Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa

MODELO EDUCATIVO PARA BAJA CALIFORNIA ACORDE CON LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

DIRECTORIO

Dr. DANIEL OCTAVIO VALDEZ DELGADILLO
Rector

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE
Secretario General

DRA. MÓNICA LACAVEX BERUMEN
Vicerrectora Campus Ensenada

DRA. GISELA MONTERO ALPÍREZ
Vicerrectora Campus Mexicali

M. I. EDITH MONTIEL AYALA
Vicerrectora Campus Tijuana

DR. JOSÉ ALFONSO JIMÉNEZ MORENO
Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

DRA. MARICELA LÓPEZ ORNELAS
Subdirectora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

MTRO. IVÁN DE JESÚS CONTRERAS ESPINOZA
Administrador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

DRA. KATIUSKA FERNÁNDEZ MORALES
Coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa

SE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE BAJA CALIFORNIA

DIRECTORIO

MTRO. GERARDO ARTURO SOLÍS BENAVIDES
Servidor Público designado en suplencia del Secretario de Educación de conformidad con el artículo 53 del Reglamento Interno de SEBC y Director General de conformidad con el artículo 160 del Reglamento Interno de ISEP

DRA. ANA CLAUDIA COUTIGNO RAMÍREZ
Encargada de Despacho de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Superior e Investigación

MTRA. MARÍA LUISA VILLALOBOS ÁVILA
Subsecretaria de Educación Básica

MTRO. LUIS MIGUEL BUENROSTRO MARTÍN
Subsecretario de Planeación y Administración

RESPONSABLES DEL INFORME

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa

Investigadores
Dra. Katiuska Fernández Morales
Dr. Rodolfo García Galván

Analistas de investigación
M. O. S. Freddy Alejandro Gómez Martínez
M. C. E. Nancy Noemi Gutiérrez Anguiano
Lic. Ricardo Lindquist Sánchez
M. C. E. Amy Nayeli Vargas Ceseña

Becarios
Lic. Jair Alejandro Bustamante Meza
Lic. Kevin Delgadillo Ayala
M. E. Michelle Villalobos Cristerna

Revisión de estilo
Dra. Maricela López Ornelas

Diseño e imagen
Lic. Yuver Maceda Bravo

Índice

Introducción 9

Propósito del modelo educativo para Baja California 12

Retos en el ámbito educativo 14

La necesidad de utilizar las TIC y la adecuación a una modalidad híbrida en México, como una nueva forma de trabajo en todos los niveles educativos 17

Metodología 21

Estructura del modelo 25

Marco referencial 26

1. Bases filosóficas del modelo 29

1.1. El reto de diseñar un modelo educativo 30

1.1.1. Visión filosófica 31

1.1.2. *La demanda de necesidades* 32

1.1.3. *Concepción del aprendizaje* 34

1.2. Tensiones y tendencias: el estado de la discusión filosófico-educativa en el ámbito internacional y nacional 37

1.2.1. *Humanismo filosófico* 37

1.2.2. *Humanismo educativo* 38

1.2.3. *Alcances del Humanismo* 39

1.2.4. *Prácticas humanistas emergentes* 43

1.3. Prácticas humanistas en los sistemas educativos del mundo 47

1.4. Prácticas humanistas en México 54

1.4.1. *El gran reto de la Nueva Escuela Mexicana* 56

1.5. Orientaciones filosóficas para el Modelo Educativo de Baja California 58

1.6. Resultados del estudio empírico 61

Reflexiones de cierre del capítulo 64

2. Contenidos básicos transversales de la formación 65

2.1. Lengua materna (español), lengua indígena y lengua extranjera (inglés) 67

2.1.1. Panorama contextual del contenido básico 67

2.1.1.1. Lengua materna (español) 67

2.1.1.2. Lengua indígena 68

2.1.1.3. Lengua extranjera (inglés) 69

2.1.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico 71

2.1.2.1. Nivel preescolar 71
2.1.2.2. Nivel primaria 71
2.1.2.3. Nivel secundaria 72
2.1.2.4. Nivel medio superior 72
2.1.2.5. Nivel superior 73
2.2. Razonamiento lógico-matemático 74
2.2.1. Panorama contextual del contenido básico 74
2.2.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico 76
2.2.2.1. Nivel preescolar 76
2.2.2.2. Nivel primaria 76
2.2.2.3. Nivel secundaria 77
2.2.2.4. Nivel medio superior 77
2.2.2.5. Nivel superior 77
2.3. Pensamiento científico y tecnológico 78
2.3.1. Panorama contextual del contenido básico 78
2.3.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico 81
2.3.2.1. Nivel preescolar 81
2.3.2.2. Nivel primaria 81
2.3.2.3. Nivel secundaria 82
2.3.2.4. Nivel medio superior 82
2.3.2.5. Nivel superior 83
2. 4. Artes, salud y deporte 84
2.4.1. Panorama contextual del contenido básico 84
2.4.1.1. Artes 84
2.4.1.2. Salud 85
2.4.1.3. Deporte 86
2.4.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico 88
2.4.2.1. Nivel preescolar 88
2.4.2.2. Nivel primaria 88
2.4.2.3. Nivel secundaria 89
2.4.2.4. Nivel medio superior 89
2.4.2.5. Nivel superior 89
2.5. Formación de valores, civismo, ciudadanía y desarrollo humano 91

