprometida.

Cursos USICAMM

La Universidad Pedagógica Nacional ha sido, desde su fundación, un espacio destinado a la formación de maestras y maestros. Esta institución fue creada con el objetivo de “crear una institución pública destinada a la profesionalización del magisterio” (Moreno, 2011, p. 20), en respuesta a la necesidad de contar con un proyecto educativo que “desarrollara y orientara servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país” (Moreno, 2011, p. 23). En un primer momento, se instaló en Azcapotzalco y, posteriormente, en 1981, se estableció la Unidad Ajusco, actual sede rectora. Con el tiempo, se creó una red de unidades en todo el país. En la actualidad, la UPN cuenta con 70 unidades, 208 subsedes y tres universidades pedagógicas descentralizadas distribuidas a lo largo del territorio nacional, seis de las cuales se encuentran en la Ciudad de México. Estas sedes han evolucionado hasta convertirse en centros universitarios que

desarrollan funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión.

En este contexto, la institución ha ampliado su labor, más allá de los programas de licenciatura y posgrado, hacia el diseño e implementación de cursos de actualización y formación continua dirigidos al magisterio. En el año 2023, se llevó a cabo una reunión entre los equipos colegiados de las tres especialidades que integraban entonces la Maestría en Educación Básica (MEB): Gestión, Ciencias y Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), con el propósito de diseñar cursos dirigidos a cubrir las demandas de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). El objetivo fue brindar a docentes de Educación Básica una formación complementaria, en concordancia con las líneas de trabajo desarrolladas por la maestría a lo largo de quince generaciones.

Desde la especialidad en ASCL, se diseñó el curso “Prácticas innovadoras en proyectos de lengua”, elaborado e impartido por docentes integrantes del CA. El curso contempla contenidos relacionados con el lenguaje y la literatura, y se propone como un espacio de formación docente centrado en la elaboración e implementación de proyectos de lengua, en los que la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura infantil y juvenil (LIJ) constituyen ejes fundamentales. Esta propuesta se articula con los planteamientos y necesidades señaladas por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Cabe señalar que los contenidos del curso retoman el trabajo desarrollado desde la creación de la especialidad, y su diseño ha permitido extender y compartir conocimientos considerados esenciales. Hasta la fecha, el curso ha sido ofertado en tres períodos, y su impacto ha sido visible,

ya que algunas docentes participantes han decidido iniciar el proceso de ingreso a la MEB-ASCL. Asimismo, se ha favorecido la incidencia en las prácticas pedagógicas del profesorado, cumpliendo con una de las funciones sustantivas de las unidades de la UPN: la actualización docente.

Prospectiva: Cosecha y nueva siembra

Dar cuenta de este camino de siembra, crecimiento y cosecha ha resultado un proceso de reflexión. Como puede observarse, los cuerpos académicos no nacen de la noche a la mañana; en este caso, son el resultado de coincidencias, conocimientos e intereses de académicos que, al transitar caminos comunes, decidieron integrar formalmente sus experiencias. Este proceso no ha sido sencillo, pues, como bien menciona López Leyva (2010) en una investigación con 275 miembros de cuerpos académicos, “existen múltiples elementos que se conjugan para impulsar el trabajo colectivo, tales como la disposición integral, la comunicación efectiva entre sus integrantes, el establecimiento de objetivos claros, la mejora de actitudes y valores, el liderazgo y la motivación” (p. 20).

El trabajo conjunto es resultado de un entramado complejo de actividades, intereses y vínculos afectivos con las temáticas y proyectos desarrollados. La integración al cuerpo académico ha significado un reto. Entre las dificultades identificadas se encuentran la carga laboral que, en ocasiones, impide contar con los recursos necesarios para emprender nuevas iniciativas. Asimismo, el escaso o nulo acceso a financiamiento

institucional limita el desarrollo de proyectos que requieren inversión, obligando muchas veces a emplear recursos propios para asistir a congresos o encuentros académicos.

Otro factor que afecta la estabilidad del trabajo es la precariedad en las condiciones de contratación, ya que la mayoría de los integrantes se encuentra bajo contratos temporales, generando incertidumbre económica y limitando la producción académica. A pesar de ello, la mayoría pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cuenta con reconocimiento PRODEP, lo que refleja el compromiso con la calidad académica.

Coincidiendo con López Leyva (2010), se reconoce que las relaciones de amistad, la mejora en la formación del cuerpo docente, la participación en redes nacionales e internacionales y la realización de seminarios son elementos fundamentales para que el trabajo colectivo rinda frutos. No obstante, este esfuerzo sería aún más efectivo y gratificante si las políticas institucionales, especialmente en materia de financiamiento, fueran más favorables.

A lo largo de este camino se han identificado diversas tensiones y limitantes, algunas inherentes a la dinámica institucional y otras a las condiciones personales, pero también se han generado nuevas oportunidades y propuestas. En ocasiones, el trabajo colectivo se ve fragmentado por la necesidad de atender proyectos individuales; sin embargo, la raíz común de la Animación Sociocultural de la Lengua sigue siendo el eje que aglutina a los miembros y permite extender las ramas del cuerpo académico sin perder su esencia. Es importante que reconocer nuevamente, que además de los integrantes formales del cuerpo académico, otros docentes del colegiado de ASCL continúan

abonando generosamente con su trabajo y compromiso a los avances del CA, sosteniendo y enriqueciendo el desarrollo de sus líneas de investigación y proyectos, aunque no formen parte formal del mismo.

Se considera que el trabajo desarrollado tiene una relevancia social y educativa fundamental, al contribuir a la formación docente y al mejoramiento de prácticas pedagógicas. La vinculación de la investigación con problemáticas reales fortalece el impacto del cuerpo académico en la educación básica y superior, reafirmando el compromiso con la transformación educativa.

Se considera que se ha logrado consolidarse como un espacio sólido que apuesta por la continuidad y expansión de sus líneas de generación de conocimiento, con metas claras para ampliar su alcance interdisciplinario y territorial, y con la intención de fortalecer vínculos con otras instituciones y redes académicas. Además, las líneas de trabajo y los proyectos desarrollados han impulsado innovaciones metodológicas y formativas, particularmente a través del enfoque biográfico narrativo, la alfabetización académica y el uso de tecnologías digitales. Esto ha permitido formar profesionales críticos y comprometidos, capaces de enfrentar los retos contemporáneos de la educación.

Finalmente, se reconoce que la consolidación del cuerpo académico requiere superar retos estructurales, como la precariedad laboral y la insuficiencia de recursos, por lo que se plantean propuestas orientadas a mejorar las condiciones institucionales para favorecer la producción científica y la formación de calidad. En este sentido, el trabajo colectivo

ha potenciado las capacidades individuales, enriqueciendo perspectivas y facilitando la construcción compartida de conocimiento, fortaleciendo así la identidad profesional y académica de sus integrantes.

Contribuyendo a la cultura institucional, el cuerpo académico no solo genera conocimiento, sino que también promueve espacios de formación, difusión cultural y diálogo académico. Las condiciones personales e institucionales pueden representar obstáculos que desmotivan, pero el trabajo con el lenguaje y la literatura sostiene y nutre a los integrantes, tal como la lluvia alimenta la tierra donde se encuentran bien sembradas las raíces. Este soporte permite continuar avanzando en la compleja conformación del CA, constatando que los frutos obtenidos son semillas para nuevos proyectos y orientan la dirección hacia una nueva siembra.

Referencias

- Alaníz Hernández, C. (2023). *A contracorriente. La profesionalización de las educadoras. Percepciones, expectativas y retos de la alfabetización académica.* Universidad Pedagógica Nacional-Teseo.
- Ander-Egg, E. (1987). *La práctica de la animación sociocultural.* ICSA/HVMANITAS.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. *Enfoque y metodología.* Editorial La Muralla.
- Calvo Sastre, A. (2002). *La animación sociocultural. Una estrategia educativa para la participación.* Alianza Editorial.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Cerrillo, P (2016). *El lector literario.* Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT. (2007). *Convocatoria 2007-1.* http://132.248.31.69/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=2
- Correa Nava, L. (2025). La animación sociocultural de la lengua en los espacios universitarios. En A, Olmos Roa; M. Carrillo Avelar; L. M. Arias Vera, y J, Gutiérrez Ortiz (coord.). *Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario.* Universidad Autónoma de México.

- Froufé Quintas, S. y Sánchez Castaño, M.A. (1990). *Animación sociocultural. Nuevos enfoques*. Amarú.
- González, S. y Ize de Marenco, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/desempeno-de-los-estudiantes-al-final-de-la-educacion-media-superior-en-pisa-2012/>
- Jiménez Robles, A y Correa Nava, L. (2023). *Entre hadas y brujas. Violencia sistémica en torno a personajes femeninos*. UPN-Teseo.
- Jiménez Robles, A; Correa Nava, L; Santiago González, L y Santiago Ruiz, E. (2021). *Documento de registro de CA 126 Lenguaje y literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Robles, A. (coord.). (2023). *Libros prohibidos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Robles, A. (2025). ¡Me aburro! En busca de experiencias en el aula. En A, Olmos Roa; A, Carrillo Avelar; M, Arias Vera y J, Gutiérrez Ortiz, (coords.). *Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario*. Universidad Autónoma de México.
- Jiménez Robles, A. (coord.). (2019). *Aulas para la imaginación. La formación desde la Animación Sociocultural de la Lengua*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Robles, A. (coord.). (2022). *Escribir en la universidad: Un bordado fino*. Universidad Pedagógica Nacional

- Jiménez Robles, A. (coord.). (2023). *Peripeteia. Relatos de mujeres docentes durante la Covid-19*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez Robles, A. (coord.). (2024). *Romper el molde: Desmontando estereotipos de género en la universidad desde la ASCL*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita, la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- López Leyva, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 39(155), 7-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001
- Moreno, V. (2011). *Cómo hacer lectores competentes. Guía práctica: Reflexiones y propuestas*. Pamiela.
- Munita Jordán, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *Revistas UVigo*, 11, 105–118. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIJIJ/article/view/917>
- Neira Piñeiro, M. del R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 35, 131–138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=>

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225–239. <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>
- Olivé, L. (2008). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.
- Olmos Roa, A. Carrillo Avelar, A., Arias Vera, M. y Gutiérrez Ortiz, J. (coords.). *Construcción colectiva y praxis decolonial: elementos para repensar el compromiso social universitario*. Universidad Autónoma de México.
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior PRODEP. (2023). *ACUERDO número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713356&fecha=
- Rojas Soriano, R.. (2001). *El arte de hablar y escribir. Experiencias y recomendaciones*. Plaza y Valdés.
- Sánchez Salazar, L. (2021). *Procesos formativos y práctica docente: reflexiones desde el enfoque biográfico-narrativo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108. <https://doi.org/10.1023/A:1022459009182>

- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.
- Ucar Martínez, X. (1997). Animación sociocultural, complejidad, modelos de intervención. *Educación Social. Revista de educación socioeducativa* 5, 86-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188689&orden=0&info=link>
- Zaparaín Hernández, F. y González González, L. D. (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Valladolid.

Capítulo 7

Capítulo 7. Evolución del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UAT-CA-097 hasta su consolidación

Sergio Correa Gutiérrez
Michelle Adriana Recio Saucedo
Rosa Delia Cervantes Castro
Norma Alicia Vega López
Evelia Reséndiz Balderas

Introducción

En este trabajo se aborda el proceso de consolidación académica de un grupo colegiado de profesores de una dependencia académica del área de educación y humanidades de una universidad pública estatal, de manera concreta, del Cuerpo Académico “Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH)”, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Para ello, se parte de dos premisas. Primera, que es de todos aceptado que las funciones sustantivas de las universidades son la docencia, la investigación y la difusión y vinculación, o como señaló Alain Touraine (como se cita en Castrejón Diez, 1990) ya desde inicio de los setenta del siglo pasado para referirse a este tipo de instituciones

les “llamamos universidad a un establecimiento que ampara e integra tres funciones: producción, trasmisión y utilización de los conocimientos” (p. 130). Para cumplir con esta misión social, este tipo de instituciones deben organizarse y gestionar sus recursos para desarrollar una serie de actividades vinculadas a la formación profesional y de posgrado, a la generación y difusión de conocimientos, así como a la difusión y extensión de la cultura en la sociedad en la que están insertas.

Segunda premisa, que la educación universitaria, en particular, o de educación superior, en general, se valora como un activo en el desarrollo económico y social de los países, por lo que le conviene al Estado orientar la consolidación de estas instituciones para que sus funciones sustantivas se lleven a cabo con mejora constante, calidad y pertinencia social. Respecto a estas ideas, la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD), en la obra de Denison (1964), *Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth*, aceptaba que “la inversión en educación traía consigo una alta tasa de retorno, mayor que la obtenida por inversión en capital físico, y que el incremento en el gasto en educación repercutía favorablemente en el crecimiento del Producto Nacional Bruto (PNB)” (Didriksson, 2022, p. 31). Asimismo, en la búsqueda de una mayor articulación del quehacer de las universidades con las necesidades sociales y de una mayor consolidación de sus funciones sustantivas, se impulsan políticas educativas que, a partir de la identificación de una problemática —que en este caso se asocia a una débil consolidación académica del sistema de educación superior—, se fijan cursos de acción que garanticen la cantidad y calidad de los servicios prestados

por las IES. Al respecto, la intervención del Estado se asume como necesaria, aunque “la discusión en torno a la intervención estatal radica no en su pertinencia, sino más bien en el tipo de intervención, en términos de calidad” (Valenti Nigrini y Castillo Alemán, 1997, 91).

En este marco, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, anteriormente, Programa del Mejoramiento del Profesorado, PROMEP), es una derivación de política pública orientada a la consolidación académica individual y colegiada del profesorado de tiempo completo (PTC) de las IES, como una forma de incrementar las capacidades de la planta académica de estas instituciones en términos de docencia, investigación, gestión y tutoría, lo que, se asume, redundará en la calidad de las funciones sustantivas.

Y, en este contexto, se revisa el proceso de conformación y consolidación del UAT-CA-79 Innovación Educativa, perteneciente a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, universidad pública estatal de la región noreste del país, estableciendo un diálogo entre la vida académica de este colegiado con la política educativa de desarrollo profesional en las universidades estatales en México.

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente

Actualmente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para el Tipo Superior S247, tiene como uno de sus objetivos favorecer la profesionalización docente de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones

de educación superior —entre ellas, las universidades públicas estatales, como la UAT—, para que alcancen el perfil deseable que, de manera específica, se entiende como aquel profesor que desarrolla de manera profesional y equilibrada actividades de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, tutoría de estudiantes y gestión académica¹⁰. Esto se impulsa a través del otorgamiento de becas para que los PTC realicen estudios de posgrado de alta calidad, apoyos para la incorporación de nuevos/as profesores/as de tiempo completo y reincorporación de exbecarios/as, reconocimiento y apoyo para los profesores que logren el perfil deseable, así como apoyos a la consolidación de cuerpos académicos, fortaleciendo así las capacidades de docencia, investigación, desarrollo tecnológico e innovación de las instituciones de adscripción de estos profesores (SEP, 2023).

El programa en cuestión nace en 1996, y desde entonces ha venido impulsando la consolidación de las capacidades académicas de los PTC de las universidades públicas estatales, en primera instancia, hasta alcanzar al amplio conglomerado de IES de educación superior pública en México. En los años de existencia del programa, el número de IES beneficiarias pasó de 39, en sus inicios, a 784 en 2024, incorporándose cada vez más instituciones de otros subsistemas de educación superior; Universidades Politécnicas y Universidades Tecnológicas, en 2002; IES Federales, en 2004; Institutos Tecnológicos Federales,

10 ACUERDO número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024.

en 2008; Escuelas Normales, en 2009; Institutos Tecnológicos Descentralizados y Universidades Interculturales, en 2010.

Esta ampliación en el número de subsistemas y de instituciones beneficiarias del programa y, en otro sentido, de su institucionalización en el tiempo, por ello De Vries y Álvarez, señalan que generaría un *path dependency*, término empleado para describir una situación en que ciertas reglas y costumbres se institucionalizan y se convierten en reglas del juego. En palabras de estos autores, “...las políticas mismas pueden llegar a institucionalizarse y convertirse en cursos de acción rígidos, inalterables, no orientados hacia la innovación y el cambio, sino al cumplimiento de las reglas que alguna vez fueron novedosas, pero que con el paso del tiempo dejaron de serlo” (De Vries & Álvarez Mendiola, 2014, p. 16).

Asimismo, hay que entender este programa de profesionalización docente en las universidades como parte de la etapa de política educativa de modernización de la educación superior que, en términos generales, y gracias a la expansión y diversificación institucional vivida a partir de la década de los setenta, se asumía que el principal problema educativo había dejado de ser de carácter cuantitativo o de cobertura, y que el problema central era la calidad de los aprendizajes, necesarios para la integración competitiva de los egresados en el mercado laboral, y de los países de la región latinoamericana a la sociedad global del conocimiento o de la información (Jiménez Ortiz, 2011).

Así, el proceso de modernización del sistema de educación superior da paso al discurso de la calidad —y de su evaluación y acreditación— por encima del de la cobertura; si bien no desaparece del todo el análisis de la matrícula atendida, se pone énfasis en

las desigualdades producidas por la evolución de la matrícula y la diversificación del sistema, desigualdades que también se refieren a la calidad educativa de las distintas instituciones del sistema de educación superior. Así, el documento *Declaraciones y aportaciones de la ANUIES para la modernización de la educación superior*, base del capítulo sobre educación superior en el Programa para la Modernización Educativa (1988-1994), hace patente el giro hacia la preocupación por la calidad, haciendo que la política de educación superior asuma como ejes fundamentales el impulso de la planeación estratégica, el énfasis en la evaluación de procesos y resultados, y la operación de programas de apoyo al financiamiento como mecanismo para la transformación de la educación superior pública (Rodríguez, como se cita en Villa, 2013).

Es en este contexto en el que hay que entender el énfasis en la formación de los profesores y la definición de la carrera académica, además de la definición de estándares mínimos de calidad para el funcionamiento de las universidades y el establecimiento de criterios claros para la asignación del presupuesto regular y fondos extraordinarios, tanto para el mejoramiento en la infraestructura académica y la actualización administrativa, normativa y financiera, como de la profesión académica. Respecto a esto último, aparecen en la esfera pública una serie de programas como el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, (SNII), el programa de estímulos al desempeño docente (ESDEPED), y el PRODEP, programas vinculados directamente a la evaluación del desempeño académico y que van perfilando las responsabilidades educativas de un PTC en las IES o, como señalan De Vries & Álvarez Mendiola (2014), que van marcando un nuevo proceso de regulación del trabajo académico.

Siguiendo a estos autores, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI, antecedente del SNII), creado en 1984 —vinculado a lo que hoy es la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, antes Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT)—, en medio de una crisis financiera, pretendía evitar la fuga de investigadores en busca de trabajos mejor pagados en el extranjero. Este programa se centra en la evaluación de la productividad académica de las investigadoras e investigadores y, en función de los resultados y de la trayectoria profesional de los profesores, otorga un reconocimiento de investigador nacional (Candidato, Nivel I, Nivel II, Nivel III, e Investigador Emérito) y una beca diferenciada en monto según el nivel obtenido (estímulo económico no vinculado al salario). Y aunque el programa se consideró como temporal de emergencia ante la crisis económica, continúa vigente hasta la fecha.

En este mismo marco de política educativa y a la par del anterior programa, el ESDEPED es otro mecanismo adicional de estímulos económicos basados en el desempeño docente y actividad académica, operado por las universidades públicas, pero bajo lineamientos de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). En este programa, a partir de la definición de tabuladores donde se asignan puntos a diferentes actividades (para el caso de la UAT, agrupadas bajo dimensiones denominadas I. Calidad en el desempeño docente, que incluye la evaluación docente por parte de los alumnos, actividades docentes, investigación, tutorías, cuerpos colegiados; II. Dedicación a la docencia, que incluye horas clase en licenciatura y posgrado; III. Permanencia (antigüedad en la docencia), los profesores someten a evaluación las actividades

realizadas en un año calendario y según el puntaje obtenido reciben pagos adicionales a su salario que, de nueva cuenta, no son considerados como parte del sueldo.

Y, para el caso que aquí atañe, y reforzando esta estrategia de profesionalización docente, se crea el PRODEP que, inicialmente, se centró en el otorgamiento de becas de estudio a académicos en activo para que realizaran estudios de posgrado (principalmente, doctorado) ya que la proporción de PTC con el máximo grado de estudios de la planta académica mexicana, en ese entonces, estaba por debajo de lo que otros países de la OCDE habían alcanzado. Posteriormente, se crea lo que se llamó el perfil PROMEP, que definió un tipo de académico ideal, con estudios de posgrado (preferente de doctorado) que se dedica de manera equilibrada a la docencia, la investigación, la tutoría y la gestión. Si tras la valoración positiva de que se cubren los criterios que definen este perfil, se obtiene un reconocimiento (con vigencia de dos a cuatro años), y se otorga al PTC un apoyo único¹¹ para mejorar sus condiciones de trabajo (a través de la adquisición de bibliografía o mobiliario, equipo de cómputo y de impresión, principalmente).