2.5.1. Panorama contextual del contenido básico 91
2.5.1.1. Formación de valores 91
2.5.1.2. Formación cívica y ciudadana 92
2.5.1.3. Desarrollo humano 94
2.5.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico 95
2.5.2.1. Nivel preescolar 95
2.5.2.2. Nivel primaria 95
2.5.2.3. Nivel secundaria 95
2.5.2.4. Nivel medio superior 96
2.5.2.5. Nivel superior 96
2.6. Enfoques transversales que intervienen en el aprendizaje de los contenidos básicos 102
2.7. Resultados del estudio empírico 109
Reflexiones de cierre del capítulo 111
3. Elementos pedagógicos del Modelo Educativo 112
3.1. Conceptualización de las prácticas educativas y sus elementos 113
3.1.1. Planeación didáctica 113
3.1.2. Estrategias de enseñanza 114
3.1.3. Evaluación 114
3.1.4. Clima del aula 116
3.1.5. Responsabilidad docente 117
3.2. Principios pedagógicos 119
3.3. Enfoque pedagógico 122
3.4. Buenas prácticas educativas 124
3.4.1 Experiencias de buenas prácticas educativas en América Latina y el mundo 124
3.4.2. El auge de las TIC como elemento de buenas prácticas educativas 128
3.4.3. La educación inclusiva como pilar en el logro de los objetivos de aprendizaje 130
3.5. Formación docente 135
3.5.1. Formación inicial 135
3.5.1.1. Instituciones formadoras de docentes 135
3.5.2. Formación continua 137
3.5.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua 138
3.5.2.2. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros 138
3.5.2.3. Consejo Técnico Escolar 139

3.5.2.4. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) 140
3.6. Resultados del estudio empírico 142
Reflexiones de cierre del capítulo 145
4. Política e institucionalidad del Modelo 146
4.1. Estructura institucional-normativa y elementos de la planeación educativa 148
4.1.1. Bases institucionales y normativas 148
4.1.2. La planeación y la gestión educativa 153
4.2. Los actores educativos en el SE-BC 162
4.3. Elementos de una nueva política educativa para Baja California 168
4.3.1. Los atributos de una educación y un aprendizaje para la transformación 171
4.4. Resultados del estudio empírico 175
Reflexiones de cierre del capítulo 177
Conclusiones del marco referencial 178
Conclusiones del modelo educativo de Baja California 181
Recomendaciones 185
Referencias 191

Introducción

La educación es uno de los ámbitos más importantes de las sociedades, mismo que debe procurarse y fomentarse entre los rubros más estratégicos para el desarrollo social, económico, político y cultural de un país. La educación junto con la alimentación y la salud, forman la tríada estratégica del desarrollo humano de las naciones; aunque en los últimos años se ha incorporado otro rubro de gran relevancia que se relaciona con el cuidado y la regeneración del medio ambiente. En congruencia, cualquier sociedad, país o región que aspira a nuevos estadíos de desarrollo, pone en el centro de sus prioridades todas las cuestiones relacionadas con el ámbito educativo.

La educación pensada en abstracto, es un ente complejo, diverso y disperso, por lo que una de las tareas de los actores que se desempeñan en esta materia, es buscar y construir cierto orden y sincronía dentro de la complejidad y la dispersión. En principio, esta actividad esencial dentro de la era actual, está dotada de una estructura o plataforma institucional-normativa, y ahí encontramos las normas, preceptos y reglas referidas a la convivencia y coexistencia pacífica y productiva de los actores educativos y del aprendizaje. Por ejemplo, las normas supremas son la Constitución Política y la Ley General de Educación, ambas de alcance y aplicabilidad nacional; aunque a nivel regional también existe una estructura institucional-normativa para el Estado de Baja California, la Constitución Política del estado y una Ley de Educación.

Asimismo, en un segundo nivel del instrumental político, para dar cauce a las funciones y actividades educativas, se identifican los instrumentos de planeación estratégica, donde a nivel nacional se ubica el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno en turno, el Programa Sectorial de Educación asociado al Plan y políticas y estrategias específicas, coordinadas principalmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP); mientras que a nivel estatal, se sitúa el Plan de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación ligado al Plan, sin olvidar el Pacto por la Excelencia, la Equidad Educativa y la Inclusión Social en Baja California, promovido por el gobierno actual.

La normatividad como la planeación estratégica, en conjunto con las instituciones-

organizaciones, cuya función primordial es la formación de niñas, niños y jóvenes; con sus instalaciones y equipamiento, y los docentes que las utilizan como medios para lograr los fines educativos; así como los directivos-administrativos, los investigadores especialistas en temas-problemas sociales y educativos, y los funcionarios públicos cuya responsabilidad es velar por los derechos y obligaciones de educandos y educadores, todos como parte de un crucigrama denominado sistema educativo.

En tal sentido, cuando en el marco de los sistemas educativos se plantea dar un paso más en la estructura institucional-normativa y de prospectiva, se llega hasta la integración, diseño, promoción y difusión-divulgación de un modelo educativo, el cual conlleva dar un salto epistémico-metodológico, ya que los planteamientos —hasta cierto punto abstractos— que se establecen en las principales normas, y de las políticas, objetivos, metas y estrategias que se plasman en los instrumentos de planeación, buscan la concreción de los ideales educativos en los objetos y sujetos de la educación y el aprendizaje a través del modelo educativo. En efecto, parafraseando a Karl Marx, esto implica "pasar de lo abstracto a lo concreto", o como se conoce en la jerga de los estudios de la complejidad, significa "buscar la simplicidad dentro de la complejidad". Así que, con el diseño de un modelo educativo lo que se busca es concretar y simplificar las grandes directrices, entre todos los componentes del sistema educativo.

En concordancia con los razonamientos que se han venido expresando, el presente documento plasma entonces el diseño de un Modelo Educativo para Baja California, sustentado en el Pacto por la Excelencia Educativa, la Equidad y la Inclusión Social en Baja California, en el cual se establecen una serie de planteamientos que delinean la necesidad de desarrollar este nuevo modelo educativo para el estado. Significa entonces, que de acuerdo con los grandes retos que enfrentan México y Baja California, estos solo pueden ser resueltos a partir de la construcción de una nueva estructura social que recupere los valores de nuestra historia y territorialidad, donde prevalezcan los valores ético-universales: libertad, igualdad, justicia, autonomía y autorrealización.

Asimismo, es necesaria una reestructuración de las directrices educativas, siempre acordes a la propuesta del gobierno federal, que ubican como eje central de la acción

gubernamental a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual compromete una formación integral del educando y el aprendizaje para la vida, en donde se denota el esfuerzo por educar para la democracia, fomentando la tolerancia, la inclusión, el respeto y la cooperación, tal y como se señala en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019a).

Una educación integral que promueva el bienestar social solo se puede lograr con el involucramiento y compromiso de los actores que participan en las trayectorias educativas, y su inclusión en el desarrollo económico y social. Así pues, urge consolidar una articulación de recursos financieros, humanos y de infraestructura, con una coordinación y planificación integrada según las condiciones institucionales particulares y las necesidades del sistema a nivel estatal, para estar en posibilidad de incidir en la mejora educativa.

Propósito del modelo educativo para Baja California

Los dos pilares de la NEM que rigen a la educación son la equidad y la excelencia educativa, con la finalidad de que ésta realmente sea de utilidad a nuestras niñas, niños y jóvenes, y les brinde un aprendizaje para la vida, de manera integral y humanista.

En coincidencia con la Declaración de Incheon y su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente en el Objetivo 4: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO por sus siglas en inglés], 2016), las políticas del gobierno de México buscan tanto el desarrollo de habilidades en los estudiantes como el reforzamiento de principios para la inclusión, la convivencia pacífica y la justicia social, reconociendo el papel del docente y el fortalecimiento de su formación a partir de la vinculación internacional y transfronteriza, desde un enfoque bilingüe e intercultural, donde los muros sean sustituidos por puentes pedagógicos, bajo un enfoque de convivencia y justicia social y educativa.

Adicionalmente, se suma el reto de una educación de base tecnológica y digital que busca acoplarse a los rápidos cambios en el mundo, para lo cual el gobierno federal ha propuesto una reforma educativa en la que se considera una educación que, además de preparar al educando para participar en un mercado de trabajo diverso, fomente la formación de habilidades, desarrollo integral y valores para toda la vida.

El marco que plantea el Pacto por la Excelencia Educativa, la Equidad y la Inclusión Social en Baja California, es decisivamente claro respecto a los ideales que pretende establecer, particularmente en la necesidad de definir nuevas formas de comprender la educación en el estado, en concordancia con la perspectiva de la NEM. Frente a esta intención, el presente proyecto se enfoca en la construcción de un Modelo Educativo para Baja California, el cual sea producto y reflejo de la diversidad que caracteriza al estado, su característica binacional y que atienda a la crisis educativa actual.

Dado lo anterior, el objetivo que se persigue en este documento, es explicitar los principales componentes de un modelo educativo para Baja California. Puesto que no hay antecedentes nacionales ni internacionales —planteados de forma tan precisa— a un nivel

subnacional, por lo que el reto implica una labor desafiante pero a la vez estimulante. Significa entonces, que actualmente existe la oportunidad de sincronizar los grandes ideales educativos y del aprendizaje nacionales e internacionales con la necesidad de aterrizarlos y concretizarlos en un ámbito estatal, en Baja California.

El hecho de que México sea un país constituido en una federación —de cierta forma—, facilita la labor de la creación del presente modelo, porque si bien existen las normas, preceptos y reglas de cobertura nacional comunes a todos los mexicanos, las entidades federativas en tanto entes políticos soberanos, poseen una serie de especificidades. Por consiguiente, la tarea es esencialmente potenciar las políticas, estrategias y acciones educativas y del aprendizaje en Baja California, sin contravenir al entramado institucional-normativo nacional.

Con este ejercicio inédito, el sistema educativo de Baja California podría contribuir para el diseño de modelos educativos propios de otras entidades del país, en los que coexistan de manera pacífica, creativa, productiva y complementaria, los elementos homogeneizantes del Sistema Educativo Nacional (SEN), tomando en consideración, las especificidades y características propias de cada una de las entidades federativas. A su vez, este documento puede fungir como base para la creación de un modelo educativo nacional, con la contextualización necesaria y siguiendo las características generales del país.

Retos en el ámbito educativo

Actualmente, los sistemas educativos deben transitar y adecuarse al ritmo que lo hacen las sociedades, puesto que se vive en un mundo complejo que cambia a una velocidad inédita. Con la crisis mundial generada por la enfermedad por coronavirus (COVID-19), se hicieron notorias las múltiples deficiencias y desigualdades en los sistemas educativos. A medida que los gobiernos reconstruyen la subsistencia de su población, es fundamental garantizar que todos los jóvenes tengan la oportunidad de continuar educándose, triunfar en la escuela y desarrollar las competencias necesarias para contribuir a la sociedad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2020).

Pero ¿cómo debe ser la educación de cara al 2030?, de acuerdo con Aldana-Zavala et al. (2021), la educación requiere tener un giro epistémico focalizado al accionar pedagógico centrado en el estudiante. En este sentido, el aprendizaje del estudiante tendría que ser un proceso integral de interconexión con las múltiples realidades sociales, reconociéndose a sí mismo y a otros, como sujetos cognoscentes e inteligibles emocionalmente. Para ello, será necesario que los docentes creen escenarios educativos en los que la ética sea un eje transversal en el razonamiento de comprender a las personas, para formar una mejor sociedad. Al respecto, los autores precisaron que:

> Construir un currículo integrador requiere el aporte protagónico de todos los actores sociales, con la finalidad de edificar en función de lo que se debe aprender (1), de lo que se quiere aprender (2) y lo necesario de aprender (3). Tres distinciones que se diferencian: 1. Lo que se debe aprender funciona como lo elemental que todos deben aprender. 2. Lo que se quiere aprender es brindarle la oportunidad a los estudiantes de ser escuchados para que participen en la construcción del conocimiento, promoviéndose una sociedad democrática basada en la equidad, respeto, autodeterminación de la persona, como factores primordiales para configurar un ciudadano ético, participativo, crítico y reflexivo, en los diversos procesos socioeconómicos a los cuales se enfrenta día a día. 3. Lo que se necesita aprender es lo que demanda la sociedad, el mundo globalizado para su progreso sostenible, así un estudiante que se encuentre en el medio rural podrá emprender acciones en función de aprender a trabajar con los recursos disponibles en su contexto. (p. 87)

Para Azorín-Abellán (2017), el principal reto global en el ámbito educativo es asegurar una educación para todos bajo los principios de inclusión, calidad, eficacia y equidad. Según la autora, en los últimos años se apostó por eliminar todos los procesos excluyentes asociados por el tipo de género, el logro académico, la etnia, la clase social, la religión, la capacidad distinta, entre otros. Al respecto, cabe resaltar que esta idea se planeó desde los objetivos e iniciativas resilientes en la agenda 2030 del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible*, cuyo cuarto objetivo propone que del 2015 al 2030, en todo el mundo se otorgue una educación inclusiva, equitativa y de calidad, además de brindar oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a la sociedad en su conjunto sin discriminaciones por género, clase o grupo social (UNESCO, 2016).