Además de estos apoyos, el programa incluía también el otorgamiento de recursos para facilitar la reincorporación de

11 El monto actual para este tipo de apoyo es, para un PTC con grado mínimo (maestría), hasta \$30,000.00 M. N., y con grado preferente (doctorado) hasta \$40,000.00, de acuerdo con la disponibilidad presupuestal (se otorga por única ocasión). ACUERDO número 23/12/23 (DOF, 29/12/23).

exbecarios (profesores que realizaron estudios de posgrado con apoyo del PRODEP), a través de una convocatoria de fomento a la generación y aplicación innovadora del conocimiento. Así, quienes resultaban favorecidos recibían financiación para la realización de un proyecto de investigación que daba continuidad al trabajo de investigación realizado por el becario durante sus estudios de posgrado. De igual manera, se estableció un apoyo de fomento a la permanencia institucional que, debido a la incompatibilidad de recibir beca para estudios de posgrado y estímulos del ESDEPED, recompensaba al exbecario, por un año, con un apoyo mensual diferenciado por el grado de estudio de posgrado obtenido. Estos apoyos, además de beneficiar a la reincorporación de exbecarios, también era posible gestionarlos para beneficiar a profesoras y profesores de nueva contratación y facilitar su incorporación a las actividades académicas y logren fortalecer sus capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación, y se incorporen a equipos de investigación, generando una comunidad académica comprometida con el fortalecimiento institucional.

Adicionalmente al respaldo de la formación y actividad individual de los PTC de las IES, el PRODEP introdujo la figura de Cuerpos Académicos (CA)¹² que propone que los

12 CA. Cuerpo Académico. Grupo de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinares y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente, atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos. (Acuerdo número 23/12/23)

profesores con el reconocimiento de Perfil Prodep trabajen de manera colegiada alrededor de líneas de investigación, líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación, desarrollando proyectos de investigación, elaborando productos académicos, artículos de investigación, libros, capítulos de libros, patentes, entre otros, participando en programas de difusión, formando recursos humanos para la investigación, a través de la dirección de tesis de licenciatura y posgrado, y en la actualización de programas de estudios. Para conformar un cuerpo académico y, una vez constituido, proceder a valorar su nivel de consolidación; existen tres niveles de reconocimiento del trabajo colegiado: En Formación (CAEF), en Consolidación (CAEC) y Consolidado (CAC). El grupo de académicos debe someter a evaluación las actividades y productos desarrollados de manera colegiada a la Subsecretaría de Educación Superior. A partir de la valoración de las evidencias del trabajo colegiado, se formaliza un dictamen en el que se asienta el nivel de consolidación y la vigencia del dictamen, lo que condicionará la determinación de una fecha para una nueva etapa de evaluación del CA.

Al igual que en lo individual, el PRODEP estableció una serie de apoyos para los CA con el objetivo de profesionalizar a los PTC y promover su integración y desarrollo en grupos colegiados que sirvan de sustento a las actividades sustantivas de las IES. Estos apoyos presentan algunas diferencias según el grado de consolidación de los CA. Por ejemplo, la convocatoria de apoyo para el fortalecimiento de los CA En Formación estableció desde su puesta en marcha el financiamiento a proyectos de investigación que les permitiera avanzar en su integración y en

la consolidación de las líneas de investigación de CA en este nivel inicial de consolidación. Los apoyos financieros asociados a los proyectos se podían destinar a estancias académicas con integrantes de CA Consolidados (tanto para la modalidad de visita científica en la sede del CA Consolidado, como de Profesor Visitante de un integrante del CAC en la sede del CAEF), adquisición de materiales, consumibles y accesorios menores, o de bienes muebles, apoyo para estudiantes-tesistas vinculados al proyecto, gasto de trabajo de campo y asistencia a congresos. Los montos y criterios de distribución de los recursos en los diferentes rubros se hacen explícitos en la convocatoria específica que se publica para este fin.

Otro de los apoyos incorporados al PRODEP es el destinado a cubrir gastos de publicación¹³ de los resultados de proyectos desarrollados de forma conjunta entre integrantes de los CA y vinculados a las líneas de investigación atendidas. Incluso, para este apoyo se puede participar en la convocatoria a título individual, siempre y cuando el profesor que realiza la solicitud de recursos sea un profesor con Perfil PRODEP.

Para el caso de CAEC y CAC, se estableció otro tipo de ayuda que consistía en el apoyo de estancias posdoctorales para que un profesor con menos de dos años de obtención del grado de doctor y de una institución distinta a la de adscripción del CA solicitante, realice un proyecto de investigación y

13 Actualmente, el apoyo es de hasta \$25,000.00 (veinticinco mil pesos 00/100 M.N.)

docencia vinculado a las líneas de investigación del CA receptor, comprometiéndose a la publicación de un artículo de investigación derivado del proyecto. Este apoyo consiste en la asignación de cuotas de instalación y de manutención por un año para el profesor que realizar la estancia posdoctoral.

Otro más de los beneficios destinados a CAEC y CAC en PRODEP era el apoyo para la integración de redes temáticas de colaboración entre cuerpos académicos o grupos de investigación externo (investigadores que no se encuentran en la población objetivo del PRODEP), las cuales podían ser de dos tipos: Redes de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) y Redes Interinstitucionales de Colaboración para el Programa de Fortalecimiento de la Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Sociedad (PROFIDES). La integración de la red temática se formalizaba a través de la presentación y aceptación de un proyecto de investigación aplicada que, para el primer caso, estaban orientados a la innovación de las prácticas docentes y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales (debiendo participar CA de Universidades Públicas Estatales y de Escuelas Normales); y, para el segundo caso, los proyectos de investigación aplicada deberían abordar una problemática local, regional o nacional, con el compromiso de convertir la investigación y sus resultados en material docente —cursos, programas, recursos educativos, libros, cuadernos de enseñanza, etc.— En los proyectos deberían participar al menos tres CA o grupos de investigación externos, con el objetivo de ampliar y complementar líneas de investigación, desarrollar soluciones a problemas de interés local, regional o nacional

basados en la investigación o desarrollo tecnológico, así como favorecer la movilidad de profesores y estudiantes (SEP, 2019).

Como se deduce del resumen anterior sobre los distintos apoyos cobijados bajo el PRODEP, hay una apuesta importante para que, desde la realización de proyectos de investigación o desarrollo tecnológico e innovación, se avance en la profesionalización de los PTC y consolidación de los CA, en primera instancia; y de las funciones de investigación, docencia, tutoría y gestión académica a nivel institucional, en segunda instancia. Asimismo, es importante remarcar que se dio y se sigue dando una interacción entre los distintos programas (SNI, ESDEPED, PRODEP) pues, por ejemplo, ser miembro del SNI, o contar con el Perfil PRODEP, se reconoce con puntos en el tabulador del ESDEPED. Por otro lado, la impartición de clase en licenciatura como condición para acceder a los estímulos del ESDEPED, también se fijó como un requisito para participar en las convocatorias del SNI o PRODEP. Y aunque tener Perfil PRODEP y ser integrante de CA no se traduce en pagos adicionales al salario, sí se convirtió en una condición para acceder a fondos adicionales para la investigación o para infraestructura (De Vries & Álvarez Mendiola, 2014).

Todos los programas y apoyos enunciados arriba dejan constancia de este tránsito hacia la profesionalización docente en las IES como mecanismos de la política de modernización educativa en busca de la calidad de la educación superior, y de su evaluación y acreditación. Los apoyos para la consolidación de las capacidades académicas de estas instituciones, a través de la consolidación de su planta docente, como forma de elevar la calidad de las funciones sustantivas de las universidades, es una estrategia que se ha mantenido vigente hasta estos días,

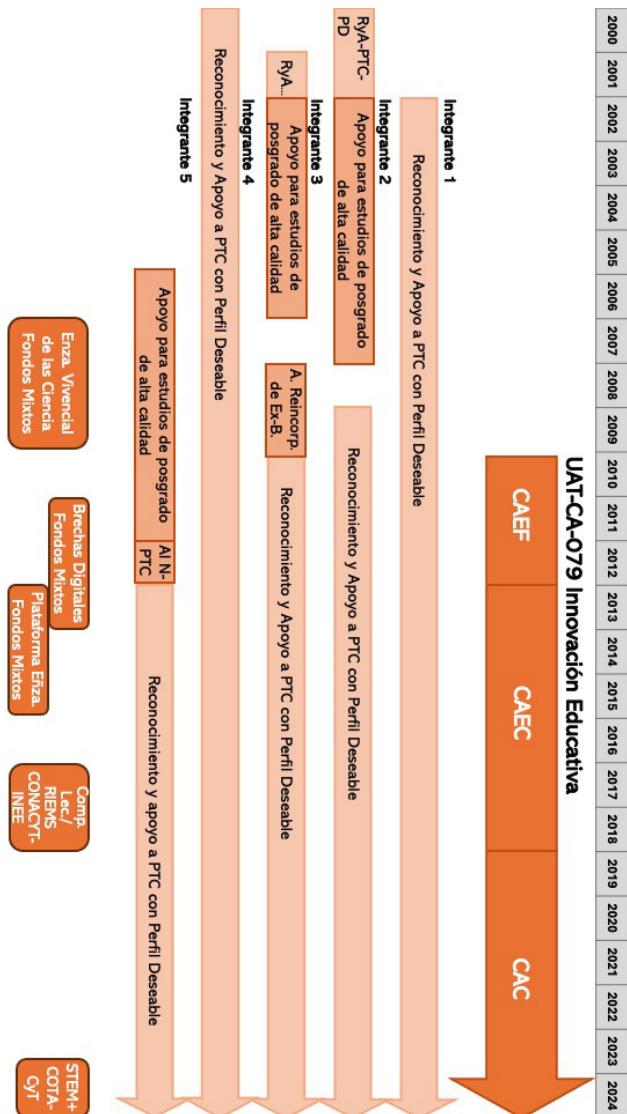
alcanzando ya una etapa de institucionalización que han hecho de esta política resistente al cambio.

Es en este marco de profesionalización docente se debe revisar la constitución y desarrollo del CA “Innovación Educativa de la FCEH-UAT”, pues es un ejemplo concreto de cómo la dinámica de profesionalización docente y de investigación de sus integrantes, tanto en lo individual como en lo colectivo, estuvo potenciada por la aceptación y participación en las reglas del juego que se fueron instrumentando y asentando en las IES, regulando la profesión académica.

La conformación del CA “Innovación Educativa (FCEH-UAT)”

La conformación del CA “Innovación Educativa (FCEH-UAT)”, se aprobó por el PRODEP como Cuerpo Académico en Formación hace ya casi una década y media (en noviembre de 2010). No obstante, para someter a consideración la constitución de un CA ante la Subsecretaría de Educación Superior de este primer nivel de consolidación requería evidenciar ya trabajo colegiado en años previos a la solicitud formal de constitución y evaluación. Por lo tanto, 2010 es el inicio del reconocimiento del equipo de profesores de esta dependencia académica como CA por parte de este programa de profesionalización docente, aunque hay evidencia previa de actividades colegiadas entre sus integrantes, quienes, además, en lo individual, habían recibido ya el Reconocimiento y Apoyo a PTC con Perfil Deseable durante los años 2000 a 2003 (ver Figura 7.1).

Figura 7.1. Proceso de conformación y consolidación del CA “Innovación Educativa”.



Es decir, previo a la constitución del CA, sus integrantes ya habían entrado en la dinámica de profesionalización docente, a través de la diversificación de sus actividades académicas, la realización de estudios de posgrado, y la colaboración en proyectos de investigación. Así que estos antecedentes contribuyeron a la valoración positiva de CA en Formación (CAEF) del UAT-CA-079 “Innovación Educativa”. Como se señaló anteriormente, a inicios de la primera década de este siglo, los integrantes del CA habían sido dictaminados positivamente con el reconocimiento al perfil PRODEP, dos con el grado mínimo y dos con el grado preferente.

Cabe destacar que, en el tránsito hacia la conformación del CA, dos de los cuatro integrantes de inicio —tres de los integrantes actuales—, fueron beneficiados del apoyo para estudios de posgrado de alta calidad —dos para estudios de doctorado y uno para estudios de maestría y doctorado—, reintegrándose a la UAT en 2008 y 2012 ya con el grado académico preferente que señala este programa. Por lo tanto, para el momento de la conformación del CA, todos los integrantes habían alcanzado el grado preferente del Perfil PRODEP, y para el momento en el que se incorpora la última de sus integrantes, lo hace también con estudios doctorales concluidos y acreditados.

Una cuestión importante que señalar es la variedad de la formación profesional y de posgrado de los integrantes del CA¹⁴, lo que ha resultado en una fortaleza al momento de abordar

14 Los grados obtenidos por quienes conforman el CA son: Integrante 1, Licenciatura en Derecho, Maestría y Doctorado en Psicología Social;

distintos proyectos de investigación y desarrollo, pues se ponen en juego una diversidad de enfoques teóricos y metodológicos al afrontar una problemática concreta, ampliando la mirada sobre los fenómenos estudiados, generándose una discusión y consenso en torno a los distintos aspectos analizados¹⁵.

Además de este primer apoyo (beca de estudios) para la profesionalización de los profesores en el marco de este programa, al momento de la reincorporación a las actividades académicas en la institución, se tuvo la oportunidad de concursar en convocatoria de apoyo a la reincorporación de exbecarios/as PRODEP, obteniéndose la aprobación del proyecto y la asignación de beca¹⁶ para su desarrollo, participando dos exbecarios en la

Integrante 2, Físico Matemático, Máster en Educación Superior y Doctorado en Gestión e Intervención Educativa; Integrante 3, Físico Matemático, Maestría y Doctorado en Ciencias, especialidad en Matemática Educativa; Integrante 4, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Comunicación Académica y Doctorado en Didáctica y Organización Educativa; Integrante 4, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría y Doctorado en Psicología Educativa.

15 Los grados obtenidos por quienes conforman el CA son: Integrante 1, Licenciatura en Derecho, Maestría y Doctorado en Psicología Social; Integrante 2, Físico Matemático, Máster en Educación Superior y Doctorado en Gestión e Intervención Educativas; Integrante 3, Físico Matemático, Maestría y Doctorado en Ciencias, especialidad en Matemática Educativa; Integrante 4, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría en Comunicación Académica y Doctorado en Didáctica y Organización Educativa; Integrante 4, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Maestría y Doctorado en Psicología Educativa.

16 Apoyo de fomento a la generación y aplicación innovadora del conocimiento, que incluía recursos financieros en los rubros de materiales y consumibles, estancias cortas, asistencia a reuniones académicas y beca para estudiante.

conducción y culminación de este proyecto, el cual se llevó a cabo durante los años 2008 y 2009. Este proyecto de investigación dio continuidad a la colaboración entre los integrantes del CA, permitiendo fortalecer las habilidades investigativas, la formación de recursos humanos de licenciatura y posgrado, y la elaboración de productos académicos (ponencias en extenso, artículos de investigación, capítulos de libro, entre otros).

No obstante, este proyecto con financiamiento del programa PRODEP en el que se exploraron las relaciones entre cultura nacional y preferencias sobre modalidad de estudio (a distancia o mixto) no fue el primero de los proyectos de investigación en el que los integrantes del CA colaboraron en tareas de generación y aplicación de conocimiento —tanto en calidad de responsable técnico como de investigadores asociados— pues, en años previos (2007-2009) los integrantes del CA fueron beneficiarios de la convocatoria de investigación de Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Tamaulipas, con el proyecto Evaluación del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en la Educación Primaria de Tamaulipas, lo que permitió la articulación de trabajos en torno a la línea de enseñanza de las ciencias, lo cual constituyó un antecedente directo para que se incorporara como una de las LGAC del CA.

Así, la validación del perfil PRODEP como indicativo de la diversificación de actividades académicas de docencia, investigación, tutoría y gestión, la consolidación de la formación a través de estudios doctorales, y la realización de actividades de investigación, permitieron la conformación del CA “Innovación Educativa”, declarándose desde ese entonces las dos LGAC que se siguen desarrollando hasta la fecha, el de Innovación y

Tecnologías, y Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas, y que articulan tanto la formación profesional y de posgrado y la experiencia investigativa de los PTC articulados como CA.

Por lo tanto, la conformación del CA “Innovación Educativa” y su valoración positiva como CAEF es ya resultado de un proceso previo de profesionalización docente de sus integrantes, aprovechando los incentivos, estímulos y nuevas regulaciones del quehacer académico dispuestos para el fortalecimiento de la planta docente en las universidades y demás instituciones de los diferentes subsistemas de educación superior, las cuales se fueron estableciendo bajo el marco de la política de modernización educativa y su giro hacia la búsqueda de la calidad en la formación, investigación y vinculación social de las IES.

Consolidación del CA “Innovación Educativa (FCEH-UAT)”

A partir de ese primer momento de reconocimiento como CA, las actividades de colaboración han estado vinculadas a dos grandes estrategias que permitieron avanzar en el grado de consolidación académica, pasando de CAEF a CAEC en una segunda valoración del grado de desarrollo, y recibiendo el máximo grado de consolidación en los primeros seis años de vida del grupo. Estas dos estrategias se refieren al desarrollo de proyectos de investigación con financiamiento interno y externo, así como la incorporación de los PTC como integrantes del Núcleo Académico Básico de los programas de posgrado de la facultad de adscripción.

Respecto a la primera, el CA ha venido desarrollando una serie de acciones de investigación que responden tanto a los intereses de los colaboradores como de demandas específicas que se plasman en las convocatorias de investigación. La participación de los integrantes del CA en tareas de este tipo ha sido una actividad fundamental de profesionalización que contribuye a la generación y aplicación de conocimiento, a la formación de recursos humanos, a la difusión y divulgación científica, al tiempo que se fortalece la docencia con la incorporación de estas experiencias de investigación y de sus resultados.

El CA asumió desde un primer momento la política de impulso a la profesionalización docente y de investigación en el nivel superior, por lo cual apostó desde su conformación a la obtención de recursos financieros a través de las convocatorias de investigación de distintos organismos como el CONACYT (Fondos Sectoriales), el COTACYT (Fondos Mixtos CONACYT-Gobierno del Estado de Tamaulipas, e Impulso a la Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación en Tamaulipas), y la propia universidad de adscripción (convocatoria institucional de investigación).

Las actividades de generación y aplicación innovadora del conocimiento han sido y son la base de la colaboración entre los integrantes del CA. A partir de ellas se trabaja de manera colegiada, desarrollando la variedad de actividades académicas que deben realizar los PTC para lograr y mantener el perfil PRODEP a nivel individual y el reconocimiento de Cuerpo Académico a nivel colegiado.

Para el caso de la segunda estrategia de trabajo colegiado de los integrantes del CA, la inclusión al NAB de los programas

de posgrado¹⁷ (además de estar adscritos como profesores de programas de licenciatura¹⁸) ha sido otra oportunidad de colaboración, tanto en la formación de recursos humanos en aspectos de investigación, como en la actualización y reestructuración de los programas académicos donde se imparte docencia. Para el caso del nivel de posgrado, conviene destacar que ambos programas han estado reconocidos como programas de calidad en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), primero, y en el Sistema Nacional de Posgrado (SNP), en segunda instancia. Lo anterior, gracias a los apoyos para becarios de este tipo de programas, ha permitido darles continuidad a las líneas de investigación individuales y vinculadas al CA, así como tutorar y dirigir estudiantes de manera colegiada, fortaleciéndose el trabajo conjunto de los integrantes del CA. Esto se ha traducido en la dirección y culminación de tesis de un buen número de estudiantes, impulsando la formación de recursos humanos. A manera de ejemplo, en el último lustro, la dirección de tesis en colaboración ha permitido la obtención del grado de siete estudiantes, incluidos los de licenciatura, maestría y doctorado.

Y es a través de la colaboración en proyectos de investigación y desarrollo, así como la formación de recursos humanos en los programas de licenciatura y posgrado —que a veces se entrecruzan—, que se mantiene una difusión de la

17 Maestría en Gestión e Intervención Educativa y Doctorado en Gestión e Innovación Educativa.

18 Licenciado en Ciencias de la Educación y Licenciado en Lingüística Aplicada.

generación de conocimiento del CA de manera permanente y vinculadas a las LGAC. En estos casi quince años de constitución del CA, la producción académica en coautoría (en la que participan al menos dos de los integrantes del CA) incluye 9 libros, 6 capítulos de libro, 8 artículos de investigación y 8 ponencias que respaldan la productividad académica del CA vinculada a las LGAC.

En relación con la temática de enseñanza de las ciencias, la producción nace vinculada al seguimiento del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias (PEVC) de la Secretaría de Educación de Tamaulipas, que desde mediados de la primera década del presente siglo impulsó un modelo activo de aprendizaje de habilidades científicas. La aplicación del PEVC, que se fundamenta en unidades didácticas con materiales para la realización de actividades de experimentación dejó en claro que, más importante que la distribución de cuadernillos de trabajo para docentes y alumnos, así como materiales y recursos de laboratorio para las unidades didácticas, la preparación del docente y su disposición juega un papel preponderante para el éxito de esta estrategia.