En relación a lo anterior, respecto al paradigma educativo emergente de un aprendizaje a lo largo de la vida, los países asociados a la OCDE, han adaptado progresivamente sus programas educativos para garantizar mayor flexibilidad en responder a dicho paradigma, así como a las demandas de un mercado laboral en constante evolución. No obstante, dada la extensión de la pandemia generada por la *Novel Coronavirus Infectious Disease* 2019 (COVID19), el curso 2020-2021 sigue significativamente afectado por los cambios drásticos que garantizan la continuidad del aprendizaje, por lo que se aprecia un futuro incierto en el ingreso y continuidad de los estudiantes, especialmente aquellos que tienen necesidades educativas especiales, capacidades distintas o dificultades para el acceso a la educación a distancia (OCDE, 2021).

En México, otros de los principales retos educativos en los que se ha trabajado, están centrados en la necesidad de mejorar la excelencia educativa y eliminar la brecha de aprendizaje entre los niveles educativos con la articulación de los contenidos y competencias; la pertinencia real de la formación y capacitación docente; la claridad de los objetivos esperados en el aprendizaje de los estudiantes; y el reconocimiento explícito de la educación en lenguas indígenas (SEP, 2017a). Respecto al último punto, otro reto latente en México, es la atención y comprensión socio-educativa del multiculturalismo y la educación intercultural, que debido a su geografía, ubican distintos estratos culturales en el país. Según Guzman (2018), la educación intercultural aún está rodeada por la

incertidumbre, dudas, resistencias y dificultades de una educación con pluralidad, pero que persiste fundamentalmente en homogeneizar el aprendizaje. Ante la apreciación anterior, el autor enunció diversas acciones por implementar para mejorar la educación intercultural, como:

- Diseñar competencias dirigidas hacia la coexistencia y convivencia social.
- Fomentar valores culturales que caracterizan a los pueblos marginados.
- Utilizar los principios del multilingüismo como un medio para reconocer la existencia de distintas expresiones socio-culturales en el estado.
- Promover valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad étnico-cultural.
- Evitar la exclusión y discriminación en el currículo, el proceso educativo y el diseño de materiales didácticos.
- Enriquecer el pensamiento de la identidad, para situarse en el marco de las relaciones e interacciones de la diversidad.
- Construir nuevos dispositivos teóricos y socio-políticos para la interculturalidad.

La necesidad de utilizar las TIC y la adecuación a una modalidad híbrida en México, como una nueva forma de trabajo en todos los niveles educativos

La contingencia mundial, causada por el *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus* 2 (SARS-CoV-2), generó un desequilibrio en distintos aspectos del funcionamiento de la sociedad, entre ellos la educación. A partir de marzo del 2020, las clases presenciales fueron suspendidas debido al registro de los primeros casos de la COVID-19 en México (SEP, 2020a), en correspondencia, autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes y comunidades enteras, necesitaron reestructurar la forma en la que se impartía y recibía la educación, y continuar con el proceso educativo —ahora—, desde la modalidad virtual.

En México, las autoridades educativas implementaron diversos mecanismos según el contexto y posibilidades en los centros educativos como estrategia para la reorganización de los servicios educativos, así como para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la televisión, la radio, los libros de texto y cuadernillos, en paralelo con el uso de plataformas digitales y sesiones virtuales mediante Google Meet y Zoom, e instrumentos digitales para mantener sesiones en línea (Lugo et al., 2020). No obstante a este esfuerzo, un aspecto complejo de la nueva adecuación a la modalidad virtual, ha sido la interacción y establecimiento de vínculos entre el docente y los alumnos como un elemento clave de la enseñanza eficaz. Por lo tanto, una de las principales inquietudes de los docentes, es determinar cuál es el tamaño esencial de estudiantes en una sala virtual, para asegurar la óptima interacción y participación efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La transición de la educación de la modalidad presencial a la virtual, develó distintos retos para las autoridades educativas, entre ellos, la falta de habilidades por parte de los docentes para impartir clases virtuales, estudiantes que carecían de los medios tecnológicos para poder atender actividades educativas bajo esta modalidad, e incluso la situación económica y laboral de padres de familia impactó en el apoyo educativo que podrían brindarles a sus hijos (De la Torre, 2021). Además, “el plan de estudios (centrado en contenidos) es poco adaptable a un modelo de educación a distancia” (Lugo et al., 2020, p. 257).

Los retos antes mencionados, tuvieron diversas implicaciones en la educación a nivel nacional, entre ellos el crecimiento de la deserción escolar (Cáceres-Correa, 2021), el rezago académico (Pérez-Archundia, 2020), el aumento de la desigualdad y la exclusión educativa ante las brechas tecnológicas, afectaciones socioemocionales y de convivencia por los cambios suscitados en tan poco tiempo (Martínez, 2020).