Posteriormente, la producción académica se vinculó a la formación de recursos humanos de licenciatura y posgrado, que se concentró en el desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza de competencias científicas desde enfoques aplicados, evidenciando logros escolares y niveles de aprobación considerables de los usuarios.

De manera similar, y en relación con la enseñanza de las matemáticas como LGAC del CA, la producción académica apunta a la consolidación de una línea de investigación sobre el

discurso matemático en el salón de clase. En ese sentido, se ha explorado la relación específica entre el estudio del discurso y la construcción del conocimiento matemático en el aula. Lo anterior toma como premisa que el aprendizaje de las matemáticas no es un proceso meramente cognitivo individual, sino una actividad social y comunicativa, por lo que interesa analizar cómo las interacciones discursivas modelan la comprensión, la argumentación y la participación de los estudiantes. En estos trabajos, se aborda el discurso matemático como un tipo especializado de lenguaje, caracterizado por su simbolismo y cómo su adquisición y uso son fundamentales para el desarrollo de la competencia matemática.

Así, el análisis del discurso aplicado a los procesos educativos implica una reflexión sobre cómo se concibe la comunicación educativa y necesariamente cómo se aprende. Se han explorado las funciones del discurso en los procesos educativos a través de teorías socioculturales. Desde esta perspectiva, la educación es concebida como una construcción cultural donde se ha buscado la relación entre la construcción del discurso y, en consecuencia, el discurso como acción mediada.

Por otro lado, y desde su conformación en 2010, otra parte de la producción académica del grupo de investigación se ha concentrado en el análisis de fenómenos vinculados a la innovación educativa con atención especial a la relación entre tecnología y educación. A lo largo del tiempo, esta línea se ha articulado en torno a diversos temas, tales como la educación a distancia, la cultura digital, la incorporación de TIC en los procesos educativos y las brechas digitales y, más recientemente, el papel de la tecnología en contextos educativos emergentes como la Educación STEM.

En un primer momento, las publicaciones se enfocaron en comprender las implicaciones socioculturales de la educación a distancia y las TIC, destacando cómo estas transforman no solo las modalidades educativas, sino también las representaciones culturales del aprendizaje y la docencia, y proponen una mirada crítica sobre la adaptación de las modalidades educativas a distancia a contextos socioculturales específicos. Por otro lado, el estudio sobre las brechas digitales permitió migrar la mirada de la brecha en términos del acceso a las TIC —en donde el papel de las escuelas en su reducción es relevante— hacia las diferencias en el dominio de capacidades o habilidades digitales que están asociadas a niveles de desempeño alto en otras capacidades, como la lectoescritura y el pensamiento científico y matemático. En una segunda etapa, la producción se orientó hacia la evaluación de programas e innovaciones educativas o, más recientemente, como resultado de un proyecto CONACYT, el informe de la evaluación de la RIEMS y el PROFORDEMS en Tamaulipas, fortaleciendo así la contribución del cuerpo académico en el análisis de políticas públicas y propuestas institucionales de mejora educativa.

En otra vertiente de la producción académica, en este caso vinculada a la línea de comprensión textual, esta se abordó desde diferentes aristas en el marco de la innovación educativa. Por ejemplo, inicialmente los estudios se centraron en estrategias de autorregulación de la comprensión de múltiples textos en estudiantes universitarios. Posteriormente, en el marco de proyectos financiados por parte de PROMEP se realizó una investigación acerca del conocimiento pedagógico de profesores de educación básica con respecto a la enseñanza de la comprensión textual.

Asimismo, en el marco de proyectos financiados por el CONACYT durante los años 2017-2019, se desarrolló un proyecto de investigación enfocado al desarrollo y validación de escalas para evaluar las prácticas educativas y las teorías implícitas de la comprensión lectora de múltiples textos por parte de los profesores de educación secundaria. Las escalas derivadas del proyecto fueron publicadas en dos revistas; una de carácter nacional que pertenece al padrón de calidad de revistas científicas por parte de CONACYT, la otra revista de carácter internacional con factor de impacto (SJR Q1) indizada en Scopus y Clarivate (Vega et al., 2019; Perales, Correa y Vega, 2021). En conjunto, la línea desarrollada y la calidad de las publicaciones ha coadyuvado a la consolidación del Cuerpo Académico.

Otro bloque de la producción académica del CA bajo la línea de innovación educativa y como respuesta a una demanda específica de la Secretaría de Educación de Tamaulipas y el Sistema DIF Estatal, permitió desarrollar una colección de libros de texto de educación en valores para educación primaria y secundaria en la que, más allá de definir y presentar valores cívicos y éticos que deben regir la conducta humana en sociedades democráticas, se apostó por una estrategia educativa centrada en la resolución de dilemas éticos en los que se ponen en juego estos valores, a veces de manera contradictoria o subordinada. En este caso, la premisa detrás de esta estrategia educativa es que los valores no se aprenden desde la revisión conceptual, sino que se viven en situaciones contextualizadas en las que se desenvuelven los niños y jóvenes escolares tamaulipecos (Cappello et al., 2012).

Por último, los trabajos más recientes, relacionados con el papel de la tecnología para la Educación STEM, representan una consolidación temática que enlaza los intereses originales del cuerpo académico con los desafíos actuales en la educación. El tránsito hacia la investigación sobre la Educación STEM evidencia una evolución natural de la línea de investigación en innovación y tecnología, así como la vinculación con las líneas de enseñanza de las ciencias, las matemáticas y la lectoescritura, al integrarse a propuestas contemporáneas de innovación curricular inter y transdisciplinarias.

En conjunto, esta producción ha contribuido a la consolidación del cuerpo académico al generar conocimiento original, vincular la investigación con los problemas educativos del entorno y formar una trayectoria coherente que incorpora proyectos de investigación y desarrollo, formación de nuevos investigadores y la difusión y divulgación de su labor.

No obstante que estas dos estrategias han sido centrales para el proceso de consolidación del CA “Innovación Educativa”, no se ha dejado de desarrollar las actividades asociadas al Perfil Prodep: docencia, investigación, tutoría y gestión. Esta adecuación entre los rasgos de la profesión académica que se recogen en la normativa institucional para los profesores de la universidad y las funciones y actividades reconocidas como esenciales para la obtención del reconocimiento de Perfil mínimo o preferente de Prodep, han sido el marco de actuación de los integrantes del CA “Innovación Educativa”, lo cual ha permitido la consolidación académica de cada profesor, así como del trabajo colegiado como cuerpo académico.

Prospectiva

El presente capítulo, más que recoger las memorias de la actividad individual y colegiada de los integrantes del CA “Innovación Educativa”, pretende mostrar la trayectoria académica de un grupo de profesores de la UAT que, a partir de 2010, se constituyeron como CAEF y, a partir de ahí, han continuado colaborando en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión educativa que, tanto como profesores de tiempo completo de la UAT, como profesores con Reconocimiento al Perfil PRODEP, se asumen con responsabilidades del colectivo de académicos de las IES.

Asimismo, el compromiso individual y colegiado para desenvolverse en estas cuatro áreas de la actividad académica, ha sido reconocido y potenciado por la política educativa que apuesta por la consolidación de las instituciones de educación superior —ya que se visualizan como un activo para el desarrollo económico y social de nuestro país— a través de la consolidación de su planta académica.

Esta sinergia entre el compromiso académico en lo individual y colegiado y la consolidación de la política de apoyo docente del PROMEP durante más de 20 años, ha sido el marco de actuación y evaluación de las actividades académicas del CA y sus integrantes. Por lo tanto, más que una colección de acciones individuales y colectivas, en este documento se busca socializar con otros cuerpos académicos o grupos de investigación el aprendizaje de 14 años de actividad colegiada. Con ello, se remarca una ruta de formación y consolidación de un cuerpo

académico y de sus integrantes que puede servir de pauta para que otros grupos de investigación avancen en el fortalecimiento de las funciones académicas, tanto a título individual como grupal. Lo anterior, asumiendo que la definición de la carrera académica, así como de estándares mínimos de calidad del funcionamiento de las universidades, es el marco de actuación de la vida académica. Así, los distintos programas como el SNII, el ESDEPED y el PRODEP, dan cuenta de este impulso y evaluación del desempeño académico de los PTC de las IES en México, como proceso de regulación del trabajo académico.

Por lo tanto, la consolidación académica de los PTC —a través de la obtención del grado preferente y de la realización de actividades en las áreas de docencia, investigación, tutoría y gestión educativa— y, posteriormente, de la vinculación en grupos de investigación o cuerpos académicos en proceso constante de consolidación, puede ser potenciado a partir de la articulación de los integrantes en torno a proyectos de investigación que favorecen la discusión y trabajo colegiado, la formación de recursos humanos a través de los programas académicos de licenciatura y posgrado, y la producción académica, se convierte en una ruta de trabajo probada de consolidación académica, tanto en lo individual como colectiva.

No obstante, queda pendiente para el futuro, el reto de la vinculación con otros CA de IES nacionales e internacionales en torno a proyectos de investigación y desarrollo que contribuya a la generación y aplicación de conocimiento en las líneas de trabajo que desarrolla el CA. Esta publicación es punto de partida y puente para la conformación de redes de cooperación

y colaboración para la investigación y la formación de recursos humanos entre CA que comparten intereses y motivaciones cercanas a las del CA “Innovación Educativa UAT”. Por otro lado, queda por realizar una valoración objetiva de cómo estos grados de consolidación grupal y/o individual, repercuten en la calidad de la formación profesional y de posgrado que ha sido la preocupación central del giro hacia la profesionalización docente en las IES.

Referencias

- ANUIES (11 de abril de 1989). Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior. Documento Aprobado en la *VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior*.
- Castrejón Diez, J. (1990). *El concepto de UNIVERSIDAD* (2.^a Ed). Trillas.
- De Vries, W. y Álvarez Mendiola, G. (2014). El éxito y fracaso de las políticas para la educación superior. En H. Muñoz García (Ed.), *La universidad pública en México. Análisis, reflexiones y perspectivas* (pp. 15–36). UNAM-MAPorrua.
- Didriksson, A. (2022). *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología* (2.a Ed., 2a. Reimp.). UNAM - Plaza y Valdés.
- Guzmán-Acuña, T. y Martínez-Arcos, C. A. (2015). The effectiveness of Mexico's faculty improvement program (Promep) in Public State Universities. *Education Policy Analysis Archives*, 23(55). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1446>
- Jiménez Ortiz, M. del C. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 20(2), 219–238. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12218869001>
- Mungaray Lagarda, A., y Valenti Nigrini, G. (1997). *Políticas públicas y educación superior*. ANUIES.

- SEP. (2019). Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación*, 28 de febrero de 2019. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/3/images/a07_02_19.pdf
- SEP. (2023). Acuerdo número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024. *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre de 2023.
- Villa Lever, L. (2013). Modernización de la educación superior, alternancia política y desigualdad en México. *Revista de La Educación Superior*, 42(3), 81-100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n168/v42n168a4.pdf>

Capítulo 8

Capítulo 8. Experiencia de conformación del ISCEEM-CA-7 “Convivencia y diversidad en entornos escolares”

Julio Juan Villalobos Colunga
Ana Belem Diosdado Ramos

Antecedentes

El Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

El ISCEEM es una institución pública desconcentrada de educación superior del Gobierno del Estado de México. En 1979, se creó con base en el Acuerdo publicado en la *Gaceta de Gobierno*, como una institución que ofertaría programas de posgrado para el magisterio estatal. El nombre oficial es Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y es reconocido como un organismo de tradición en la tarea de investigación en el campo educativo. Entró en funciones en 1981, de manera que en el año 2025 cumplió 44 años de existencia. Período durante el cual se ha fortalecido para propiciar procesos de calidad en la formación permanente de docentes de los diversos subsistemas educativos en su ámbito de competencia:

Ofrecer educación superior de posgrado, realizar investigación educativa, difundir los resultados de la investigación y colaborar con instituciones nacionales e internacionales en la realización de objetivos comunes, además de promover la educación continua por medio de actividades de extensión académica (ISCEEM, 2024a).

Su sede se encuentra en la Ciudad de Toluca y cuenta con cuatro divisiones académicas, la primera de ellas se creó en 1984 en el municipio de Ecatepec. Posteriormente, se inauguró la división de Chalco en 1990. Dos años después, en 1992, abrió sus puertas la División Tejupilco. Finalmente, veintiséis años después de la fecha en la que el ISCEEM inició sus funciones, se creó la División Nextlalpan, en el año 2016.

El carácter del ISCEEM como escuela de posgrado al servicio de la comunidad magisterial mexiquense se ha consolidado como un referente distintivo a través de los diferentes programas que ha desarrollado durante estos 44 años de vida académica. El programa de especialidades fue el primero que se puso en marcha, durante este tiempo ha ofertado 23 opciones diferentes. Inició con los programas de Investigación Educativa, Psicología Educativa, Administración Educativa, Enseñanza Superior y Educación. Actualmente, es la única institución del estado que cuenta con el reconocimiento oficial de las especialidades en Convivencia Escolar Armónica, Dirección y Gestión Educativa, Docencia de la Historia, El reconocimiento de las Emociones y su Enseñanza en la Escuela, Enseñanza del Inglés en Educación Básica y Metodología para la Investigación Educativa, Educación e Interculturalidad, Igualdad de Género y Tecnologías para la Educación.

A partir de 1986, se implementó el programa de Maestría en Ciencias de la Educación, el cual se transformaría, dos décadas después, como resultado de diferentes procesos de evaluación externa e interna que vivió el ISCEEM. Con lo que empezó a perfilarse como una opción de formación en, por y para la Investigación de la Educación. En el año 2002, inició la operación del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, cuya orientación ha estado enfocada en la formación de investigadores de la educación.

Actualmente, se encuentra vigente el programa de Maestría en Investigación de la Educación, mismo que surgió como “una opción para superar los problemas inherentes a los programas híbridos que oscilan entre la orientación profesionalizante y la indagación” (ISCEEM, 2011, p. 3). Cabe señalar que el desplazamiento que implicó el paso de la concepción de una práctica de la investigación adjetivada hacia la sustantivación de dicho ejercicio perfiló una concepción más amplia de la investigación: “como una praxis de múltiples dimensiones, aristas y vertederos que se abordan de manera multi-referencial [...] en el marco de la complejidad de las Ciencias de la Educación y con un objeto de estudio específico: las prácticas educativas” (ISCEEM, 2011, p. 11).

Los valores que el ISCEEM promueve, en un marco de multi-referencialidad, son la honestidad, la responsabilidad y la autonomía. Ello obedece a la necesidad de que la formación del alumnado problematice las condiciones del conocimiento y desarrolle la capacidad de leer la diversidad de posturas que existen sobre el campo de las ciencias de la educación, lo cual plantea la posibilidad de elaborar dicha problematización

desde perspectivas multi-referenciales para construir procesos incluyentes y complejos en la comprensión de lo educativo. Estos valores se vinculan estrechamente con la investigación, toda vez que, al momento de generar conocimiento, pueda reconocerse la diversidad de perspectivas epistémicas y sus confrontaciones. Esto último, tanto en el campo de las Ciencias de la Educación como en el ámbito de la investigación.

Para el ISCEEM, la investigación, entendida como mirada especializada, y el compromiso con la calidad de la educación siempre han sido premisas insoslayables. Si bien esto mantiene una resonancia con las actuales políticas educativas, también implica cambios y retos para las tareas sustantivas que se han desarrollado durante poco más de cuatro décadas y media. Tal como se observa en el *Acuerdo de la Gobernadora del Estado por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México* (2024b), donde se consideró que “la investigación que se realice en educación impulsará una estrategia para que ésta sea fuente constante de información y conocimiento que incida en la toma de decisiones de política pública” (Periódico Oficial. Gaceta de Gobierno del Estado de México, 2024, p. 19).

Ello ha impuesto lógicas de trabajo colaborativo que se han opuesto al desarrollo de las actividades que tradicionalmente se habían organizado en torno a los cuatro campos formativos del plan de estudios de maestría y doctorado, a saber: (a) Filosofía, teoría e historia de la educación, (b) Política, sistema y gestión educativa, (c) Educación, cultura y diversidad, (d) Formación, aprendizaje y saberes pedagógicos. De los cuales se desprendían las líneas de investigación de Historia de la Educación, Filosofía y

teoría de la educación, Política y administración de la educación, Educación, sociedad y cultura, Educación Matemática, Formación docente, Curículum e institución escolar y Práctica Educativa.

En la actualidad, los cinco CA del ISCEEM se han visto en la necesidad de reorganizar y reestructurar la tarea sustantiva de la investigación en torno a dos nuevos ejes articuladores y 15 temáticas que responden a las prioridades de la política educativa del Estado de México, los cuales se aprecian en la Figura 8.1.

Figura 8.1. Ejes y temáticas institucionales



Nota: Elaboración de la Coordinación de Investigación para difusión interna.

La reciente reestructuración del ISCEEM, como Institución de Educación Superior e Investigación, abre varias oportunidades de mejora, al mismo tiempo que confronta con obstáculos y debilidades. Por lo anterior, se realizó la integración de un análisis FODA que se observa en la Tabla 8.1, el cual permite identificar los factores internos y externos que afectan el desarrollo de los CA del ISCEEM, particularmente, el de *Convivencia y diversidad en entornos escolares*. Si bien en un principio que mantiene a este CA dentro de uno de los nuevos ejes, las nuevas dinámicas institucionales han llevado a un nuevo escenario en el que cada uno de sus integrantes está inscrito en una línea temática diferente. Lo que enriquece las perspectivas, pero duplica el trabajo y dificulta los espacios destinados para el diálogo colegiado.

Tabla 8.1. Factores internos y externos que afectan el desempeño del ISCEEM

Factores internos			
Factores externos	Listado de Fortalezas	Listado de las Debilidades	
	<p>F1 Sólida planta docente F2 Programas consolidados F3 Finanzas sanas</p> <p>Listado de Oportunidades O1 Programas en línea O2 Programa de inglés O3 Reducción de burocracia</p>	<p>D1 Cambios gubernamentales D2 Docentes de edad avanzada D3 Pocos espacios en Divisiones Académicas</p> <p>Factor de éxito: Implementar los programas de maestría y doctorado en línea aprovechando la consolidación que sus programas presenciales ya tiene a partir de su sólida planta docente.</p>	<p>Factor de éxito para reducir las Debilidades frente a las Oportunidades: Implementar un programa de enseñanza de inglés como lengua extranjera en todos sus programas de posgrado en línea, así no saturan los ya pocos espacios en las Divisiones Académicas.</p>
	<p>Listado de Amenazas A1 Instituciones privadas A2 Política Pública Local A3 Jubilación del personal</p>	<p>Factor de éxito para concentrar las Fortalezas, a efecto de enfrentar las Amenazas: Además de la implementación de los programas de maestría y doctorado en línea aprovechando la consolidación que sus programas presenciales ya tiene a partir de su sólida planta docente, habrá que diversificar la oferta, creando nuevos posgrados, como enseñanza de la matemática o enseñanza del inglés.</p>	<p>Factor de éxito para cuestionar si el proyecto se debe interrumpir ante la existencia de las Debilidades y las Amenazas: La ampliación de la infraestructura en las Divisiones implica la construcción de aulas, laboratorios y cubículos ahora que la política pública aún lo permite. Se ha filtrado que en breve los recursos podrían ser ingresados a caja general de gobierno.</p>

Nota. Elaboración propia.

Fortalezas. La principal fortaleza del ISCEEM es su trayectoria que por cerca de 45 años ha logrado a través de la formación de sus egresados. Las posiciones que ocupan y la difusión boca a boca de la Institución hacen alusión a esta variable (Más fortalezas aparecen en la Tabla 8.1.)

Oportunidades. La pandemia y las condiciones actuales, aunadas a los marcos legales de capacitación docente, hacen que haya varias oportunidades de mejora. Entre ellas, la puesta en marcha de los programas en línea, la incorporación de idiomas con algún centro de enseñanza o unidad de lingüística aplicada, el cuidado del medio ambiente. Ampliar de manera comprensiva sus tareas sustantivas, como la investigación (Más oportunidades aparecen en la Tabla 8.1.)

Debilidades. Los cambios gubernamentales en educación. Al depender de una Secretaría y no tener autonomía, las decisiones muchas veces rebasan el ámbito Institucional. Justo ahora se pasa por un periodo de transición de una manera de hacer investigación en grupos a otra (Más debilidades aparecen en la Tabla 8.1.)

Amenazas. La creación de Instituciones semejantes en el ámbito local y nacional, con más recursos, con procesos y requisitos menores para obtener los grados académicos es una amenaza latente (Más amenazas aparecen en la Tabla 8.1.)

El análisis FODA muestra, a partir de las fortalezas y debilidades identificadas, la consistencia entre algunas de las temáticas en las que la manera de hacer investigación se ha

reestructurado en el ISCEEM, como es el caso de la referida al ‘Aprendizaje del idioma inglés y lenguas originarias’, o bien a la de ‘Educación, medio ambiente o desarrollo sustentable’ y la poca visibilidad que otras tienen, como la de ‘Cultura de paz, género y derechos humanos de la educación’, temática en la que podría embonar el objeto de estudio y las líneas de generación de conocimiento que el CA-ISCEEM-7 tiene. La caracterización y visibilidad de las diversas temáticas en las que el ISCEEM se trabaja, puede generarse a través de los CA existentes, al considerar la posibilidad de nutrir al abanico de posibilidades temáticas.