Con el transcurso de la pandemia derivada por COVID19, se puede resaltar que la educación se encuentra en un momento de transformación, en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son un recurso indispensable para continuar con el proceso educativo. Es por esto que se ha propuesto la instauración de una nueva forma de trabajo en los distintos niveles educativos del país, adecuando una modalidad híbrida que permita dar continuidad a la educación aún ante la presencia de contingencias como la actual pandemia. Para que esta modalidad funcione, debe replantearse en el modelo educativo el uso apropiado de las TIC y las estrategias metodológicas para poder incorporar clases virtuales con las características que estas conllevan. De acuerdo con Varguillas y Bravo (2020), las ventajas de implementar una modalidad que implique un aprendizaje virtual son:

- La abundancia de información en la web.
- El uso de recursos tecnológicos que complementan una clase presencial, como foros, videoconferencias, cuestionarios interactivos (por ejemplo, un *quiz* en *Kahoot*!).
- La posibilidad de generar un aprendizaje más interactivo y con mayor participación entre todos los miembros del grupo.
- El desarrollo de una autonomía estudiantil.
- La ejecución de un sistema de evaluación procesual.
- La posibilidad de una retroalimentación asincrónica con el fin de aprovechar el tiempo de los estudiantes.

Aunada a la identificación de los retos educativos actuales, se llevó a cabo una revisión a nivel nacional sobre propuesta previas, con la finalidad de determinar aspectos susceptibles de mejora y actualización, así como para definir aquellos elementos que no

habían sido considerados y que requieren ser incluidos en un nuevo modelo educativo para garantizar una educación de excelencia. Al finalizar la revisión, se identificaron distintos puntos a fortalecer e incorporar, de los cuales se destaca la integración al nuevo modelo educativo de Baja California:

- El desarrollo de un estudio empírico considerando la opinión de agentes y comunidad educativa, así como de expertos en el área, para sustentar los ejes incorporados en el marco referencial.
- Incorporación de enfoques transversales con miras a una educación integral, entre los cuales se encuentran los enfoques de derecho, inclusión y atención a la diversidad, TIC, interculturalidad, igualdad de género, ambiental, orientación al bien común y socioemocional.
- Mayor énfasis en el uso apropiado de las TIC para integrarlas como herramienta de apoyo en la práctica docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Inclusión de las características de las buenas prácticas educativas, considerando experiencias registradas en América Latina y en el mundo.
- Consideración por la zona geográfica fronteriza en la que se encuentra el estado, para integrar contenidos, como la lengua extranjera, que den cuenta de la realidad que se vive en Baja California con respecto al intercambio intercultural con California, Estados Unidos.
- Valorización de la lengua indígena, considerando la variedad multiétnica que existe en la región, integrando prácticas de enseñanza y aprendizaje que promuevan su expresión oral y escrita.
- Fomento de un clima escolar positivo que permita la sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo la formación de ciudadanos con una visión pacífica, inclusiva y democrática.

Los puntos anteriores se desarrollaron a profundidad en el marco referencial del presente modelo, para lo cual fue necesario seguir una metodología específica que sustentó la pertinencia de la información y su posterior incorporación en este documento.

En el siguiente subapartado, se describe la metodología empleada, sustentada en una revisión sistemática de la literatura y la creación del estudio empírico que recabó la opinión de distintos agentes educativos.

Metodología

Marco referencial

Para la elaboración del marco referencial, el cual fundamenta los contenidos integrados en el modelo educativo, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura, en donde en primer lugar, se realizaron sesiones de trabajo con autoridades del sistema educativo estatal en pro de la delimitación de los elementos centrales que guiaron el diseño del modelo; en segundo término, se exploraron distintos recursos de información y datos existentes en fuentes científicas, como libros, artículos de investigación, bases de datos, repositorios, entre otros, considerando temas de debate actual en publicaciones realizadas durante el periodo de 2016 al 2020. La información se identificó tomando en cuenta los cuatro ejes que componen el modelo y los principales elementos derivados de estos:

- Bases filosóficas. Incluye las perspectivas filosóficas educativas, el debate actual con respecto a este tema y los fundamentos epistémicos.
- Contenidos básicos transversales de la formación. Consideran la lengua materna y extranjera; razonamiento lógico-matemático; pensamiento científico y tecnológico; artes, salud y deporte; valores, civismo y desarrollo humano.
- Elementos pedagógicos. Integra la naturaleza de las prácticas educativas, las características de las buenas prácticas educativas, la pedagogía requerida y aspectos de formación docente.
- Política e institucionalidad. Refiere a la estructura institucional-normativa y elementos de la planeación educativa, los actores educativos en el Sistema Educativo de Baja California y los elementos de una nueva política educativa para Baja California.

Una vez recabados los recursos de información, se continuó con la elaboración de fichas de trabajo, en las que se integraron resúmenes de la información más relevante para fundamentar posteriormente el marco referencial, conformando así el estado del arte y la elaboración de un análisis crítico del contenido investigado. Asimismo, a partir de este estudio de la información, se redactó la prospectiva en materia de educación, alineada a las

políticas y directrices nacionales, para inmediatamente integrar el marco de referencia que guió el diseño del modelo.

Estudio empírico para el modelo educativo de Baja California

Para asegurar la concordancia de los elementos del marco de referencia que sustentan el modelo educativo de Baja California —con la realidad de los centros escolares—, se realizó un estudio exploratorio y transversal para conocer la opinión de los principales seis grupos de agentes educativos, identificados como supervisores, directivos, asesores técnicos pedagógicos (ATP), docentes, estudiantes y padres-madres de familia. De igual manera, con este estudio, se generó la posibilidad de identificar las principales problemáticas, retos y necesidades para el desarrollo de un nuevo modelo educativo, teniendo en cuenta lo identificado a nivel nacional referente al tema.

Participantes. En concordancia con el objetivo planteado, los participantes en la investigación consistieron en 77 supervisores (51 mujeres y 26 hombres); 815 directivos (573 mujeres y 242 hombres); 5,280 docentes (3,595 mujeres y 1,685 hombres); 123 ATP (91 mujeres y 32 hombres); 5,085 padres de familia (4,134 madres y 951 padres) y 18,268 estudiantes (10,423 mujeres y 7,845 hombres) de la comunidad educativa de Baja California. La selección se concretó a partir de la aceptación voluntaria de los seis grupos principales de agentes educativos de Baja California, realizada a través de invitaciones específicas para colaborar en el presente estudio.