Al ser el ISCEEM, una IES creada para el magisterio, para sus actores, para el mejoramiento de su práctica, para su formación como lo hemos abordado en las primeras secciones del capítulo, dos de esos elementos, permiten dar cuenta del CA y sus orígenes. Su articulación CA-temática de investigación con la del Institución de Educación Superior para el Magisterio (que a nivel Federal es regulada por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, DGESUM) proporcionan cierta especificidad, que, como condición institucional se tiene.

El cuerpo académico y sus orígenes

Desde la conformación del CA, el propósito fue estudiar los procesos de convivencia/violencia entre actores educativos y las experiencias de estos en relación con la diversidad dentro del entorno escolar. Es el cuerpo académico más joven del ISCEEM, y cuenta con el reconocimiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) como cuerpo en formación.

Se inició con tres colegas: Ana Belem Diosdado, Eduardo Pérez y Julio Villalobos. Dos de los tres integrantes originales habían estado colaborando ya en un CA previo que versaba sobre la convivencia escolar. Más tarde se incorporó el colega José Luis Pretel, por lo que desde ese momento y hasta la escritura de este artículo lo conformaban cuatro miembros; dos ubicados en la Sede Toluca del ISCEEM y dos más en la División Nextlalpan. Tres integrantes forman parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores con distintos perfiles de formación básica y de posgrado, lo cual ha brindado la oportunidad de estudiar los fenómenos educativos y sociales desde una óptica multidisciplinaria.

El trabajo conjunto inició con el registro de una investigación colectiva titulada *Construcción social de la violencia simbólica en la vida cotidiana de la escuela secundaria*, la cual se desarrolló del 16 de marzo de 2021 al 15 de marzo del 2023. Consistió en el estudio de la escuela secundaria como objeto de análisis de las violencias simbólicas que atraviesan el entorno escolar. Aunque se reconoció como un nivel educativo que ha sido poco estudiado, se propuso la tarea de reconstruir el panorama del cúmulo de investigaciones cualitativas hechas sobre el nivel que dan cuenta de lo que De Alba (2007) conceptualizó como una dimensión más cercana a los espacios áulicos y a la escuela, alejándose de aquella más amplia sobre la determinación curricular.

El trabajo colegiado en la elaboración del estado de la cuestión permitió detectar que se ha trabajado poco en términos de la construcción que los alumnos hacen de su espacio a partir de su convivencia en el día a día, entre pares y en su relación con otros actores en la escuela secundaria. Por lo que se tomó la

decisión de aprovechar la experiencia propia que se tenía en ese nivel educativo para darle continuidad a la exploración de algunos elementos derivados de la investigación *Estudio fenomenológico de la convivencia en la escuela secundaria*, en la que se observó que existían distintas formas de violencia simbólica entre los actores antes mencionados. Se consideró pertinente estudiarla por dos razones: en primer término, este tipo de violencia aparece como algo natural y sus efectos se asumen sin ser cuestionados, y segundo, el daño que ésta puede generar es incluso mayor que el de la violencia física.

La violencia simbólica se manifiesta ante la diversidad de orígenes de los miembros de una comunidad escolar. Se asume que en las escuelas tiene lugar una búsqueda de dominio sobre el otro con acciones y palabras que muy probablemente hayan sido generadas desde la familia. Lo anterior puede implicar la existencia de un trato diferenciado, incluso discriminatorio, por ser de una clase social, género, religión, por la imagen corporal o alguna otra razón que en su comunidad represente una condición de inferioridad o minusvalía (Hernández, 2014). Por lo que quedó claro que la complejidad de estos cambios demandaba la construcción de nuevas perspectivas de análisis. Así, hacía sentido entablar un diálogo teórico con Byung Chul Han (2013), quien señaló que se ha registrado un cambio de negativo a positivo que ha hecho que las manifestaciones de la violencia se tornen invisibles, virales y virtuales. De allí que, se identificó la necesidad de preguntarse por las maneras en que se hacen presentes estas nuevas manifestaciones de violencia al interior de las escuelas, específicamente en los contextos de confinamiento y pandemia que exacerbaron los esquemas de productividad y violencia en el espacio de la intimidad.

Así, la pregunta central de esta investigación fue: ¿Cómo se construye la violencia simbólica entre alumnos y otros actores educativos de secundaria a partir de sus interacciones cotidianas? Y el objetivo general fue dilucidar la construcción de la violencia simbólica entre alumnos y otros actores educativos de secundaria a partir de sus interacciones cotidianas. Con tres objetivos particulares: a) Analizar el papel que juegan los adultos en la construcción que hacen los jóvenes de simbolismos socioculturales que cuentan con una carga violenta naturalizada, b) Comprender la configuración de la violencia simbólica de género en una comunidad educativa de nivel secundaria y c) Explicitar el sociolecto de los alumnos de secundaria que se pone en uso en interacciones violentas.

El impacto estimado para el sistema educativo mexiquense fue que esta investigación aportaría datos empíricos y reflexiones teóricas sobre uno de los problemas principales de la agenda social y educativa de México, con lo cual, los tomadores de decisiones pueden implementar acciones pertinentes que respondan a condiciones particulares del Estado de México. La Secretaría de Educación Pública (SEP), por medio de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), refirió que “En los últimos diez años, los acontecimientos relacionados con el acoso que viven cotidianamente los alumnos mexicanos en las escuelas de educación básica han incrementado, impactando con ello en el clima escolar” (2015, p. 2). De ahí la importancia de reconocer y analizar las causas de este fenómeno e identificar futuras acciones para su atención, lo que se consideró permitiría mejorar las relaciones entre alumnos, docentes, madres y padres de familia.

Las preocupaciones de investigación que han guiado a al CA tienen que ver con una indagación cercana a los actores, al

campo, al territorio de la entidad y a la vida cotidiana de los mismos (Heller, 2004). En términos de Erickson (1989), la investigación desarrollada ha sido básicamente de corte cualitativo y el nivel educativo en el que se ha trabajado es el de educación secundaria. En el informe final de la investigación realizado entre el 2021 y el 2023, se observó que la violencia simbólica opera en los entornos escolares con una nueva y singular reconfiguración, pues se puede constituir con texturas particulares que responden al entorno y a los propios actores. La atención se centró en la zona oriente de la entidad mexiquense, en la que se observó que se presentaba un escenario que en los últimos años ha integrado componentes rurales y tradicionalistas con elementos urbanos y dinámicas sociales que rompen los convencionalismos de las comunidades que reciben inmigrantes de otros países, la Ciudad de México y otros municipios de la entidad.

La vida del cuerpo académico

Producción académica

La producción académica va ligada directamente con la producción y difusión de los trabajos y hallazgos de investigación. Por lo que da cuenta de los procesos de pensamiento colectivo que se elaboran a través de estrategias como seminarios, congresos y procesos de escritura individual y entre pares. Finalmente, el proceso de producción académica se ve concretada en la construcción de un informe final de investigación, cuyos resultados se difunden a través de artículos, conferencias y ponencias.

Un ejemplo de los primeros espacios de pensamiento colectivo organizados fue el *Seminario Permanente Interinstitucional sobre Violencia Simbólica*, en el que se logró conjuntar la participación de diferentes cuerpos académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMEX). Específicamente, participó el cuerpo “Cambio, recursos naturales y manifestaciones socioculturales”, de la Facultad de Antropología; el cuerpo “Estudios sobre oratoria, discurso jurídico y educación”, de la Facultad de Derecho; y el cuerpo “Historia, educación, inclusión y fuentes”, de la Facultad de Humanidades.

Este seminario tuvo como objetivo dar continuidad a las actividades desarrolladas en el seminario *Los referentes teóricos y metodológicos para el estudio de la violencia simbólica en la producción académica*, organizado por el CA-ISCEEM-7 cuando se inició como un grupo de investigación colectivo que empezó a trabajar de manera colaborativa con el objetivo de obtener el reconocimiento ante PRODEP. En dicho espacio de trabajo se analizaron algunos referentes para el estudio de la violencia simbólica que está arraigada en la cotidianidad de las comunidades escolares. Bajo la consideración de que lo cotidiano no se puede asumir como algo natural, como si así tuvieran que ser las cosas y no pudieran ser de otra forma, la tarea se enfocó en explorar diversos estudios que daban cuenta de los resultados encontrados en cuanto a los modelos teóricos desde los que se desarrollan y las estrategias de investigación que se han desplegado para el estudio de la violencia simbólica arraigada en la cotidianidad de las comunidades escolares, lo cual genera condiciones que dañan el bienestar de todos los miembros de las comunidades escolares: docentes, directivos, padres de familia y estudiantes. Además,

esto conlleva a que la formación de los niños, niñas y jóvenes no sea plena; algunos pueden tener un daño emocional y psicosocial que los lleve a ver mermado su logro educativo y su desarrollo personal. Por lo cual, estudiar la violencia simbólica que opera en las escuelas, favorece la posibilidad de que la práctica educativa sea sana y pacífica, al mismo tiempo que puede pensarse en el desarrollo de programas de intervención para transformar la forma en que resuelven los conflictos y reducir las expresiones de violencia.

Las estrategias didácticas utilizadas para desarrollar los trabajos del seminario se conformaron de manera colegiada. En primer lugar, se diseñó un programa de lecturas que serían discutidas y analizadas a lo largo de ocho sesiones. Es decir, se contempló un espacio de trabajo sincrónico mensual de tres horas, a través de una plataforma virtual que nos permitió coincidir de manera remota. Por otra parte, se programó una actividad asincrónica que contemplaba que los participantes dispusieran de dos semanas para leer los documentos y realizar un análisis crítico de los contenidos. Asimismo, se vislumbró la participación de los diferentes investigadores que podían ser miembros del seminario o invitados de manera exprofeso para que participaran en el rol de moderador para coordinar el análisis de la temática en turno, por lo que se les invitó a iniciar con una disertación experta sobre el tema para estimular a los participantes a compartir su experiencia y su parecer con respecto a las lecturas propuestas.

El objetivo general fue que los integrantes del seminario compartieran distintas experiencias de investigación sobre la violencia simbólica. Y que, de manera específica, se discutiera la relación de los hallazgos de estas investigaciones empíricas con lo

que sucede en entornos escolares para operativizar los referentes teóricos y metodológicos pertinentes para estudiar este tipo de violencia. En la Tabla 8.2 se da cuenta del contenido temático, fechas y responsables de la moderación de la primera edición de este seminario de estudio de la violencia simbólica.

Tabla 8.2. Contenidos temáticos del Seminario Permanente de Violencia Simbólica

Fecha	Contenido temático	Moderador
6-10-2021	Etnografía e interaccionismo simbólico en la investigación cualitativa	Dr. Julio Juan Villalobos Colunga
3-11-2021	Violencia en las escuelas y el papel de los padres de familia	Dr. Eduardo Pérez Archundia
01-12-2021	Violencia simbólica y de género	Dra. Ana Belem Diosdado Ramos
05-01-2022	Violencia on line	Dra. Luz María Velázquez Reyes
30-03-2022	Mensajes en sanitarios escolares	Dra. María del Carmen Gutiérrez Garduño
27-04-2022	Violencia verbal	Dr. Gabriel Renato Reyes
29-06-2022	Cuerpos fragmentados y silenciados: matrimonio, pederastia y las costumbres. Análisis antropológico del amparo en revisión 5008-2016	Dr. José Concepción Arzate y Mtro. Carlos Alberto Flores

Nota: Elaboración propia.

En el primer informe final de investigación se dio cuenta del estudio cualitativo realizado, en el que participaron estudiantes, docentes, directivos y padres de familia alrededor de tres ejes temáticos: a) uso de sociolectos por parte de jóvenes, b) violencia de género hacia docentes y c) participación de los padres de familia en la reproducción de la violencia simbólica. El objetivo nodal de dicho estudio fue el de comprender mejor las expresiones de violencia que tienen presencia en escuelas secundarias de la zona oriente del Estado de México. Los datos recolectados permitieron corroborar la presencia de violencia simbólica en las escuelas estudiadas, la cual revela significados culturales negativos hacia la mujer y cualquier otra identidad no binaria, la participación de los padres de familia en la reproducción de dichos componentes culturales que violentan y excluyen. Así como la apropiación de formas lingüísticas, por parte de las y los jóvenes, que transgreden los significados formales y que podrían entenderse como una postura de indocilidad que se transmite hacia las figuras de autoridad del mundo adulto que reprime las expresiones juveniles.

Una de las ponencias presentadas se intituló “Cultura de paz en comunidades escolares asediadas por narcomenudeo y pobreza: ¿una utopía?” En ella se expuso una reflexión sobre la posibilidad de promover una cultura de paz entre los miembros de una comunidad escolar que debe lidiar cotidianamente con conflictos sociales que rebasan el ámbito escolar: estudiantes que forman parte de grupos de narcomenudeo que comercializan droga al interior de la escuela, miembros del crimen organizado que amedrentan y extorsionan a la comunidad docente, así como la presencia constante de narcomenudistas en los alrededores de

la escuela. De tal forma, la pregunta que dirigió dicho trabajo fue la siguiente: ¿Cómo construir una cultura de paz en una escuela insertada en una comunidad caracterizada por pobreza y la presencia cotidiana de la delincuencia organizada? Mediante un estudio cualitativo se pudieron recopilar datos que documentaron la intensidad de la violencia directa ejercida por los grupos delictivos y la violencia latente percibida los miembros de la comunidad escolar. Se concluyó que, en condiciones en las que la integridad personal se pone en juego, tal vez a lo único que se puede aspirar es alcanzar una paz negativa, toda vez que los problemas de pobreza y delincuencia organizada han rebasado incluso a las autoridades locales. O, tal vez, se puede pensar a largo plazo en una paz positiva, mediante un trabajo constante que modifique paulatinamente y de raíz las creencias, normas, valores y las formas de relacionarse con los otros.

Como parte final del congreso internacional “Diversidad cultural en las instituciones escolares: una mirada desde los docentes” se está trabajando en la integración de un libro, el cual habría de reunir los resultados presentados durante el evento. Esta publicación tiene como objetivo recopilar y difundir los avances académicos y las reflexiones pertinentes a la diversidad en entornos educativos, destacando las perspectivas y aportes de los docentes.

El libro se conformará por capítulos que abordarán temáticas relacionadas con la diversidad en las instituciones escolares desde diversas disciplinas y enfoques teóricos. Los trabajos enviados deberán representar investigaciones originales y contar con un análisis riguroso, que contribuyan al desarrollo y comprensión del tema.

Formación del capital humano

Por otro lado, en el ISCEEM se tiene la posibilidad de incidir directamente en la formación de docentes que forman parte del magisterio estatal, por medio de programas de especialidad, maestría y doctorado, además de la dirección de tesis de posgrado. En ese entorno, la participación de los miembros del CA, en lo referido a acciones que amplíen la capacidad de investigación, se diseminan en varias actividades: a) organización de coloquios y encuentros de investigación, b) creación de programas curriculares y c) evaluación de proyectos para periodo sabático.

Como parte de los programas de posgrado, al concluir un semestre en doctorado y cada dos en maestría, se organizan eventos en los que los estudiantes presentan sus proyectos de investigación, avances y, eventualmente, borrador de tesis ante su comité tutorial y público en general. A estos eventos se les denomina “coloquios y encuentros de investigación”. En varios días, y organizados por mesas temáticas, los alumnos cuentan con 30 minutos en su participación. Cada miembro de su comité tutorial cuenta con hasta 10 minutos de participación, y el público con 10 minutos más. La organización y logística de los mismos implica la generación de comisiones, la reserva de espacios, compartir logística y formatos, para luego recabar notas de moderadores y relatores. En todos los casos, la formación de cuadros de investigadores es nodal. Existe una suerte de retroalimentación formativa que abona en la formación global de los estudiantes en el campo de la investigación educativa.

Varios de los miembros del cuerpo académico trabajan directamente en la creación de programas curriculares. Aquí, dos ejemplos: El plan de estudios de la Especialidad en Enseñanza del Inglés en Educación Básica (EEIEB) y el Programa de Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Ambos contribuyen a la formación en investigación. Uno de ellos, el de la especialidad, proporciona elementos teóricos y metodológicos para el desarrollo de esta. El segundo, proporciona una herramienta que permita leer y mirar formas diversas de hacer investigación en países diferentes a México, ya sea para informarse o bien para publicar de manera académica en forma de artículos o ensayos.

Otra de las actividades es la que se constituye con el cuerpo de colegas “evaluadores de proyectos en periodo sabático”. La instancia estatal encargada de dicho programa invita y selecciona a un grupo de pares de la institución a evaluar proyectos de investigación diversos (todos ellos enmarcado en lo educativo), para ingresar a este beneficio. Tres de los colegas que integran este cuerpo, fungen como evaluadores en periodo sabático. El elemento más valioso, en términos de formación para la investigación, es la retroalimentación que se hace de los mismos. Cada semestre se valora entre dos o tres proyectos por cada miembro.

Divulgación y comunicación de la ciencia

Una vez que se concluye la investigación registrada, se elabora un proyecto de difusión de resultados integrado por tres actividades centrales. Una Tertulia Internacional, que convocó a colegas de

Nicaragua, Ecuador, España, Estados Unidos, Alemania y México, la cual se llevó a cabo el 03 de mayo de 2023, en formato híbrido. En la Figura 8.2 se observa el cartel.

Figura 8.2. Cartel institucional de la Tertulia Internacional



Nota: Elaboración institucional para el cuerpo académico.

En segundo lugar, la organización y desarrollo del congreso internacional “Diversidad cultural en las instituciones escolares: una mirada desde los docentes”, el cual contó con una vasta presencia de docentes y estudiantes de posgrado de distintas instituciones de la entidad, en modalidad presencial y en línea. En la Figura 8.3 se muestra el cartel de este congreso.

Figura 8.3. Cartel institucional del Congreso Internacional



Nota: Elaboración institucional para el cuerpo académico.

En el CA-ISCEEM-7 se ha establecido un vínculo de colaboración con el Instituto Mexiquense para la Discapacidad, con quien se está por firmar un convenio. Así mismo, se forma parte de dos redes de investigación, una de ellas, la Red Universitaria Multidisciplinaria de Estudios sobre Descendencias Afroamericanas (RUMEDAL), registrada en la UAEMex con clave 6893/REDP2023. En esta se colabora con dos CA de la UAEMex: Facultades de Antropología y Humanidades, de ella se desprendió el Seminario de Afro Descendencias. En la Figura 8.4 se observa el cartel de una de las sesiones.

Figura 8.4. Cartel institucional de Conferencia en el marco del Seminario de Afrodescendencias



Nota: Elaboración institucional para el cuerpo académico.

Otra lo es la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos interIES, la cual es de reciente creación. Está conformada por CA de la UPN, UAEMex (Facultad de Enfermería), UAT y CIESAS, la cual se está valorando la posibilidad de registrarla formalmente ante la Universidad Pedagógica Nacional o la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

En el marco de los trabajos de la RUMEDAL, se coorganizaron dos seminarios permanentes abiertos al público en general y especialistas. Por un lado, el Seminario Permanente Interinstitucional sobre Violencia Simbólica y por el otro, el Seminario Permanente de Estudios Afroamericanos.

La dictaminación externa, la membresía a cuerpos colegiados (como el COMIE) o comités nacionales, así como la organización de eventos académicos externos, son otras actividades que, en menor grado, también se realizan en el CA.

Retos y obstáculos

Hasta aquí se ha planteado cómo el CA se originó y ha colaborado con el desarrollo de una de las Instituciones Públicas de Educación Superior más significativas para el magisterio del Estado de México, el ISCEEM. Sin embargo, como se anticipó desde el análisis FODA, hay también retos e inclusive obstáculos.

Hoy día el principal reto es comprender y abonar en la nueva forma de organización de la investigación en el ISCEEM. La investigación en él es una de las actividades sustantivas que junto con la Docencia y la Extensión-Difusión de Conocimiento le

caracterizan como institución de posgrado. Esta nueva organización se hace a partir de dos ejes articuladores con diversas temáticas en correspondencia con lo establecido por la Ley de Educación del Estado de México y en el Plan de Desarrollo de nuestra entidad: el Eje 1: Derecho a la Educación del Estado de México y el Eje 2: Entorno de la Educación en el Estado de México.

En el Eje 1: Derecho a la Educación del Estado de México se encuentran ocho temáticas: Aprendizaje del idioma inglés y lenguas originarias; Tecnologías de la información; Comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales; Pedagogía y estrategias didácticas en los planes y programas de estudio en educación básica; Educación inicial, especial e inclusiva; educación media superior de excelencia en el Estado de México; Educación superior de excelencia en el Estado de México; Lecto-escritura en el sistema educativo del Estado de México; y, por último, Educación multigrado en comunidades dispersas.

En el Eje 2: Entorno de la educación en el Estado de México se encuentran siete temáticas: Cultura de la paz, género y derechos humanos en la educación; Educación para la salud integral; Grupos en situación de vulnerabilidad en la educación; Gestión educativa, análisis y reforma de políticas educativas; Educación, medio ambiente y desarrollo sostenible; Filosofía y teoría educativa en la Nueva Escuela Mexicana, para la educación básica y media superior; y, finalmente, Formación, capacitación y actualización docente.

Dos son los objetivos nodales que persigue el ISCEEM al hacer investigación en educación: a) abonar a la definición de políticas públicas educativas y b) atender las necesidades de los actores del sistema educativo estatal y su labor. Un reto más

tiene que ver con la incorporación de nuevos miembros al CA, de preferencia de las otras divisiones de la institución. El reto se agudiza al tratar de combinar el objeto de estudio del CA con alguna de las temáticas en las que se organiza la investigación en el ISCEEM.

El principal obstáculo que se tiene como CA, es la falta de recursos económicos que posibiliten la ampliación del rango de impacto de las investigaciones que se desarrollen. Se podría mitigar dicho obstáculo participando en convocatorias locales y federales por financiamiento, pero no está de más que el ISCEEM gestione, a través del presupuesto local, recursos para sus CA.

Prospectiva

Como se ha visto en este capítulo, la creación, formación y consolidación del CA-7 no ha sido tarea fácil. Para que este se pueda desarrollar plenamente se requiere desarrollar acciones conjuntas entre los diversos actores del ISCEEM que lo permitan y no únicamente acciones externas al CA, sino al interior de este. En este CA existe claridad de la importancia de desarrollar acciones conjuntas entre CA pares, ya que resulta nodal, pues permiten una constante colaboración a nivel intelectual y pragmático. La construcción y participación colectiva de eventos, la valoración de actividades y la consolidación de las redes establecidas se hacen una obligación sobre la que existe un consciente compromiso. La formación, como tarea común, se ve robustecida al trabajar al interior de un CA y si este pertenece a una o varias redes, mejor aún.

Referencias

- Gobierno del Estado de México. (15 de noviembre de 2024). *Acuerdo de la Gobernadora del Estado por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Periódico Oficial.* <https://isceem.edomex.gob.mx/sites/isceem.edomex.gob.mx/files/files/PDFs/Acerca%20del%20ISCEEM/Marco%20jurídico/AcuerdoDeReformaISCEEM.pdf>.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum y sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* UNAM-IISUE.
- Erickson, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza*, pp. 203-247. Paidós.
- Han, B-Ch. (2013). *Topología de la violencia.* Editorial Electrónica Titivillus.
- Heller, A. (2004). *Sociología de la vida cotidiana.* Ediciones Península.
- Hernández, B. M. (2014). *El concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu y su aplicación en el ambiente educativo en algunas instituciones educativas bogotanas* [Tesis de maestría]. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (2011). Programa de la Maestría en Investigación de la Educación. *Gaceta ISCEEM. Órgano Informativo*, 38, 1-50.
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de

México. (2024a). *Misión, visión y objetivo*. <https://isceem.edomex.gob.mx/acerca-de/mision-vision-objetivo>

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. (2024b). *Carpeta del Programa de Doctorado*. <https://isceem.edomex.gob.mx/oferta-educativa/doctorado>

Subsecretaría de Educación Básica. (2015). *Diagnóstico Ampliado. Programa S271 Nacional de Convivencia Escolar*. https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_11/11S271.pdf.

Capítulo 9

Capítulo 9.

Experiencia de conformación

del UAEMéx-CA-312

“Gerociencia y

Curso Vital Humano”

Enid Asvany Guzmán Caballero
Moisés García Rosete
Helí Jesset Álvarez Hernández

Antecedentes

La conformación del UAEMéx-CA-312 “Gerociencia y Curso Vital Humano” se inscribe en un contexto global, nacional e institucional marcado por el envejecimiento demográfico acelerado. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) reconoce que el número de personas mayores de 60 años se duplicará entre 2020 y 2050, fenómeno que plantea desafíos significativos en términos de salud pública, equidad social, sostenibilidad económica y derechos humanos. En México, según proyecciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2023), el 17 % de la población será mayor de 60 años para 2030, lo que hace urgente la formación de profesionales con enfoque integral en envejecimiento.

El surgimiento de cuerpos académicos en las instituciones de educación superior, en particular aquellos reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), ha sido una estrategia fundamental para promover la investigación colaborativa, el fortalecimiento de líneas temáticas

y la consolidación institucional del conocimiento (ANUIES, 2019). En este sentido, el CA “Gerociencia y Curso Vital Humano” surge como una propuesta organizada para atender la multidimensionalidad del envejecimiento desde una perspectiva del curso de vida, tal como lo sugirieron Elder et al. (2003), quienes subrayaron la importancia de estudiar la interacción entre biografía, estructura social y trayectorias vitales.

Este CA se justifica, además, en el marco del Plan Rector de Desarrollo Institucional 2024-2028 de la UAEMéx y el Programa Institucional de la FEyO, los cuales priorizan la formación de cuerpos colegiados con pertinencia social, así como el desarrollo de programas de estudios avanzados que respondan a los desafíos emergentes en salud y bienestar. La integración de este grupo permite articular las capacidades investigativas, docentes y de vinculación de académicos especializados, potenciando su impacto científico y social mediante la sinergia interdisciplinaria.

Con la creación del CA-312 se buscó responder a una necesidad emergente en la formación de recursos humanos especializados en el envejecimiento, un fenómeno demográfico de alcance global que impacta directamente en las políticas de salud, desarrollo social y económico. A continuación, se argumenta la pertinencia de esta propuesta en función de las metas globales, nacionales y regionales.

El envejecimiento poblacional es uno de los principales desafíos para el desarrollo sostenible del siglo XXI. A nivel global, la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), destacó la importancia de la salud y el bienestar (ODS 3), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y

la promoción de ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11). En este contexto, los integrantes del CA-312 han articulado esfuerzos desde la investigación, la docencia y la vinculación, adoptando un enfoque transdisciplinario en el estudio del envejecimiento a lo largo del curso vital, con atención a determinantes biológicos, psicosociales, culturales y ambientales.

El UAEMéx-CA-312 fue conformado en el año 2021, obteniendo, en el año 2022, el registro PRODEP ante la SEP como CA en formación con vigencia hasta 2025. Actualmente, está integrado a la Red Internacional de Calidad y Seguridad en el Cuidado y la Red Nacional Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos.

La gerociencia es el campo interdisciplinario que estudia el proceso de envejecimiento y cómo este influye en el desarrollo de enfermedades y trastornos funcionales relacionadas con la edad. El proceso de reproducción humana indica que una vez que ha ocurrido la fecundación del óvulo por un espermatozoide, se inicia la diferenciación celular y el avance hacia el crecimiento, desarrollo, maduración y especialización de funciones. El curso vital humano indica que la persona avanzará hacia la plenitud funcional, pero también se acerca a la etapa de la vejez, de manera que el envejecimiento es irreversible y universal. A continuación, se describen algunas razones por las cuales su labor es esencial:

Envejecimiento de la población: La esperanza de vida está aumentando a nivel mundial, lo que provoca el envejecimiento progresivo de la población. Este fenómeno pone en evidencia la necesidad de una atención profesional y científica especializada para abordar las necesidades de las personas envejecientes. La investigación en materia de gerociencia y curso vital humano

desempeña un papel clave en la promoción del envejecimiento activo, productivo y saludable, la prevención y el tratamiento de enfermedades asociadas al envejecimiento como el Alzheimer, la artritis y enfermedades cardiovasculares, entre otras, así como los daños económicos y sociales asociados al incremento de servicios sanitarios.

Prevención y manejo de enfermedades crónicas: A medida que las personas envejecen, dado los cambios estructurales y funcionales, tienen un mayor riesgo de desarrollar enfermedades crónicas. No solo se busca entender los mecanismos del envejecimiento, sino también encontrar formas de prevenir o mitigar la aparición de enfermedades asociadas a la edad, mejorando la calidad de vida de los pacientes mayores. Este aspecto del abordaje gerontogeriátrico se relaciona con las ODS 3: Salud y bienestar y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles.

Investigación en longevidad y calidad de vida: Esta investigación puede generar avances en modelos de intervención, tratamientos y enfoques preventivos a lo largo de la vida, ayudando a mejorar el bienestar físico, emocional, social y la satisfacción y plenitud de la propia vida. La investigación sobre longevidad y calidad de vida cumple los ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles.

Innovación en tecnología para el cuidado de mayores: Los ODS 3: Salud y bienestar y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas se enfocan en este aspecto. La tecnología juega un papel fundamental en el cuidado de los mayores.

Intervenciones psicosociales y emocionales: El envejecimiento no solo afecta al cuerpo, sino también a la mente, las relaciones y el sentido de vida. Se debe investigar en intervenciones que aborden la salud mental y emocional de los mayores, previniendo problemas como la depresión, la ansiedad o el aislamiento social, comunes en esta etapa, lo que impacta en el logro del ODS 3: Salud y bienestar.

Formación y apoyo a cuidadores: Además del trabajo directo con los pacientes, para que desarrollen las competencias humanas para cuidar de sí mismos, también se tiene la responsabilidad de formar, asesorar y apoyar a los cuidadores familiares o profesionales. Esto es crucial para garantizar que las personas envejecientes reciban una atención adecuada y respetuosa, lo cual mejora la calidad de vida y reduce el estrés y la carga y los gastos catastróficos para las familias. El enfoque de formación y apoyo a cuidadores se relaciona con los ODS 10: Reducción de las desigualdades y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Política pública y gestión de recursos: En muchos países, el envejecimiento de la población es un desafío para los sistemas de salud y las políticas públicas. La investigación en gerociencia permite aportar su conocimiento en la planificación de políticas de salud pública, gestión de recursos y diseño de programas que favorezcan el envejecimiento saludable y el bienestar social de las personas mayores. El diseño de políticas públicas y gestión de recursos se relaciona con los ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 10: Reducción de las desigualdades, ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Interdisciplinariedad y enfoque integral: La gerociencia es esencialmente un campo interdisciplinario que involucra a gerontólogos, médicos, biólogos, psicólogos, sociólogos, nutricionistas, abogados, educadores, ingenieros, programadores y otros especialistas. Profesionales capaces de trabajar de manera interdisciplinaria para abordar los complejos problemas que presentan las poblaciones envejecientes, lo cual permite enfoques más completos y efectivos para la funcionalidad, salud y calidad a medida que se envejece. La interdisciplinariedad y enfoque integral se relaciona con el cumplimiento de los ODS 3: Salud y bienestar y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Diseño de ambientes amigables con las personas envejecientes: Investigación para diseñar ambientes estimulantes, productivos y amigables con las personas, independientemente de la etapa en su curso vital. El diseño de ambientes amigables con las personas envejecientes tiene su marco en los ODS 10: Reducción de las desigualdades, ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Atención personalizada: El proceso de envejecimiento es diverso, cada persona tiene necesidades diferentes, por lo que una atención integral y personalizada permite ajustar los servicios y tratamientos según las características, preferencias y circunstancias del adulto mayor. Esto contribuye a un mayor respeto por la dignidad y autonomía de los pacientes, relacionado con el ODS 3: Salud y bienestar.

Salud mental y emocional: El envejecimiento puede generar problemas emocionales como la soledad, la depresión o el estrés. La atención del profesional de gerociencia incluye el cuidado de la salud mental, ofreciendo apoyo psicológico y programas de intervención que ayuden a los adultos mayores a responder eficazmente ante los retos emocionales del envejecimiento. Con el mismo anterior ODS 3: Salud y bienestar.

Fomento de la autonomía y la independencia: Un componente clave de la atención gerontológica integrada es fomentar la autonomía y la independencia de las personas envejecientes, en la medida de lo posible. Se buscan soluciones que les permitan continuar siendo activos, saludables y productivos en su vida diaria, así como mantener el control sobre sus decisiones y participar en su comunidad. El fomento a la autonomía tiene múltiples aplicaciones en el cumplimiento de las ODS 3: Salud y bienestar, ODS 10: Reducción de las desigualdades y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Enfoque familiar y social: La familia juega un papel crucial en la vida de las personas mayores. La atención gerontológica integral involucra también a la familia, brindándole educación, recursos y apoyo para que puedan cuidar de sus seres queridos de manera adecuada y eficaz. Además, fomenta el apoyo social, lo que reduce el riesgo de aislamiento. Relacionado con el ODS 3: Salud y bienestar.

Mejora del acceso a servicios de salud: Una atención gerontológica integral puede facilitar el acceso a servicios de salud adecuados para los adultos mayores, especialmente aquellos que pueden tener

dificultades para acceder a la atención médica convencional. Esto incluye la creación de programas de atención geronto-geriátrica en hospitales, centros de salud y comunidades. Con estas funciones se cumplen los ODS 3: Salud y bienestar, ODS 10: Reducción de las desigualdades y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Adaptación a los cambios sociales y culturales: Con el envejecimiento de la población mundial, la atención gerontológica integral se adapta a los cambios sociales y culturales, promoviendo una mayor inclusión de los adultos mayores en la sociedad y reconociendo su valor como miembros activos de la comunidad. Derivado de lo anterior, la conformación del Cuerpo Académico “Gerociencia y Curso Vital Humano”, por su carácter integral, es esencial para promover un envejecimiento activo y saludable, centrado en la persona; y para asegurar que los adultos mayores disfruten de una vida plena y digna, en la que se cuiden tanto sus necesidades físicas como sus aspectos emocionales, sociales, psicológicos y espirituales, relacionado con el ODS 10: Reducción de las desigualdades, ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

El enfoque multidimensional, incluirá no solo las esferas de expresión vital humana, sino los ámbitos de desempeño y desarrollo de las personas a lo largo de la vida, lo que implica atender las distintas áreas del bienestar de la persona mayor; esto es crucial porque el envejecimiento no solo afecta el cuerpo, sino también las funciones cognitivas, la salud mental y las relaciones sociales y el sentido de vida.

Producción académica

Desde su integración, el UAEMéx-CA-312 ha producido conocimiento orientado a fortalecer las bases científicas de la gerociencia, publicando artículos en revistas indexadas, capítulos de libro, libros de texto especializados y material de divulgación científica. La línea de investigación principal, gerociencia y curso vital humano, ha derivado en estudios sobre procesos de envejecimiento celular, vulnerabilidades psicosociales, determinantes estructurales de la desigualdad en la vejez y modelos de atención gerontológica con enfoque de derechos humanos.

Destacan proyectos de investigación sin financiamiento, los cuales han permitido avanzar en el análisis de los factores de riesgo asociados al deterioro funcional en personas mayores, así como el desarrollo de modelos de intervención comunitaria centrados en el envejecimiento activo y saludable. Esta producción académica se ha alineado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente los ODS 3: Salud y bienestar, ODS 10: Reducción de las desigualdades y ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles (ONU, 2015).

A continuación, se presentan algunas de las publicaciones del Cuerpo Académico “Gerociencia y Curso Vital Humano”, en las cuales se abordan diversas temáticas relacionadas con el envejecimiento, la gerontología y la educación en salud.

- *Impacto de la estimulación cognitiva en personas mayores privadas de la libertad.* Este estudio analiza los efectos de un programa de estimulación cognitiva en

adultos mayores en situación de reclusión, evidenciando mejoras significativas en funciones cognitivas y bienestar emocional.

- *La economía mexicana en transición, 2000-2023.* Este libro colectivo ofrece un análisis multidimensional de la economía mexicana en las últimas dos décadas, abordando temas como precariedad laboral, desigualdad salarial y desafíos estructurales.
- *Limitaciones sociales del adulto mayor y su influencia en el envejecimiento activo, Estado de México, 2023.* Este estudio cuantitativo analiza cómo las limitaciones sociales afectan la participación y el envejecimiento activo de adultos mayores en Toluca, destacando factores como la falta de seguridad social y la escasa participación económica.
- *Ahorro para el retiro y bienestar económico en la vejez de docentes universitarios de la UAEMex, 2024.* Investigación que examina los hábitos de ahorro para el retiro entre docentes de la UAEMex, revelando una baja cultura de previsión económica para la vejez.
- *Trayectorias de envejecimiento.* El artículo clasifica las trayectorias de envejecimiento en adultos mayores de Toluca, identificando patrones como envejecimiento patológico y normal, y su relación con factores como la polifarmacia y las comorbilidades.
- *Efectos de un programa de fortalecimiento físico en la condición funcional de adultos mayores.* Estudio cuasiexperimental que evalúa la mejora en la condición

funcional de adultos mayores tras un programa de fortalecimiento físico en una Casa de Día, en Toluca.

- *Instrumento de medición de producción oral en inglés: promoción de salud con redes sociales.* Investigación cualitativa que desarrolla un instrumento de evaluación para mejorar la producción oral en inglés de estudiantes de enfermería, integrando redes sociales y promoción de la salud.
- *Calidad de vida y envejecimiento.* Documento que proporciona una guía para evaluar la calidad de vida en el contexto del envejecimiento, disponible en acceso abierto.

La producción se ha vinculado también con programas de investigación institucionales y convocatorias externas, contribuyendo al desarrollo de una línea sólida y reconocida dentro del campo de la gerontología y la gerociencia. Este trabajo ha estado alineado con los ODS 3: Salud y bienestar, ODS 10: Reducción de desigualdades y ODS 4: Educación de calidad.

Cabe mencionar que se ha promovido una perspectiva crítica en el abordaje del envejecimiento, integrando enfoques feministas, decoloniales y de justicia social, con el fin de visibilizar la intersección entre edad, género, clase y territorio en las experiencias de vejez (Calasanti & Slevin, 2006; Pérez Ortiz, 2003).

La vinculación del UAEMéx-CA-312 con los procesos educativos ha sido uno de los ejes fundamentales de su consolidación institucional. Esta vinculación se manifiesta en tres dimensiones interrelacionadas: a) el fortalecimiento curricular, b) la profesionalización docente y c) la innovación pedagógica con enfoque de integralidad, inclusión y pertinencia.

En primer lugar, se ha participado activamente en el diseño, actualización y evaluación de planes y programas de estudio de la Licenciatura en Gerontología de la Facultad de Enfermería y Obstetricia (FAEO) de la UAEMéx. Esta participación ha permitido incorporar los principios de la gerociencia y del curso de vida como ejes articuladores del currículo. Asimismo, se ha impulsado la integración de la investigación formativa desde los primeros semestres de la licenciatura, fortaleciendo competencias analíticas, metodológicas y éticas en los estudiantes. Este modelo pedagógico se sustenta en el paradigma de la educación centrada en el aprendizaje, promoviendo la participación activa del estudiantado en: a) proyectos interdisciplinarios, b) prácticas de intervención comunitaria, c) desarrollo de cartografías sociales y diseño de programas educativos orientados al envejecimiento saludable y d) a la prevención del deterioro funcional.

En cuanto a la formación docente, sus miembros han participado en procesos de capacitación continua, cursos de actualización didáctica, diplomados en docencia universitaria y seminarios de innovación educativa, promoviendo la profesionalización de la enseñanza en gerontología. Esta formación ha favorecido la incorporación de metodologías participativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativas, el uso de recursos digitales y el enfoque por competencias, conforme lo establece la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2019) y la Ley General de Educación Superior (Secretaría de Educación Pública, 20 de abril de 2021).

Una de sus principales contribuciones ha sido la estructuración de la propuesta de Maestría en Gerociencia, que representa una plataforma para la formación avanzada de

profesionales en el campo del envejecimiento. Este posgrado se diseñó con base en los lineamientos del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y en los principios de la justicia epistémica, el compromiso social y la equidad intergeneracional. En su programa se articulan módulos teóricos, prácticos y de investigación en un modelo educativo centrado en el curso de vida, con perspectiva transdisciplinaria e interseccional.

Finalmente, se destaca la función tutorial que desempeñan sus integrantes, quienes acompañan de manera integral a los estudiantes en sus trayectorias formativas, en sus proyectos de tesis y en sus procesos de inserción laboral. A través de la mentoría académica y la orientación profesional, se favorece la transición de los egresados hacia espacios de aplicación del conocimiento en instituciones de salud, organizaciones de la sociedad civil, centros de atención gerontológica y programas de política pública para personas mayores.

De este modo, su labor se vincula directamente con la transformación educativa y la formación de profesionales con sensibilidad ética, compromiso social y capacidad crítica para incidir en contextos complejos de envejecimiento. Este enfoque responde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS 4: Educación de calidad y el ODS 10: Reducción de desigualdades, así como a las metas establecidas en el Programa Nacional de Educación 2024-2030, que prioriza la educación superior pertinente, inclusiva y orientada a la transformación social.

Formación de capital humano

Uno de los principales logros del UAEMéx-CA-312 ha sido la consolidación de procesos de formación de capital humano especializado. A través de su participación en programas de licenciatura y posgrado, los académicos han contribuido a la formación integral de profesionales en gerontología, enfermería y áreas afines. En particular, han sido actores clave en el diseño curricular y justificación académica de la Maestría en Gerociencia, propuesta pionera en el país, cuyo enfoque integra el abordaje científico del envejecimiento desde una perspectiva del curso de vida humano.