Instrumentos. Se desarrollaron seis encuestas conformadas entre 10 y 28 ítems, cuya estructura se identifica —en su mayoría—, por una pregunta y varios enunciados afirmativos asociados al cuestionamiento. Ello con el propósito de que los agentes educativos —de acuerdo con la realidad de los centros escolares—, reflexionaran sobre la concordancia de los elementos del marco de referencia propuesto para el modelo educativo de Baja California. Las opciones de respuesta se basaron en: 1) totalmente en desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) de acuerdo; y, 4) totalmente de acuerdo. Además, se establecieron enunciados con alternativa de respuesta tipo dicotómica (SÍ – NO); un ítem con rangos de 1 a 8 para valorar la importancia de los principios pedagógicos (1, más importante y 8,

menos importante); otro ítem sobre el tiempo necesario para renovar el modelo educativo (3, 6 y 10 años) (ver Tabla 1).

Los ítems que conforman cada una de las encuestas están asociados a las cuatro dimensiones que integran el marco de referencia para el modelo educativo, como son: 1) filosófica; 2) contenidos transversales; 3) pedagógica; y, 4) gobernanza y gestión.

Con el fin de obtener las evidencias de validez sobre el contenido de las encuestas diseñadas, se consideró una revisión por cuatro especialistas con experiencia en las siguientes líneas de investigación: a) psicometría; b) evaluación educativa; c) variables asociadas al logro y la calidad educativa; d) desarrollo de políticas educativas; e) tecnología educativa; e, f) investigación en el ámbito educativo.

Fiabilidad del instrumento. Para saber cuán válidos y confiables son los resultados recopilados a través de las seis encuestas, se averiguó si estos instrumentos reflejaban el grado en que la evidencia empírica y la teoría en la que están fundamentadas las dimensiones, apoyan las interpretaciones de las puntuaciones obtenidas derivadas de las opiniones de los participantes. Ante esta cuestión, se examinó el comportamiento y la estabilidad interna de las puntuaciones, a partir del cálculo de los coeficientes de Alfa de *Cronbach* y fiabilidad compuesta. Con base en los resultados que se muestran en la Tabla 1, se determina una excelente consistencia interna (> 0,93) de precisión en el proceso utilizado para medir los diversos enunciados de la dimensión filosófica (DF01 y DF02); dimensión de contenidos transversales (CT01, CT03 y CT04); dimensión pedagógica (DP01 y DP03); y, dimensión de gobernanza y gestión (DGG01).

Tabla 1

Fiabilidad en las dimensiones de los instrumentos aplicados en el estudio empírico

Dimensiones	Fiabilidad compuesta	Alfa de Cronbach
DF01	0,982	0,981
DF02	0,966	0,966
CT01	0,932	0,932
CT03	0,953	0,952
CT04	0,96	0,959
DP01	0,961	0,961
DP03	0,943	0,943
DGG01	0,933	0,934

Procedimiento. Para llevar a cabo el estudio empírico fue necesario previamente, el diseño de una tabla de especificaciones que delimitó las dimensiones de las seis encuestas, mismas que corresponden con los ejes del marco de referencia para el modelo educativo de Baja California definido, y con la interacción y retroalimentación de las autoridades educativas de Baja California. Por lo tanto, para el desarrollo de este estudio se realizaron las siguientes actividades:

- Diseño de la tabla de especificaciones de las encuestas que fueron aplicadas a los distintos participantes.
- Establecimiento de las evidencias de validez de contenido de las encuestas.
- Aplicación de encuestas a participantes.
- Análisis y procesamiento de los datos recabados en las encuestas.

Estructura del modelo

El presente documento se encuentra organizado en distintas secciones, con anterioridad, se mencionaron los retos y propósitos que fundamentan la necesidad de elaborar un nuevo modelo educativo, así como la metodología para elaborarlo, donde se describe el procedimiento definido para desarrollar el marco referencial que sustenta al modelo y los instrumentos diseñados para recabar información sobre la perspectiva de distintos agentes y miembros de la comunidad educativa. En la siguiente sección, se incluye el marco referencial en el cual se detallan los cuatro ejes que integran al modelo educativo y que a su vez, engloban la bases filosóficas, los contenidos transversales, los elementos pedagógicos y la política e institucionalidad. La tercera sección abarca las conclusiones derivadas de la información documental recabada en el marco referencial y los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos diseñados. Por último, en la cuarta sesión, se brindan las recomendaciones pertinentes para considerar en la planeación del currículo.

Marco referencial

Para integrar los componentes básicos de un modelo educativo para Baja California, se consideraron bases filosóficas fundacionales, contenidos básicos transversales, elementos pedagógicos del quehacer docente y política e institucionalidad. Cada uno de estos componentes rescata lo esencial de las tendencias nacionales e internacionales en cuanto a los fines y atributos de la educación y el aprendizaje; y al mismo tiempo resalta las necesidades y oportunidades de desarrollo del sistema educativo de Baja California. En las siguientes líneas se detalla a *grosso modo* cómo se estructura cada uno de los ejes mencionados.

De inicio, se parte del supuesto que los cimientos de un modelo educativo se constituyen por sus fundamentos filosóficos, para el caso de este proyecto no es la excepción, y las bases filosóficas se convierten en el primer capítulo del documento del modelo. Los aspectos que destacan del contenido de esta parte, están centrados en resaltar la relevancia del humanismo como una perspectiva histórica en los modelos educativos a lo largo y ancho del mundo, y por supuesto en la perspectiva filosófica de la educación, y el aprendizaje en México. Sin embargo, en gran medida, el humanismo se ha mantenido como un ideal y una abstracción —a veces muy lejana de la concreción—; ante esto, el reto que se plantea para cualquier modelo educativo es implementar esa abstracción en las prácticas cotidianas de la formación, o como se plantea en el contenido de este capítulo: lograr una *praxis* humanista en el ámbito educativo y del aprendizaje. Más allá del recorrido que se hace en el capítulo, yendo de los desafíos que implica dotar de fundamentos filosóficos a un modelo educativo, y luego una revisión rápida de las tendencias filosófico-educativas en el mundo y en México; quizá la parte más significativa para el nuevo modelo de Baja California, es en la tercera sección donde se plantean los pilares filosóficos para el modelo en cuestión, a saber: un humanismo en el que se establecen cuatro ejes; se trata de la autocrítica y retroalimentación, una búsqueda emancipatoria permanente, una verdadera inclusión de los actores educativos, y la necesaria congruencia discursiva. Por cierto,

también una verdadera perspectiva humanista, tiene que reivindicar a las y los docentes como actores de primer orden.

En el segundo capítulo del documento, se despliegan los contenidos básicos transversales de la formación. Cada apartado de esta sección, en el orden respectivo, aborda contenidos sobre la lengua materna (español e indígena) y lengua extranjera (inglés); razonamiento lógico-matemático; pensamiento científico y tecnológico; artes, salud y deportes; y, valores, civismo y desarrollo humano. Para cada uno de los contenidos se explicitan las competencias genéricas, específicas y disciplinares por nivel educativo. De esta manera, se aclaran los dominios generales con relación al Sistema Educativo Nacional y específicos para el sistema educativo de Baja California, que se esperarían en preescolar, primaria, secundaria, educación media superior, y en educación superior.

En lo que se refiere a los elementos pedagógicos del modelo, referentes al tercer capítulo del documento, estos incluyen en primer término la concepción de las prácticas educativas como las acciones docentes en el aula, y lo que implican estas actividades y responsabilidades inherentes a la enseñanza-aprendizaje —planeación didáctica, estrategias de enseñanza, los mecanismos y tipos de evaluación, el clima del aula como espacio inmediato del desempeño docente, así como las responsabilidades del docente que van más allá del desempeño como transmisores o facilitadores de la enseñanza y el aprendizaje convencionales—. En esta sección, también se abordan aspectos relacionados con las características del enfoque pedagógico, la caracterización de las buenas prácticas educativas acompañadas de la descripción de algunas experiencias exitosas a nivel internacional. Adicionalmente, se destaca la importancia de la inclusión y de la equidad, como componentes de una pedagogía más humanista y democrática. Por último, se discute sobre lo estratégico del asunto de la formación docente —desde el inicio hasta la formación continua y las bases normativas y operativas que la sustentan—.

El último capítulo de este documento, se refiere a la política e institucionalidad del modelo, entendida esta como el entramado de normas jurídicas, políticas y sociales básicas, con sus respectivas directrices, y de los instrumentos de planeación aplicables a las cuestiones educativas y del aprendizaje, tanto en el ámbito nacional como en el estatal. En

segundo lugar, en este capítulo se discute sobre las características y la dinámica de los actores educativos que participan o deberían ser partícipes en los procesos educativos y del aprendizaje; se trata de un enfoque integral y amplio (de abajo hacia arriba), donde educandos y docentes adquieren centralidad. Asimismo, en este capítulo destaca el apartado referido a los elementos de una nueva política educativa para Baja California, destacando argumentos como la necesidad de combatir la desigualdad, la inequidad, la injusticia y la marginación; la urgencia de una nueva cooperación educativa internacional; promoción de la democracia; reforzamiento de la identidad nacional para un mundo multipolar; reposicionamiento de los elementos prodesarrollo de la cultura mexicana; y, la simultaneidad o coevolución de otras políticas públicas.

1. Bases filosóficas del modelo

La filosofía es una pieza clave para que los proyectos educativos no se conviertan en un conjunto de decisiones técnicas y políticas sobre el ejercicio pedagógico. En este sentido, permite que los actores involucrados en el proceso educativo cuenten con referencias sociales y axiológicas que orienten sus actividades, sin importar el campo de acción en el que estas se lleven a cabo (Moore, 1987).

Sin embargo, también es cierto que la filosofía ha sido criticada por presentarse en un lenguaje abstracto e incomprensible, que obstaculiza su interpretación y la aplicación de sus principios en la práctica docente (Pozo, 1989). Así, el gran reto de establecer una visión filosófica de la educación consiste en garantizar su rigurosidad teórica sin disminuir el compromiso con la claridad y la aplicabilidad (Amilburu, 2003).

El propósito de este capítulo es presentar las bases filosóficas que pueden sustentar al Modelo Educativo de Baja California, considerando tanto la rigurosidad teórica como la aplicabilidad en el ejercicio cotidiano de los docentes. Para ello, se realizó una revisión exhaustiva de las tendencias filosóficas nacionales e internacionales, así como de la forma en que dichas tendencias se han reflejado en los sistemas educativos del mundo.

El capítulo se encuentra estructurado en seis grandes apartados. En el primero se analiza el reto de diseñar un modelo educativo. La segunda parte muestra las tensiones y tendencias en la discusión filosófica. En la sección tercera se analizan las prácticas humanistas en los sistemas educativos del mundo contemporáneo. En el cuarto apartado se explicitan las prácticas humanistas en México. La quinta parte se refiere a las orientaciones filosóficas para el modelo educativo de Baja California. Finalmente, en la sección sexta se presentan los resultados del estudio empírico que recoge las opiniones de actores educativos como supervisores, directivos, profesores, ATP y padres-madres de familia respecto a los atributos que debería tener una educación humanista.

1.1. El reto de diseñar un modelo educativo

Tünnerman (2008) definió que un modelo educativo es “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple, como la docencia, investigación, extensión y vinculación” (p.15). Esta definición permite observar que un modelo educativo busca, sobre todo, concretar aquello que es filosóficamente abstracto, tratando de establecer principios y metas asequibles para el desarrollo de un ideal de hombre, de ciudadano y de sociedad.

No obstante, es indispensable recordar que los modelos representan una visión temporal sobre un sistema-entorno que se encuentra en constante movimiento. Por esta razón, no es posible concebir un modelo educativo como un programa fijo y estático. Por el contrario, el modelo educativo captura las bases de una discusión teórica que se modifica día con día. Esto da cuenta de la complejidad de los sistemas educativos, y de la tarea de conformar y diseñar un modelo para su desarrollo.