Esta maestría se inscribe en el paradigma del curso de vida y la atención centrada en la persona, lo cual permite formar profesionales capaces de diseñar intervenciones complejas, culturalmente pertinentes y basadas en evidencia, contribuyendo así al fortalecimiento de sistemas de atención gerontológicos y políticas públicas inclusivas. La propuesta se articula con el Programa Nacional de Educación 2024-2030 y con el Programa Nacional de Salud, que señalan como prioritario el desarrollo de competencias especializadas en salud para grupos vulnerables.

Además, se han impulsado diplomados, cursos de actualización, programas de servicio social comunitario y redes de formación entre pares. Este enfoque integral promueve el desarrollo profesional continuo, al tiempo que responde a las necesidades de atención, cuidado y acompañamiento en las distintas etapas del envejecimiento.

Asimismo, sus integrantes han dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado, fomentando la investigación aplicada con enfoque social. Han promovido estancias académicas nacionales e internacionales para estudiantes y docentes, lo cual ha permitido una transferencia de conocimientos y experiencias en temas emergentes como las políticas públicas para el envejecimiento.

Divulgación y comunicación de la ciencia

El UAEMéx-CA-312 ha desarrollado estrategias efectivas de divulgación científica y comunicación pública del conocimiento, mediante la organización de seminarios, congresos, coloquios de investigación, seminarios, talleres, cursos de actualización y jornadas de sensibilización sobre envejecimiento. Estas actividades han sido dirigidas tanto a públicos académicos como a la sociedad civil, lo cual permiten posicionar socialmente el conocimiento gerontológico como un recurso estratégico para la transformación social.

De igual forma, se ha fomentado la participación de los integrantes en medios de comunicación, redes académicas, foros de política pública y espacios comunitarios, facilitando la apropiación social del conocimiento y promoviendo una cultura del envejecimiento digno, activo y participativo. Esta dimensión de trabajo se articula con los principios de investigación con compromiso social establecidos por el Plan Rector de Desarrollo Institucional de la UAEMéx.

También, se han establecido redes colaborativas con universidades nacionales e internacionales, asociaciones científicas y organismos públicos, lo que ha ampliado las oportunidades de transferencia de conocimiento y concreción de saberes. Estas acciones contribuyen a lo que Jasanoff (2004) denominó “coproducción del conocimiento”, es decir, la articulación entre ciencia, sociedad y política en la resolución de problemas complejos.

Prospectivas

Entre las perspectivas se identificaron logros, retos y obstáculos. Entre sus logros se destaca su consolidación como grupo multidisciplinario con líneas de investigación sólidas y pertinentes, así como su contribución en la creación de programas educativos innovadores que responden a una necesidad urgente del país en la formación de especialistas. También resalta su papel en la articulación entre la investigación científica y la política pública, particularmente en el diseño de modelos de atención centrados en la persona envejeciente.

Se ha consolidado una producción científica diversa, que incluye artículos en revistas indexadas, capítulos de libro y libros colectivos, así como documentos técnicos, guías de atención y materiales pedagógicos. Esta producción se vincula a problemáticas emergentes como el edadismo, la exclusión social, el impacto de la pobreza en la vejez, las trayectorias laborales discontinuas, la salud emocional en contextos de encierro y las

estrategias de estimulación cognitiva, entre otros. Producción que ha sido útil tanto para la formación académica como para la incidencia social, en la medida en que los hallazgos han sido comunicados a actores comunitarios, tomadores de decisiones y profesionales del cuidado.

El UAEMéx-CA-312 ha logrado integrarse a redes de investigación nacionales e internacionales, como la Red Internacional de Calidad y Seguridad en el Cuidado y la Red Nacional Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos. Asimismo, ha desarrollado actividades sistemáticas de divulgación científica dirigidas a la población general, estudiantes y profesionales del sector salud. A través de seminarios, cápsulas informativas, jornadas de sensibilización y formación comunitaria, se ha promovido la comprensión del envejecimiento como fenómeno complejo y socialmente determinado, visibilizando la necesidad de transformar imaginarios sociales, actitudes y políticas hacia las personas mayores.

Sin embargo, se identifican diversos retos y obstáculos para el fortalecimiento del cuerpo académico. Entre ellos, la necesidad de ampliar redes de colaboración internacional, incrementar el financiamiento a proyectos de investigación y superar las barreras institucionales que limitan la interdisciplina efectiva. También se señala la insuficiencia de políticas públicas que reconozcan e integren el conocimiento gerontológico en la planificación nacional y regional.

A futuro, se plantea como meta su incorporación al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) como CA Consolidado, así como la publicación de investigaciones

de impacto internacional que influyan en la generación de políticas públicas inclusivas. Se propone también profundizar en la formación doctoral en gerociencia, con enfoque en justicia social, derechos humanos y sostenibilidad del envejecimiento, integrando metodologías participativas y colaborativas.

En el plano académico, uno de los principales retos consiste en fortalecer la formación continua de los integrantes del CA, especialmente en áreas como epistemología interdisciplinaria, metodologías emergentes, pensamiento complejo y actualización curricular en gerociencia. Aunque los integrantes poseen una sólida trayectoria profesional, la naturaleza dinámica del envejecimiento como fenómeno biopsicosocial exige procesos de actualización permanente.

Otro desafío clave es la consolidación de una oferta educativa de posgrado competitiva, incluyente y pertinente. La creación de la Maestría en Gerociencia representa un logro relevante; sin embargo, garantizar su sostenibilidad implica enfrentar desafíos en términos de matrícula, infraestructura, vinculación interinstitucional y cumplimiento de indicadores del Sistema Nacional de Posgrados.

También se identifica la necesidad de ampliar las estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza crítica de la gerontología, incorporando enfoques interseccionales, narrativas biográficas y tecnologías educativas que promuevan una formación integral del estudiantado. Ello requiere formación didáctica continua y el desarrollo de competencias digitales, especialmente en contextos híbridos o virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Desde la dimensión institucional, el UAEMéx-CA-312 enfrenta barreras estructurales relacionadas con la gestión universitaria y la asignación de recursos. La lógica administrativa tradicional, centrada en resultados cuantitativos y en procesos burocratizados, limita, en ocasiones, la innovación académica, la autonomía de los cuerpos colegiados y la articulación de proyectos interinstitucionales.

Asimismo, existen dificultades para institucionalizar las prácticas colaborativas interdisciplinarias, ya que las estructuras académicas siguen organizadas en departamentos disciplinares, lo cual limita la articulación horizontal entre saberes y actores diversos. A esto se suma la escasa presencia de la gerontología como área prioritaria en los planes de desarrollo institucional de muchas universidades públicas.

En el campo de la investigación, el UAEMéx-CA-312 enfrenta el reto de fortalecer su producción científica con impacto nacional e internacional. Aunque se cuenta con publicaciones en revistas indexadas y libros especializados, el sistema de evaluación académica privilegia indicadores de impacto bibliométrico que no siempre son compatibles con la investigación social, cualitativa y situada, como la que se produce en el campo de la gerociencia.

Por último, persiste la necesidad de incidir en la agenda pública a través de investigaciones aplicadas que generen conocimiento útil para el diseño de políticas, programas y modelos de atención dirigidos a personas mayores. Esto implica traducir los hallazgos académicos en internacionales, lo que requiere capacidades específicas de divulgación, mediación y transferencia del conocimiento.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Lineamientos para la consolidación de cuerpos académicos en instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Calasanti, T., & Slevin, K. F. (2006). *Age matters: Realigning feminist thinking*. Routledge.
- Consejo Nacional de Población. (2023). *Proyecciones de la población de México y de las entidades federativas 2020-2050*. <https://www.gob.mx/conapo>.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.). *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1.
- Guzmán Caballero, E. A. (2019). *Calidad de vida y envejecimiento*. Repositorio Institucional UAEMéx. <https://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/107791>
- Guzmán Caballero, E. A., Álvarez Hernández, H. J., & García Rosete, M. (2022). Efectos de un programa de fortalecimiento físico en la condición funcional de adultos mayores. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(4), 3187–3199. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2827.
- Guzmán Caballero, E. A., Alvarado Reyes, E. R., & Álvarez Hernández, H. J. (2025). Impacto de la estimulación cognitiva en personas mayores privadas de la libertad.

- Ciencia y Reflexión*, 4(1), 1281–1303. <https://doi.org/10.70747/cr.v4i1.127>.
- Guzmán Caballero, E. A., García Rosete, M., Álvarez Hernández, H. J., & Rangel Bernal, J. A. (2024). Ahorro para el retiro y bienestar económico en la vejez de docentes universitarios de la UAEMéx. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709770>.
- Guzmán Caballero, E. A., Martínez Sánchez, N., Gómez Aguilar, B., & Álvarez Hernández, H. J. (2024). Limitaciones sociales del adulto mayor y su influencia en el envejecimiento activo, Estado de México, 2023. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinaria*, 8(2), 6668-6687. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11083.
- Guzmán Caballero, E. A., Rangel Bernal, J. A., Román Sánchez, Y. G., & Lozano Keymolen, D. (2023). *La economía mexicana en transición, 2000-2023*. DC Learning.
- Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge: The co-production of science and the social order*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Década del envejecimiento saludable 2021-2030*. <https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing>
- Pérez Ortiz, L. (2003). *Envejecer en femenino: las mujeres mayores en España o comienzos del siglo XXI*. Instituto de la Mujer.

Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433–440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>

Secretaría de Educación Pública. (20 de abril de 2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf.

Capítulo 10

Capítulo 10.

El Cuerpo Académico

BENFT-CA-1:

Narrativa de su evolución

Nora Imelda González Salazar

Ma. Antonia Hernández Yépez

Edith Vázquez Torres

Javier Reyna Escobar

Introducción

Las Escuelas Normales (EN) en México, como instituciones formadoras de docentes, han estado unidas por años a la historia de la educación en nuestro país, convirtiéndose en pilares fundamentales que contribuyen al desarrollo educativo del mismo. Por lo tanto, han experimentado transformaciones importantes, tales como: las reformas curriculares, cambios en su estructura organizativa, normatividad, entre otros, derivando en una paulatina reconstrucción en torno a su modelo educativo, al enfoque axiológico, a su estructura organizativa, a su vida académica, así como a sus condiciones laborales. Lo anterior les ha permitido responder a las políticas educativas cuyas directrices se dirigen hacia el logro de la excelencia educativa.

Con el propósito de reconstruir el proceso de vida que ha tenido el BenFT-CA-1 y valorar logros y retos por cumplir, se ha desarrollado esta reflexión que pretende reorganizar su visión

y evolución en prospectiva. Este esfuerzo intelectual se realiza bajo la motivación de la complejidad que implica el avanzar en estas tareas de la investigación y difusión del conocimiento y que, sin embargo, siempre existen posibilidades de desarrollarlas cuando se tiene el compromiso y la intención de avanzar de manera colegiada en el trabajo académico. En esta narrativa se describe el panorama que vivieron los académicos de la educación normal para incursionar en el mundo competitivo de la investigación científica a nivel superior y, además, presenta los productos académicos que dieron cuenta de este proceso por parte del CA-1. Finalmente se genera una reflexión para valorar lo desarrollado hasta este momento.

Para entrar en contexto, se hace referencia a la reforma que ha dejado mayor impacto en la década de los 80 en la educación normal, debido a que en 1984 estas instituciones fueron reconocidas dentro del nivel de Educación Superior y por esa razón transitaron de formar a profesores a hacer lo propio con licenciados en educación. En ese proceso las condiciones de ingreso cambiaron exigiendo como requisito el que los aspirantes contaran con bachillerato, además de adecuar todas sus funciones sustantivas y vida académica a las características de las Instituciones de Educación Superior (IES), por lo que a partir de entonces las EN fueron catalogadas dentro de este sistema en México y con ello asumieron el modelo universitario de organización académica donde se desarrollan las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura y la ciencia.

Esas funciones que les correspondió no son independientes, sino que se encuentran interconectadas en aras

de promover el desarrollo integral del estudiante normalista y del impacto positivo que su quehacer docente debe generar para contribuir al bienestar de la sociedad de la que forma parte. Lo anterior, constituyó un gran reto y desde ese momento al actual se han sorteado algunas circunstancias como la falta de una normatividad clara sobre lo que implica la conformación y desarrollo de las funciones sustantivas del nivel superior desde la perspectiva de las EN: a) la insuficiente habilitación del profesorado, pues los formadores de docentes accedían a recursos de tiempo completo más por antigüedad que por grado académico, b) la falta de claridad en las reglas para el otorgamiento de las plazas y recursos del subsistema y c) la escasa trayectoria en la investigación educativa, entre otros.

En estas circunstancias hay que referir que en el ámbito de la Educación Superior, surge el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que inició su operación a finales de 1996 (*Diario Oficial de la Federación*, 2005) como un medio estratégico para impulsar y fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a las dependencias de educación superior de esas instituciones (vertiente colectiva) y con ello sustentar la mejor formación de los estudiantes en el sistema público de educación superior (PROMEP, 2007).

En el mismo año (1996), se estableció en el ámbito de las Escuelas Normales el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) cuyas líneas de trabajo fueron: a) reforma curricular, b) actualización y perfeccionamiento profesional de los docentes, c) equipamiento y mejoramiento de la planta física,

d) transformación de la gestión, e) la regulación del trabajo académico y f) evaluación interna y externa y regulación de los servicios. Con todas estas líneas se puede demostrar que la orientación de estos cambios apuntaba al desarrollo de las EN hacia niveles de competencia dentro de la Educación Superior (Juárez Mancilla, 2012).

Continuando con este fin y ya en 2002 también se destaca el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que enfatizó el desarrollo de la calidad y eficiencia para medir el desempeño y la productividad de las instituciones donde los sistemas de evaluación para los alumnos y las escuelas se integran como parte de la estrategia para lograrlo (Juárez Mancilla, 2012). Estos esfuerzos han sido muy valiosos en el devenir del desarrollo de las EN en su ruta de ascenso hacia “las grandes ligas”, pero no han sido determinantes y aún se podría decir que el trabajo de las escuelas formadoras de docentes denominadas desde la tradición francesa como “Escuelas Normales”, hoy siguen haciendo esfuerzos por competir en esta carrera hacia la mejora y la calidad de las instituciones educativas con dificultades y sin certeza en el ámbito académico, de la gestión y, por supuesto, en lo político.

Sin embargo, aún con todo este panorama, las EN no se han quedado inmóviles y en un proceso más lento que otras escuelas de nivel superior, han ido avanzando para lograr los parámetros requeridos por los lineamientos y políticas que marca la Subsecretaría de Educación Superior a nivel federal y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), quienes apostaron por impulsar el sistema de educación

superior mediante la profesionalización de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que lograran las capacidades de investigación-docencia, fortaleciendo el desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad social, se apoyó la integración de los Cuerpos Académicos (CA) y a la generación de comunidades académicas con la capacidad de transformar su entorno contribuyendo al logro de una mejor sociedad (DGESUI, s/f).

En este marco, los CA se definieron como grupos de profesores de tiempo completo (PTC) asociados por áreas disciplinares, perfiles profesionales o líneas de investigación afines para generar conocimiento; quienes se organizan para realizar investigación colectiva, conformar redes con agrupaciones externas y desarrollar actividades de gestión, de formación de recursos humanos, tutelaje académico y apoyo a los programas educativos, entre otros (SEP, 2006). El PRODEP clasificó a los CA en tres categorías según estas características además del grado doctoral de los integrantes en: CAEF (En Formación), los CAEC (En Consolidación) y CAC (Consolidado) (Ruiz, Campos y Gamboa, 2019, p. 462) esto con base en la producción y desarrollo que cada uno generaba y a partir de una evaluación sistemática y normativa.

De ahí que los CA han ido tomando relevancia en la estructura interna de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, por supuesto, en las EN, y su trabajo posee relación directa con las funciones que en estas se realizan, tal como: desarrollar líneas de investigación que logren aglutinar el trabajo académico de los docentes y alumnos a través de proyectos de investigación, habilitación de grados académicos de calidad, impulsar programas de movilidad, participación en foros de

investigación, publicación científica, asesoría de alumnos en procesos investigativos y académicos, difusión de la ciencia y la cultura y participación en proyectos de innovación educativa y científica, de ahí la importancia que constituye que los CA logren impactar en la vida académica de las escuelas de ES y por ende en la calidad del trabajo en las mismas.

Conformación del BENFT-CA-1

La Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, escuela post-centenaria con gran reconocimiento en el campo de la formación docente que ha egresado valiosas generaciones para educación primaria desde el siglo XIX y a partir de 1997 licenciados en Educación Especial y que con cambios curriculares al Plan 2018 se transformó en Licenciatura en Inclusión Educativa. Para ello, a partir de 2008 dio inicio una serie de acciones tendientes para que la planta docente pudiera trascender hacia un modelo de habilitación para que los mismos obtuvieran el perfil deseable con todos los lineamientos marcados por la entonces Dirección de Superación Académica (DSA).

Ese proceso se dio primero con la conformación de grupos colegiados que compartían afinidad disciplinaria, con lo que se crearon las condiciones académicas para que en un horario de dos horas quincenales los colegiados de profesores de las dos licenciaturas integraran a su cultura académica los conceptos de CA y su relación con las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC).

En estos espacios se despertó el interés de un grupo de profesores pertenecientes a la Licenciatura en Educación Especial (Área Intelectual), quienes iniciaron un trabajo de análisis sobre las debilidades y fortalezas del programa 2004, en donde consideraron la recién egresada primera generación en 2008, con el fin de integrar algunos trabajos de investigación para la conformación de un CA. En este análisis se incorporó la revisión de los resultados del Centro Nacional de Evaluación para la Educación (CENEVAL), de otras licenciaturas (preescolar y primaria), dado que entonces la Licenciatura de Educación Especial no había sido evaluada. En los datos se encontró que los resultados de los puntajes en el campo formativo de habilidades intelectuales eran muy bajos.

Estos fueron los inicios del BENFT-CA-1 en el ciclo escolar 2008-2009, que nació con la orientación de sus líneas de investigación de las revisiones diagnósticas mencionadas, con lo que se definió que el desarrollo intelectual (habilidades intelectuales y procesos cognitivos) del futuro docente normalista era una pieza fundamental en el proceso de formación de un profesional autocrítico con capacidad de reflexión y conciencia para autorregular su trayecto formativo. Por lo tanto, se decidió dirigir los esfuerzos hacia esa línea de investigación, esperando con ello contribuir a buscar programas alternativos que la ciencia cognitiva haya aportado y que en torno a este interés se integrarían al CA los docentes interesados, recuperando la tradición de investigación en las escuelas normales.

Este colegiado se conformó de la siguiente manera: dos docentes con grado de doctor en psicología, dos con grado

de maestría en psicopedagogía, uno con grado de maestría en psicología y uno con grado de maestría en comunicación académica, quien ya había obtenido sus créditos de un programa doctoral en educación y estaba en proceso de titulación. El CA-1 estuvo liderado por la Dra. Yolanda Uvalle Loperena e integrado por: Dra. Nora Imelda González Salazar, Mtro. Javier Reyna Escobar, Mtra. Josefina Flores Vázquez, Mtra. Ma. de Lourdes Leal González, Mtra. Ma. Antonia Hernández Yépez, Mtra. Marisa del Pilar Maldonado y Lic. Teodora Hernández Tovar.

Es importante mencionar que el CA-1 se integró en ese momento por dos académicos como colaboradores que no habían cubierto los requisitos de tiempo completo o grado de maestría, sin embargo, su participación se dio de manera adecuada para desarrollar el trabajo investigativo.

En el ciclo 2009-2010 se dio un paso adelante al integrar al horario de los profesores normalistas participantes en este CA, dos horas semanales para revisión bibliográfica y dos horas quincenales para su análisis y discusión. En ese período se identificaron en libros y artículos científicos dos enfoques de los programas para el desarrollo de habilidades intelectuales: a) los que se integran al currículo formal y b) los que se implementan extracurricularmente. Identificando a guisa de ejemplo en México la experiencia del Instituto Tecnológico de Monterrey con el proceso de integración a estas experiencias (De Sánchez, 2007). Así mismo, se analizaron experiencias de otros países por lo que esta etapa de investigación fue denominada: “Revisión del estado del arte de la línea de investigación”.

Con muchos esfuerzos este grupo de académicos fueron incursionando en procesos de investigación de las problemáticas con mayor trascendencia que se pudieron identificar dentro de la línea de interés, de tal forma que se trabajaron problemáticas como: los procesos de la comprensión de la lectura y la escritura como habilidades cognitivas, los estilos de aprendizaje, la autorregulación del estudiante en el proceso del aprendizaje, así como las estrategias cognitivas que el estudiante aplicaba en estas tareas. Este trabajo también permitió que el equipo, que era muy numeroso, se fuera consolidando de acuerdo con intereses de los integrantes, a su disponibilidad de tiempo para trabajar en colegiado e incluso al interés disciplinar, pues se impulsó que se abrieran nuevas líneas hacia otras áreas en el campo de las disciplinas teóricas que integraban los planes de estudio vigentes en ese momento.

Estos grupos fueron avanzando a diferentes ritmos y estrategias de investigación, donde se debe resaltar que, aunque hay una buena cantidad de docentes de tiempo completo en la institución, a los cuales su nombramiento como formador normalista le implica la actividad de investigar, no todos lo hacen e incluso lo externalan de manera abierta al señalar que “ya no están para esas actividades, y que lo hagan los de menos antigüedad”. Esto resulta paradójico, pues en estos últimos hay personal que tiene conocimiento y disposición para desarrollar este trabajo, pero su única oportunidad es fungir como colaboradores, lo que no resulta del todo satisfactorio para ellos pues ven que su trabajo no logra reconocimiento justo.

En este escenario el BENFT-CA-1 fue logrando el reconocimiento de la Dirección de Superación Académica

(DSA) y del PRODEP y se definieron las LGAC, las cuales se consolidaron después de un tiempo de aproximadamente 6 a 7 años de estar incursionando en este trabajo y que se han ido manteniendo desde entonces, dado el interés de los docentes investigadores.

Las líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) son las siguientes:

- Desarrollo de Habilidades Intelectuales y Digitales Mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Las Competencias Comunicativas (leer y escribir) y sus Implicaciones en el Estilo Cognitivo y de Aprendizaje en la Formación Intelectual del Futuro Docente Normalista.
- Educación Histórica e Historia de la Educación.

El trabajo colegiado de mayor impacto por parte BENFT-CA-1 empezó a trascender en congresos nacionales e internacionales a partir de 2010, con proyectos de investigación y publicaciones presentadas en eventos académicos o revistas científicas, teniendo como estrategia permanente un alto sentido de colaboración e indagación en torno a las problemáticas identificadas, así como de temas de interés, con la finalidad de contribuir en la búsqueda de soluciones y/o establecer cursos alternativos de acción. Debido a la valiosa integración y cohesión del grupo de docentes es que se decidió, en el mes de agosto de 2016, concretar una serie de acciones con la visión de lograr que el 7 de noviembre de 2016, la Subsecretaría de Educación Superior, a través del PRODEP, expediera el reconocimiento del BENFT

CA-1 En Formación, con sustento en la producción académica y la difusión del conocimiento en el ámbito educativo. En esa etapa estaba conformado por la Dra. Nora I. González Salazar (RCA), Dr. Javier Reyna Escobar (RIP), Mtra. Ma. Antonia Hernández Yépez, e integrándose la Mtra. Edith Vázquez Torres, esta etapa se puede reconocer como “Formación y desarrollo inicial del CA”.

Posteriormente, el 19 de julio de 2017, la Subsecretaría de Educación Superior, a través de PRODEP, resolvió de manera positiva la primera solicitud de reconocimiento a Perfil Deseable de tres docentes de la institución: la Dra. Nora Imelda González Salazar, Dr. Javier Reyna Escobar y la Dra. Edith Vázquez Torres.

El 30 de noviembre de 2023, el Comité Evaluador del PRODEP renovó el Perfil Deseable a los docentes: Dra. Nora Imelda González Salazar, Dra. Edith Vázquez Torres y Dr. Javier Reyna Escobar, distinguiendo, además, a la Dra. Ma. Antonia Hernández Yépez con este reconocimiento, dada su extraordinaria labor investigativa en la institución.

El 15 de diciembre de 2023, el comité evaluador externo al PRODEP, de acuerdo con lo establecido en las Reglas de Operación 2023, dictaminó que el CA “La formación intelectual del futuro docente normalista”, con clave BENFT-CA-1, se encuentra en el grado: CAEC en consolidación (ver Figura 10.1), en consecuencia, la Subsecretaría de Educación Superior, a través del PRODEP, lo acreditó por tres años a partir de esta fecha, por lo cual se tiene la visión claramente definida de cubrir las recomendaciones realizadas al CA para que en la próxima evaluación se pueda avanzar hacia el siguiente nivel, para lograr

lo que se denomina “Consolidación”, en lo que concierne al desarrollo de estos grupos académicos.

Figura 10.1. La evolución en cronología



Nota. Elaboración propia, 2024.

El camino hacia la colaboración investigativa e institucional

En los inicios del Siglo XXI la investigación científica en general y en particular la educativa manifestó una importante tendencia sociocrítica para desarrollar un enfoque colaborativo en la investigación, y aunque no se puede decir que antes no se hayan dado experiencias al respecto, sí es de relevancia reconocer que la investigación educativa en México se enriqueció con este enfoque. En este análisis se retoma a Cano Flores y García López (2010), quienes señalaron que:

La investigación colaborativa es una tarea indagadora que requiere especialmente de la reflexión profunda para generar una forma de pensamiento y práctica innovadora. La investigación se torna colaborativa cuando surge del compromiso de un grupo de profesionales para conocer su acción y descubrir o identificar los procedimientos convenientes para incrementar tanto la capacidad de conocimiento como la calidad de la tarea desarrollada (p. 62).

Con el reconocimiento de la importancia de esta forma de trabajo el BENFT CA-1 ha procurado establecer alianzas institucionales traducidas en acuerdos de colaboración y entendimiento académico. Así mismo, alianzas con otros grupos similares con el fin de lograr metas académicas desde el trabajo en común mediante la investigación educativa, esto con el propósito de la mejora y la excelencia para las IES participantes a partir del interés de sus líneas de investigación. En este proceso se inició con un acuerdo de colaboración con una institución homóloga en la formación docente para el nivel de preescolar, esta es la Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda, muy cercana en contexto y problemáticas. Esta colaboración inició en junio de 2017 y a la fecha sigue desarrollando con diversos proyectos de investigación y participación diversa de académicos.

A partir de esta iniciativa, y con el propósito de trabajar en una Red de Escuelas Formadoras de Docentes, se integraron las Escuelas Normales: “Profesor Alberto Carrera Torres”, de Jaumave, Tamaulipas; la Esc. Normal Rural “Lauro Aguirre”,

de Güémez, Tamaulipas; y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281, de Ciudad Victoria. Este trabajo derivó en una producción editorial que concluyó con un ejemplar donde se publicaron nueve artículos científicos producto de investigaciones elaboradas por los formadores, trabajo que resultó de utilidad sobre todo en las escuelas normales porque más adelante, en el año 2018, el Plan de Estudios para EN incluyó en las modalidades de titulación la tesis de investigación, y esta experiencia generó un producto que pudo ser compartido con alumnos y docentes como medio didáctico.

En el transcurso del tiempo se ha incursionado con trabajo colaborativo con CA en el ámbito universitario. En 2019, con la Universidad Autónoma de Tamaulipas, con el UAT-CA-73 “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos CAC”, con proyectos colaborativos que derivaron en apoyo en procesos de habilitación para la investigación y de la organización de varios eventos de forma colegiada.

Igualmente, a nivel internacional se realizó un Acuerdo de Colaboración Académica con el Grupo de Investigación Didáctica “Análisis Tecnológico y Cualitativo”, Código de Grupo de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: HUM-0390 de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con quien se han desarrollado acciones de investigación colaborativa desde 2019, que se esperan cristalizar en el proyecto denominado: “Habilidades digitales en la formación de docentes: Hacia un modelo didáctico”.

Es importante resaltar que la BENFT ha pactado Acuerdos de Entendimiento con dos escuelas Normales a nivel

nacional, lo que le ha permitido al CA-1 participar en diferentes actividades en tareas de investigación con la Escuela Normal Oficial de Guanajuato (ENOI), con la que se han realizado actividades de movilidad y de exposición de trabajos de titulación por parte de los alumnos en el período escolar 2022 a 2025; y con el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla «Gral. Juan Crisóstomo Bonilla» (BINE), con el que, igualmente, se han desarrollado trabajos académicos y de investigación en el período escolar 2022-2025.

Así también, en los años 2024 y 2025 se ha tenido participación colaborativa con la Red Estatal de Estudios en Materia Educativa (REEME), la cual nació dentro del Espacio Común para la Educación Superior (ECOES), organizado por la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior y la Secretaría de Educación en Tamaulipas. Su objetivo es abordar líneas de investigación, así como proyectos a desarrollar de manera colegiada que coadyuven a fortalecer y enriquecer el ámbito educativo en Tamaulipas.

En este año 2025 se acordó un trabajo editorial con docentes investigadores de la BENFT y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) interesados en participar en la producción de artículos de investigación que serán considerados para publicarse en un libro denominado *Experiencias y vivencias educativas*. Esta publicación se realiza bajo la coordinación por parte de la BENFT, de la Dra. Nora Imelda González Salazar y de la UAT, el Dr. José Alberto Ramírez de León. En este momento ya se tienen en revisión siete artículos que serán sometidos a evaluación para su aprobación.

Y de manera reciente, se realizó la incorporación a la Red Transdisciplinar de Cuerpos Académicos conformada por nueve CA y que aglutina a treinta y siete investigadores de escuelas de educación superior de instituciones nacionales, bajo la coordinación del UPN281-CA-125.

La producción académica del BENFT-CA-1

Las publicaciones del BENFT-CA-1 constan de producciones en memorias de congresos de investigación nacionales e internacionales, libros y revistas arbitradas y algunas surgidas de los proyectos de colaboración académica que se han mencionado. Cada uno de esos trabajos han surgido de las líneas de investigación y han permitido caminar en este proceso, con el ánimo de seguir superando nuevos retos y metas de trabajo hacia la consolidación, pero sobre todo para fortalecer el trabajo académico de la institución a la que pertenece el CA.

Producción académica

La producción académica del CA ha ido evolucionando de acuerdo con las LGAC como a continuación se describe:

- *Desarrollo de Habilidades Intelectuales y Digitales mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación.*

En esta línea de investigación se han abordado diferentes temáticas que emanan del análisis de los planes y programas de las licenciaturas que oferta la EN, considerando los requerimientos formativos tanto de los docentes formadores como de los docentes en formación, de ahí que se enuncian las siguientes producciones académicas:

Taxonomía instruccional para el diseño de cursos y plataformas digitales. Diseño de un programa digital para la redacción de textos académicos basados en el cine educativo. Desarrollo de habilidades digitales para la formación de docentes y docentes en formación. Una experiencia de formación complementaria en la modalidad Blended Learning. Capítulo 4. Habilidades digitales en la formación inicial y permanente de los docentes. La utilización didáctica de las tecnologías de la información y comunicación. Las TIC como estrategia didáctica innovadora para el diseño del curso: historia de la educación en México del primer semestre de la licenciatura en educación primaria. La tiflotecnología como medio para elaborar materiales educativos inclusivos en Sistema Braille.

Esas producciones han buscado el desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales a través de diferentes propuestas que han incluido desde la parte de las habilidades técnicas hasta el desarrollo de habilidades didáctico-pedagógicas que dieran respuesta a las demandas de formación académica de los alumnos, tanto de la Licenciatura en Educación Primaria y en su momento la Licenciatura en Educación Especial, lo cual ha conducido al desarrollo de talleres de actualización

cuyos beneficios se han visto reflejados en la mejora de la práctica docente, así como en el enriquecimiento de la formación académica de los estudiantes normalistas.

- *Las Competencias Comunicativas (leer y escribir) y sus implicaciones en el Estilo Cognitivo y de Aprendizaje en la Formación Intelectual del Futuro Docente Normalista.*

Esta surgió debido al interés de identificar las dificultades que enfrentaban los estudiantes normalistas en los procesos cognitivos que seguían al leer y escribir, tal y como lo reflejaban, en ese entonces, los bajos resultados en estos aspectos en los exámenes de CENEVAL. Por ello, se destacó, en los primeros reportes de investigación elaborados y publicados por este equipo, la importancia de desarrollar esas habilidades en la formación docente entre los años 2012 a 2017. De acuerdo a ello, se inició con ponencias en torno a la escritura relacionadas con los estilos de aprendizaje en la utilización de estrategias de aprendizaje para los reportes escritos, así como la elaboración de autoinformes como medio para la reflexión metacognitiva sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes normalistas o con el diseño de un programa digital para la redacción de textos académicos basados en el cine educativo, este último como una propuesta de innovación didáctica. De igual forma, se publicaron investigaciones sobre la habilidad lectora, como: las prácticas lectoras y su desarrollo en las aulas de clase en la escuela normal y la lectura, un reto cotidiano que enfrentan los alumnos en

formación docente. De esta forma el CA fue identificando, en los estudiantes de magisterio, características significativas y retos que influían en el desarrollo de estas competencias, durante el proceso formativo inicial que denotaba la complejidad de estas habilidades para los futuros docentes.

En los años siguientes, esta línea de interés se fue focalizando hacia la literacidad académica, partiendo de narrativas que los propios estudiantes formulaban y que fueron interpretadas por posturas hermenéuticas para comprender los procesos seguidos por los alumnos en torno a sus aprendizajes sobre lectura y escritura como actividades cotidianas que se realizaban con un fin académico en las aulas normalistas. De esta forma se desarrollaron investigaciones sobre literacidad académica desde la perspectiva sociocultural en el ámbito normalista, en las que se destacó también la escritura de diversos textos durante la pandemia en la formación inicial normalista, así como la comprensión lectora desde la perspectiva de la estilística del aprendizaje, hasta las literacidades digitales: traspasando barreras tecnológicas en la formación docente inicial, todos ellos en un marco interpretativo que permitió desarrollar una introducción a la cultura normalista en este ámbito, en el que se sigue indagando como un ejercicio permanente dados los cambios curriculares y temporales en las escuelas normales.

- *Educación Histórica e Historia de la Educación*

Esta línea es a la fecha, la última que se incorporó a la tarea investigativa del CA, misma que surgió por el interés de fortalecer

los conceptos de identidad individual y colectiva, así como el sentido de pertenencia a sus costumbres y tradiciones presentes en su comunidad, o nación, para desarrollar un pensamiento crítico que brinde la oportunidad de valorar la utilidad de la historia al observar los cambios, permanencias, causas y consecuencias que surgen en el tiempo.

En esta línea se han realizado investigaciones en primera instancia sobre la historia de la educación a través de los artículos: *Luis Puebla y Cuadra, fundador y maestro del Instituto Literario hoy Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas* y *La BENFT: un reencuentro con su historia*, contribuyendo con ello al enriquecimiento de la identidad normalista.

Esta línea de investigación ha venido evolucionando debido a los hallazgos de fuentes historiográficas tanto de campo como documentales, que continúan brindando la pauta para realizar un análisis documental, contextual, así como de interpretación literaria de las fuentes identificadas en torno a los temas relacionados con la fundación de nuestra institución.

Con relación a la línea de Educación Histórica, se han desarrollado investigaciones que han permitido a los docentes en formación conocer el trabajo del historiador, haciendo uso de metodologías que le conducen a la construcción historiográfica de temas de interés por parte de los estudiantes normalistas, como es el caso del artículo: *El docente en formación acercándose al trabajo del historiador para acceder a un pensamiento y conciencia histórica*.

Por otra parte, el trabajo de investigación: *El docente en formación haciendo historia: Una experiencia didáctica del*

docente formador. En este, se plantea al estudiante normalista el escenario idóneo para construir la historia a través de la búsqueda, comprensión e interpretación de las fuentes primarias y/o secundarias con el propósito de fortalecer las competencias tanto profesionales como genéricas relacionadas con la línea histórica del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria.

Los aportes que han brindado ambas líneas de generación y/o aplicación del conocimiento en la formación de los futuros docentes radican en el enriquecimiento de un pensamiento y conciencia histórica, conceptos clave interrelacionados que están presentes tanto en los planes y programas de estudio de educación primaria, así como, en la educación normal. Ambos conducen a la comprensión del pasado que explica el presente que constituye.

Como una forma de recuperar el valor que esta producción tuvo con respecto al crecimiento del CA, se reconoció la incursión paulatina en el trabajo de investigación y de difusión del conocimiento que se fue experimentando y que se manifestó en el avance del mismo en los procesos de evaluación formal. Con ello se tuvo la oportunidad de consolidar un equipo que ha aprendido a considerar, en una primera etapa, su fortaleza en el trabajo colegiado y, en un segundo momento, el perfilar el desarrollo de sus integrantes como investigadores de calidad individual, sin perder la visión colaborativa.

Esto ha llevado a los integrantes a reconocer que el trabajo de los CA tiene un peso importante en el desarrollo de la habilitación docente ya que moviliza inercias y logra avances a

nivel institucional y de los propios académicos; es un motor que impacta de forma real en la vida de las instituciones. En el caso de la BENFT se han tenido significativos beneficios que son notorios en los docentes noveles que están ya integrados a una dinámica de desempeño profesional, donde se da cuenta de la integración de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión. Así mismo, en la organización e incursión de los investigadores en eventos académicos, ambas acciones han nacido de la gestión de este cuerpo de investigadores. También, incremento de la movilidad académica entre alumnos y docentes, y, sobre todo, el impacto que se ha tenido en el crecimiento de los alumnos en la línea de una formación reflexiva a partir de la investigación como herramienta de construcción del conocimiento y metodología de trabajo para la formación docente.

Prospectiva

A partir de estos análisis se puede afirmar que uno de los aspectos más importantes para las instituciones de ES en México, es impulsar el perfil académico de sus docentes como profesionales con nivel de competitividad científica que garantice la productividad y prevalencia de las instituciones ante el desarrollo globalizado en la sociedad del conocimiento y la información, como lo expresó Domínguez Alfonso (2009) se vive en un momento histórico donde el volumen de información aumenta exponencialmente cada día. Por esa razón, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM)

ha impulsado políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de Educación Superior destinados a la formación de los profesionales de la educación para perfilarse a nivel de calidad y que logren desarrollarse con éxito ante las tareas sustantivas de las IES, no solo a nivel nacional, sino también internacional. En la actualidad, este ha sido el principal órgano impulsor en la transformación de las EN.

En lo que respecta al crecimiento del CA-1, se ha caminado largo tiempo y puede decirse que quizá, en su momento, las EN no estaba preparadas para recorrer este proceso (Yáñez Quijada et al., 2014), y, sin embargo, se avanzó con todas las dificultades y oportunidades que se fueron presentando, y con ello se identifica que lo importante es no detenerse, simplemente hay que avanzar. El aprendizaje del CA-1 es que con decisión y trabajo se allanan los caminos para lograr el propósito de que las IES alcancen los avances académicos y científicos que demanda el momento actual a la medida y desde las condiciones reales que se poseen como institución.

Es importante señalar que existen áreas de oportunidad, entre otras resalta el hecho de que una gran cantidad de PTC no desarrollan las actividades de investigación y difusión del conocimiento, en contraste, hay académicos de tiempo libre que poseen el perfil y están incursionando con mayor éxito en estas áreas. Por ello, se requiere una normatividad que impulse el desempeño y la productividad de los docentes de las EN de manera armónica al nivel de las universidades estatales o tecnológicas, sin simulaciones y de manera transparente, y que los CA busquen consolidar su trabajo mediante acciones como las siguientes:

- Desarrollar Proyectos de Investigación en congruencia a las LGAC, para generar innovación educativa y mejoras en los entornos socio-escolares, procurando establecer redes o comunidades de investigación con instituciones homólogas.
- Realizar difusión de los resultados e innovaciones generadas mediante la investigación en eventos académicos, así como publicaciones indizadas.
- Establecer Redes de Colaboración con otros CA de IES cuyos investigadores realicen proyectos relacionados con nuestras LGAC.
- Realizar visitas científicas a IES con el propósito de generar intercambio académico en aspectos teóricos y metodológicos entre proyectos de investigación y académicos a nivel interinstitucional.

Referencias

- Cano Flores, M. y García López T. (2010) La investigación colaborativa: una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Revista Ciencia Administrativa*, 1, 1-61-<https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>
- De Sánchez, M. (2007). *Procesos básicos del pensamiento*. Trillas.
- Diario Oficial de la Federación. (2005, 6 de abril). *Reglas de Operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=791950&fecha=06/04/2005.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). (s/f). Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior S247 (PRODEP). Objetivos para el Tipo superior. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx/programas/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-para-el-tipo-superior-s247-prodep>.
- Domínguez Alfonso, R. (2009). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Ética Net*, 7(8), 1-19. <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero8/Articulos/Formato/articulo9.pdf>.
- Juárez Mancilla, H. D. (2012). La integración de cuerpos académicos. Un reto en las Escuelas Normales. *Investigación Educativa Duranguense (INED)*,

- 6(12) 45-49 [http://dialnet.unirioja.es/servlet/
articulo?codigo=4025672](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025672).
- Ruiz, E., Campos, R. y Gamboa, A. (2019). *Cuerpos académicos en las escuelas normales. Perspectivas y obstáculos vigentes*. [https://ru.iiec.unam.mx/4815/1/4-101-
Ruiz-Campos-Gamboa.pdf](https://ru.iiec.unam.mx/4815/1/4-101-Ruiz-Campos-Gamboa.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2007, 31 de mayo). *Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/
73e04040-b104-409d-b859-27f890163829/informe_
finalpromep.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/73e04040-b104-409d-b859-27f890163829/informe_finalpromep.pdf)
- Yáñez Quijada, A. I., Mungarro Matus, J. y Figueira López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1), s/p. [https://www.researchgate.net/publication/332720378_
Los_cuerpos_academicos_de_las_Escuelas_Normales_
entre_la_extincion_y_la_consolidacion_-_PDF](https://www.researchgate.net/publication/332720378_Los_cuerpos_academicos_de_las_Escuelas_Normales_entre_la_extincion_y_la_consolidacion_-_PDF)

Autoras y autores

Celia Reyes Anaya

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestra en Educación campo Formación Docente por la Unidad UPN 192, Guadalupe, Nuevo León, y Licenciada en Educación Preescolar por la Unidad UPN 281, Ciudad Victoria, Tamaulipas. Es asesora de tiempo completo de la Unidad UPN 281, en Ciudad Victoria, Tamaulipas.

Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales sobre las líneas de investigación: socioformación, competencias docentes y evaluación en educación media superior y superior. Cuenta con perfil PRODEP desde 2020. Es responsable del Cuerpo Académico CA-125 “Investigación y Ambientes Educativos Innovadores” desde 2020, adscrito a la Unidad UPN 281. Es autora y coautora de varios capítulos de libros y artículos de investigación. Participa como evaluadora y coordinadora en los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Rosa María González Isasi

Doctora en Educación por la Nova South Eastern University. Maestra en Tecnología Educativa por la UAT. Licenciada en Tecnología Educativa, Licenciada en Educación y Profesora de

educación básica. Se desempeña desde 1980 en la Unidad UPN 281, Ciudad Victoria, Tamaulipas. Ha trabajado en programas de maestría y doctorado en la Universidad Da Vinci y la UAT. Es coautora del libro *Doctorado como proyecto de vida. Visión del Doctorado en Educación Internacional de la UAT* y del capítulo de libro *Retos en la obtención del grado de egresados del Doctorado en Educación Internacional*.

Autora y coautora de capítulos de libros, artículos y ponencias en congresos nacionales e internacionales en los temas: uso de las TIC en el aprendizaje, formación docente y formación en investigación educativa.

María Guadalupe Veytia Buchelli

Posdoctora en Currículum, Innovación Pedagógica y Formación por el CENID. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad de Guadalajara y en Gestión Educativa por el CINADE. Profesora investigadora de tiempo completo del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII-SECIHTI) Nivel 1, Perfil PRODEP.

Integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa (Red LaTE) y la Red para la Enseñanza y la Formación en Investigación (RedEFI). Sus líneas de investigación son innovación educativa, incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje

y formación en investigación. Es autora y coautora de artículos científicos en revistas indexadas, capítulos de libros y ponencias en foros nacionales e internacionales. Ha realizado estancias académicas en universidades de México, Cuba, Colombia y España.

Karina Rodríguez Cortés

Doctora en Ciencias Sociales, con especialidad en Educación y Sociedad por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana (exbecaria del CONACYT en ambos posgrados) y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre los diplomados cursados se encuentra: Atención Integral del Niño Menor de Cinco Años (cursado en el Centro Golda Meir en Haifa, Israel).

Ha sido docente desde educación secundaria hasta educación superior en diversas instituciones públicas como particulares. Y ha investigado sobre los siguientes tópicos: Propuesta de pedagogía conceptual para enseñar a leer y escribir; Evaluación y formación docente en México en Universidades Públicas PROMEP; Recomendaciones de políticas para educación superior en México; Objetos digitales de aprendizaje; entre otros y de los cuales se han derivado algunas publicaciones. Actualmente, labora en la Unidad 097 UPN Sur de la CDMX y cuenta con perfil PRODEP y candidatura a SNII.

Bertha Alicia Garza Ruiz

Doctora en Planeación y Liderazgo Educativo en el año 2013. Maestra en Educación con campo en Formación Docente por la UPN, Unidad 192.

Estudió el Posdoctorado en Educación y Gestión de Planteles en una universidad extranjera. Es miembro activo de la Sociedad de Educación Comparada (SOME) y de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación y Pedagogía (RELEP) donde colabora con revisiones de artículos. Forma parte del Cuerpo Académico CA-125: “Investigación y Ambientes Educativos Innovadores”. Colabora como Par Evaluadora Internacional para el Sistema Nacional de Acreditación para la Educación Superior (SINAES) en Costa Rica. Forma parte del Comité de Dictaminación de trabajos científicos en el Consejo de Investigación Educativa (COMIE). Es profesora con perfil deseable PRODEP desde 2018. Actualmente, participa en el Programa del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Unidad UPN 192, Guadalupe, Nuevo León.

Luz María Orozco Torres

Posdoctorada en Ciencia Política, Doctora en Derechos Humanos, Maestra en Enseñanza Superior, Licenciada en Educación Primaria para profesores en ejercicio y profesora de Educación Primaria. Docente en la Unidad UPN 097, Ciudad de México

Sur, con 37 años de experiencia en la docencia en todos los niveles educativos. Se ha desempeñado en diversos cargos con labores de gestión en varias instituciones públicas y privadas. Sus fortalezas se centran en la formación docente, el diseño curricular, la gestión de recursos (talento) humanos y el acompañamiento personal de profesionales en el campo educativo para la mejora de los procesos de mediación pedagógica.

María de Lourdes Salazar Silva

Profesora de la UPN 097 CDMX, desde 1991. Doctora en Pedagogía. Responsable del Cuerpo Académico En Consolidación No. 093 “Formación docente e inclusión a través de la perspectiva de género, la historia de la educación y el enfoque biográfico narrativo”. Miembro del SNII Nivel 1. Profesor con perfil deseable PRODEP. A lo largo de la trayectoria académica en la Unidad 097 ha impartido diversos cursos sobre formación docente a nivel licenciatura y posgrado. Las líneas de investigación que trabaja son: Proceso de formación e identidad docente, Inclusión y género desde los enfoques biográfico-narrativos. Algunas publicaciones: Autora (2024). “La labor de una educadora en confinamiento: tiempos de pandemia”, en *Revista Ichán Tecolotl*; Coautora (2024) “Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospección” en *Revista Perfiles Educativos*; Coordinadora (2024) *Contra la discriminación: Guía didáctica para escuelas primarias y secundarias*.

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Candidata en Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Ha trabajado durante 33 años en formación y actualización de docentes de educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional. Las líneas de investigación que trabaja son: Conflictos, mediación gestión de la convivencia, derechos humanos y cultura de paz, violencia de género en la escuela y al interior de la familia en diplomado familia y escuela. Coordinadora de diseño de la Especialización en Atención a la Diversidad Familiar, Escuela y Comunidad. Es autora y coautora de siete libros con temáticas de diversidad, inclusión y la profesión docente en preescolar desde las narrativas biográficas. Docente en la Especialidad en conflictos, gestión de la convivencia y derechos humanos, violencia y cultura de paz. Integrante de la Red COPRED y Red Violencia, Disciplina y Convivencia. Colaboró en diseño de programas de doctorado en la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en desarrollo humano y Gestalt. Actualmente se desempeña en la Unidad UPN 097 Ciudad de México Sur

Claudia Hypatia Pineda Villalobos

Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Superiores en Educación por Competencias, es Maestra en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo y Licenciada en Ciencias

de la Comunicación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Cuenta con un diplomado internacional en Perspectiva y Práctica Profesional Generativa (Fundación Interfas, Argentina) y en Liderazgo por la Universidad del Valle de México. Profesora e investigadora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Morelos, con reconocimiento de perfil PRODEP. Ha sido coordinadora de la Licenciatura en Educación Plan 94 y de la Maestría en Educación, así como secretaria de la Comisión de Titulación en esta unidad. Actualmente es coordinadora de Formación Continua. Cuenta con experiencia docente en educación básica de secundaria y media superior. Es miembro del Cuerpo Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad” (CA-UPN-121).

Ruth Belinda Bustos Córdova

Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Morelos. Doctora y Maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Realizó estancia de Investigación en la Université Lyon 2, France. Cuenta con Especialización en UPN, Licenciada en Educación Media y Licenciada en Educación Primaria. Es Nivel I del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI). Reconocimiento de Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico UPN-121 “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad”. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Red

Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos (ACSHEM) y del Colectivo de estudios sobre el Patrimonio Biocultural de Morelos y Regiones Colindantes-INAH-Morelos. Líneas de investigación: Formación para la ciudadanía y diversidad; Educación indígena e interculturalidad; y Procesos de aprendizaje y formación docente.

Ivet García Montero

Doctora en Enseñanza Superior (Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos) y Doctora en Psicología (Centro de Investigación Transdisciplinaria en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos). Máster en Psicología Educativa y Licenciada en Psicología (Universidad de la Habana). Cuenta con un Diplomado internacional en Perspectiva y Práctica Profesional Generativa (Fundación Interfas, Argentina) y en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad (Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Cuba). Posee una certificación en Aprendizaje Cooperativo por la Nova Southeastern University, de Florida, EU y en el área de Manejo y Mediación de Conflictos otorgadas por la Universidad de Carleton, Canadá. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel I y cuenta con Reconocimiento de Perfil PRODEP. Profesora e investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171 Morelos. Representante del Cuerpo

Académico “Procesos de aprendizaje y formación docente en la diversidad” (UPN-CA-121). Trabaja las líneas de investigación: Procesos de aprendizaje, autorregulación, educación superior y formación docente.

Araceli Fuentes Figueroa

Doctora en Innovación e Intervención Educativa, Maestra en Docencia; realizó estudios de Maestría en Matemática Educativa y cursó la Licenciatura en Pedagogía. Tiene una Certificación en Aprendizaje Cooperativo; un Diplomado en Diseño de aulas virtuales en plataforma Moodle; otro Diplomado para la Enseñanza de las Matemáticas. Ha sido ponente en congresos educativos internacionales y nacionales como la RELME, el COMIE, CIPTSI-UAEM, panelista en UPN 171 y CREDOMEX. Es Profesora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 171, Morelos, en la subsede Ayala, en donde se desempeña como docente en diferentes materias de los programas de Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), Pedagogía y Maestría en Educación Básica (MEB). Ha formado parte de los equipos de diseño a nivel nacional de programas de LIE en su modalidad presencial y virtual. Actualmente se desempeña en la Unidad UPN 171-Morelos en donde funge como Vocal de la Comisión de Titulación y es Miembro del Cuerpo Académico CA-121-UPN.

Linda Vanessa Correa Nava

Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Medalla Alfonso Caso por la UNAM. Académica con reconocimiento PRODEP. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidato. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco. Responsable de la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica de la UPN. Trabaja las líneas de investigación: Alfabetización académica, cultura escrita, enseñanza de la literatura infantil, animación sociocultural de la lengua. Autora de diversos artículos y libros sobre estas temáticas.

Angélica Jiménez Robles

Animadora sociocultural de la lengua, profesora de educación primaria, licenciada en Literatura Hispanoamericana por la UAM, maestra en Letras y doctora en Pedagogía, ambas por la UNAM. Miembro del SNI y perfil PRODEP. Docente de la Unidad UPN 095. Sus líneas de investigación son la cultura escrita, la alfabetización académica e inicial y la literatura infantil y juvenil. Actualmente se desempeña en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 Azcapotzalco.

Sergio Correa Gutiérrez

Físico matemático con especialidad en docencia superior y Maestro en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México; Doctor en Investigación e Intervención Educativas por la Universidad de Sevilla, España. Se desempeña como Profesor Investigador en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, UAT; Integrante del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Gestión e Intervención Educativa y Doctorado en Gestión e Innovación Educativa; Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Innovación Educativa”, desarrollando las líneas de investigación en enseñanza de las ciencias y las matemáticas. Es Profesor de Tiempo Completo con Perfil PRODEP, Investigador Nacional Nivel I del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la SECIHTI; miembro de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa, asociado titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), investigador de la Red Estatal de Estudios en Materia Educativa en Tamaulipas, México.

Michelle Adriana Recio Saucedo

Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Certificada en la aplicación de las tecnologías de la información para el desarrollo de recursos educativos y en el

diseño de cursos de formación presenciales, sus instrumentos de evaluación y material didáctico. Ha participado en proyectos de innovación educativa del cuerpo académico al que pertenece, en la publicación de informes, artículos y libros de formación en valores para educación básica y de política educativa de formación docente en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior. Actualmente, trabaja en proyectos de investigación e intervención con Enfoque STEM para educación básica y media superior.

Rosa Delia Cervantes Castro

Egresada y profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos y Doctora en Educación por la misma universidad. Imparte cursos curriculares y materias de tronco común en la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades. Funge como directora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado ofertadas por esta unidad académica. Ha publicado artículos en revistas, capítulos de libros, ponencias, compilaciones de congresos, entre otros. Profesora invitada en el Programa de Doctorado en Políticas Educativas, en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Tamaulipas. Actualmente es directora de Recursos Humanos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Sus líneas de investigación son: Enseñanza de las ciencias y educación en valores.

Norma Alicia Vega López

Es Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Doctora en Psicología Educativa, egresada del Doctorado Interuniversitario de Psicología Educativa en Barcelona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Integrante del cuerpo académico consolidado (CAC) Innovación Educativa. Sus publicaciones y líneas de investigación están orientadas a los procesos cognitivo-lingüísticos y la enseñanza-aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora de múltiples fuentes y producción escrita en educación superior y básica. Ha dirigido proyectos de investigación (Conahcyt, Fondos Mixtos y Promep) sobre comprensión lectora y escritura. Algunas publicaciones recientes de impacto son: 1) Estrategias para la comprensión de múltiples textos históricos: perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria (2024). *Revista signos*, 57(115), 494-522. Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (2021) de docentes en servicio. Ocnos. *Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(2), 21-32.

Evelia Reséndiz Balderas

Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa y Maestría en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Licenciada en Físico Matemáticas

con especialidad en Docencia Superior por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Miembro del SNI nivel I. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado: “Innovación educativa”. Autora y coautora de varios libros: *El discurso en el aula y la construcción del conocimiento matemático*, *Enseñanza de la ciencia en tiempos de pandemia*, entre otros. Capítulos de libro: Situaciones de variación y el desarrollo de habilidades con el uso de herramientas tecnológicas, Propuestas para la enseñanza de la función lineal en el contexto de la lingüística, etc. Y artículos en revistas arbitradas e indexadas: Explicación didáctica y discurso matemático escolar: el caso de la variación; Percepciones de la formación inicial de futuros profesores de matemáticas para el nivel medio superior.

Vocal por Norteamérica del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa (2022-2026). Actualmente se desempeña en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Julio Juan Villalobos Colunga

Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), Maestro en Ciencias de la Educación, Maestro en Enseñanza del Inglés en Instituto Angloamericano Cuernavaca y Maestro en Administración y Políticas Públicas con Enfoque en Gestión Política en Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. Créditos del Doctorado en Lingüística en Universidad Autónoma

de Querétaro. Estudiante de Doctorado en Antropología en el Colegio de Morelos. Actualmente funge como docente del ISCEEM, coordinador de Doctorado y Posgrado. Labora en la División Ecatepec. Ha sido Profesor Cátedra para el Departamento de Idiomas y Humanidades del Tec de Monterrey Campus Hidalgo y Campus Toluca. Docente en educación básica, media superior y superior en México, el Reino Unido y Estados Unidos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONACHyT, Nivel Candidato. Perfil PRODEP. Miembro del Cuerpo Académico ISCEEM-07 ‘Convivencia y Diversidad en Entornos Escolares’.

Ana Belem Diosdado Ramos

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Maestra en Investigación de la Educación por ISCEEM y Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es docente investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Profesora en posgrados en Investigación de la Educación y el Doctorado en Ciencias de la Educación. Responsable de la División Académica Nextlalpan del ISCEEM. Pertenece a la Red Universitaria Multidisciplinaria de Estudios sobre Descendencias Afrolatinoamericanas de la Universidad Autónoma del Estado de México, así como a la Red Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos de Estudios de la

Educación (UPN-ISCEEM-UAEMEX-UAT). Tiene membresía en el Sistema Nacional de Investigadoras e investigadores Nivel Candidatura y reconocimiento PRODEP. Las líneas de investigación son: Práctica educativa, Convivencia, Cultura de paz y perspectiva de género.

Enid Asvany Guzmán Caballero

Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México con perfil PRODEP de 2021 a la fecha. Doctora en Administración y Alta Dirección de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEMéx. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Líder del Cuerpo Académico “Gerociencia y Curso Vital Humano PRODEP-CA 312”. Miembro de la Red Nacional Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos y la Red Internacional de Calidad y Seguridad para el Cuidado. Integrante del Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Enfermería y Obstetricia en la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante de Comité Curricular de Programas de Estudio de Licenciatura y Maestría en Gerontología. Diplomada en bioética, atención integral y cuidado del adulto mayor, abordaje integral del paciente con enfermedades crónicas y educación financiera. Actualmente se encuentra desarrollando proyectos sobre envejecimiento, educación y calidad de vida.

Moisés García Rosete

Profesor-Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestro en Gestión Organizacional. Líneas generales de investigación: Envejecimiento, educación y calidad de vida. Autor de capítulos de libros, artículos científicos y conferencista. Integrante del Cuerpo Académico “Gerociencia y Curso Vital Humano PRODEP-CA 312”. Miembro de la Red Nacional Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos y la Red Internacional de Calidad y Seguridad para el Cuidado. Integrante de Comité Curricular de Programas de Estudio de Maestría en Gerontología. Diplomado en Medicina Física y Rehabilitación Deportiva, promoción de la salud de la mujer adulta mayor. Miembro de los CIEES como par académico en la división de Ciencias de la Salud.

Helí Jesset Álvarez Hernández

Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México con perfil PRODEP. Maestra en Salud Pública en Envejecimiento por el Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). Integrante del Cuerpo Académico “Gerociencia y Curso Vital Humano PRODEP-CA 312”. Miembro de la Red Nacional Transdisciplinaria de Cuerpos Académicos y la Red Internacional de Calidad y Seguridad para el Cuidado. Integrante del Comité

Curricular de Programas de Estudio de Licenciatura y Maestría en Gerontología. Actualmente se encuentra desarrollando proyectos sobre estilos de vida saludable, educación y estereotipos de envejecimiento. Representante del Comité de Género ante la Coordinación Institucional de Equidad de Género de la Facultad de Enfermería y Obstetricia, UAEMéx.

Nora Imelda González Salazar

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, maestra en Administración Estratégica, licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Administración y Planeación Educativa y profesora normalista. Con más de 30 años de experiencia en la formación docente y en la educación superior, también ha contribuido en los niveles Educación Básica y de Posgrado. Participa como parte del Cuerpo Académico en consolidación BENFT-CA-1 «La formación intelectual del futuro docente normalista» desde su inicio, centrado en el desarrollo de competencias comunicativas y habilidades digitales. Ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado; participado en foros académicos; y publicado investigaciones desde 2010. Es miembro activo de la Academia Mexicana de Educación A. C. y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Desde agosto de 2019 funge como directora la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, institución que en los últimos años se ha consolidado como referente en la formación de futuros docentes.

Ma. Antonia Hernández Yépez

Doctora en Desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores, posee una sólida formación académica que incluye diversas licenciaturas y especialidades vinculadas a la educación y la investigación. Con amplia experiencia docente en niveles básico, superior y posgrado, se ha destacado especialmente en la formación de docentes de educación primaria y especial. Ha sido directora de tesis y jefa del Área de Investigación Educativa en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas en donde actualmente labora. Forma parte del cuerpo académico “La formación intelectual del docente normalista”, en el que colabora en líneas de investigación centradas en competencias comunicativas y habilidades digitales. Ha participado en la publicación de ocho comunicaciones indexadas en congresos nacionales e internacionales. Su trayectoria refleja un compromiso profundo con la mejora de la educación y la formación docente desde una perspectiva crítica, comunicativa y tecnológica.

Edith Vázquez Torres

Doctora en Metodología de la Enseñanza, con Maestría en Comunicación Académica especializada en Educación a Distancia y Asistida por Computadora. Cuenta con dos licenciaturas en Educación Media con Especialidad en Inglés y en Computación Administrativa. Ha sido ponente en foros nacionales e internacionales sobre TIC, competencias comunicativas, historia de la educación y educación histórica. Ha colaborado en

publicaciones relevantes sobre educación normal. Adscrita a la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas como docente de las licenciaturas en Educación Primaria y Especial. Además, es catedrática en programas de posgrado en diversas instituciones de educación superior. Actualmente es jefa del Área de Investigación, y RCA del Cuerpo Académico en Consolidación BENFT-CA-1: “La formación intelectual del futuro docente normalista” contribuyendo activamente a la formación de futuros docentes desde una perspectiva crítica e innovadora.

Javier Reyna Escobar

Licenciado en Informática, con maestrías en Administración Educativa y Comunicación Académica, además de contar con especializaciones en Educación a Distancia e Inclusiva y un Doctorado en Metodología de la Enseñanza. Ha sido docente en las licenciaturas de Educación Primaria, Especial e Inclusión Educativa en la BENFT, y catedrático en programas de maestría y doctorado en diversas instituciones pedagógicas. Se ha desempeñado como asesor de tesis, ponente nacional e internacional y colaborador en publicaciones académicas. Actualmente, es catedrático en la BENFT, miembro del Cuerpo Académico en Consolidación: BENFT-CA-1: “La formación intelectual del futuro docente normalista”, y es representante institucional ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, destacando por su compromiso con la formación docente, la inclusión y la innovación educativa.

**Conformación de
Cuerpos Académicos en
Instituciones de
Educación Superior:
Experiencias, visión, metas
y prospectiva**

Celia Reyes Anaya
Rosa María González Isasi