Sobre este punto, Chatelier (2017) señaló que “cualquier concepción de la educación deberá ser siempre ‘provisional’ y que esta provisionalidad es el producto de una educación autocrítica” (p. 667). ¿Qué implica la provisionalidad mencionada por Chatelier? Esencialmente, la comprensión de que la educación es un proceso, y que, por lo tanto, un modelo educativo no consiste en la elección de un “buen” paradigma por encima de uno “malo”, sino en adoptar el paradigma formativo de mayor pertinencia para las condiciones actuales del entorno.

En el campo de la filosofía educativa se discute si es pertinente hablar de los fines filosóficos de la educación, o de las metas sociales de los proyectos educativos. La pregunta que encierra este dilema es la siguiente: ¿Debe un modelo educativo centrarse en enunciar una visión filosófica sobre los fines de la educación o enfocarse en las metas sociales que requiere su entorno? La primera vía puede producir un modelo abstracto y de difícil operación, mientras que la segunda podría resultar en un utilitarismo político-económico.

Buscando un punto de equilibrio, este trabajo es afín a la visión de Orozco (2018), quien planteó que un modelo educativo se nutre de: 1) una visión filosófica, que oriente al

sistema educativo a partir de principios y valores fundamentales; 2) la demanda de necesidades, que resulta del momento histórico que viven los miembros de la comunidad educativa; y 3) una concepción del aprendizaje, derivada de la discusión predominante en el campo del desarrollo cognitivo.

1.1.1. Visión filosófica

Todos los proyectos formativos sin importar su tendencia, son producto de una visión filosófica de la educación: de una manera particular de entender la formación de los seres humanos. Como señaló Orozco (2018), esta visión puede ser explícita, y presentarse de forma detallada y comprensible en los documentos de planeación educativa; o bien, puede estar implícita en los valores y prácticas que promueven las autoridades educativas de cada país o región. Sin embargo, el hecho de que la visión filosófica sea explícita, no garantiza que se desarrolle de forma exitosa en los procesos formativos; para ello se sugiere además que esta visión sea clara, congruente y comprensible.

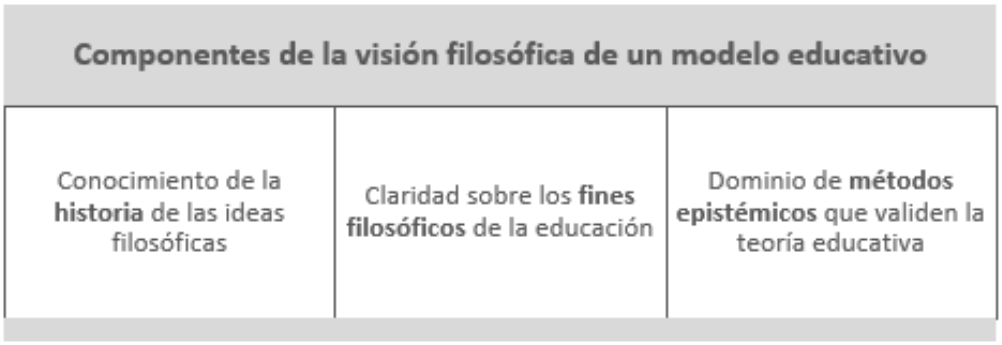
De forma general, la visión filosófica de un proyecto educativo se fundamenta en los siguientes elementos: 1) conocimiento de la historia de las ideas filosóficas; 2) claridad sobre los fines filosóficos de la educación; y, 3) dominio de los métodos epistemológicos (Orozco, 2018). El primer componente contribuye a situar la filosofía en un contexto histórico particular, distinto al de otros períodos y al de otras regiones del mundo. Asimismo, el conocimiento de la historia de las ideas filosóficas permite reconocer tendencias e identificar qué ha fallado, y qué ha tenido éxito en el campo filosófico de la educación.

Por su parte, el componente de la claridad sobre los fines de la educación, posibilita desarrollar una visión más amplia sobre el proyecto formativo. Primero se identifica la discusión y las tendencias internacionales, después se analizan las características del contexto en el que se desarrollará el modelo educativo, y finalmente se plantea una visión de la educación. De no seguir esta lógica, pueden presentarse dos escenarios de conflicto: 1) una visión filosófica cosmopolita, pero poco aplicable al escenario local; o bien, 2) un programa educativo con gran énfasis en las necesidades actuales del entorno y, por lo tanto, de pronta obsolescencia.

El tercer y último componente, como se muestra en la Figura 1, alude al dominio de métodos epistemológicos que den validez a la teoría filosófica. A grandes rasgos, este componente resalta la necesidad de que la visión filosófica se sustente en la evidencia científica y en la lógica. Con esto no se sugiere que la filosofía adquiera un carácter experimental, sino que tome también como insumo la literatura producida por los expertos en el campo de las ciencias de la educación (Navarro, 2003).

Figura 1

Componentes de la visión filosófica



Fuente: Elaboración propia con base en Morales-Gómez (2008).

1.1.2. La demanda de necesidades

Otro de los grandes retos que experimentan los modelos educativos contemporáneos es su posicionamiento frente a las demandas de la sociedad, han señalado la importancia de que la educación comprenda las necesidades formativas de su entorno, así como las características culturales, políticas y económicas de los actores educativos (Aponte, 2015; Vallaeys, 2014).

Al mismo tiempo, se ha discutido la relevancia de trascender la separación entre educación y sociedad, en tanto que ambos integran una relación coevolutiva: la educación forma a los miembros de la sociedad y la sociedad establece las pautas, normas y valores que determinan la dinámica educativa (Tedesco, 2011). De esta manera, la presencia de las demandas sociales en la visión filosófica no conlleva la vinculación entre dos actores de naturaleza distinta, sino la comprensión de que los procesos educativos están inmersos en un entorno social determinado.

Uno de los procesos que puede fortalecer el desarrollo de un proyecto educativo socialmente situado es el currículum flexible. Las bases de este paradigma curricular fueron asentadas entre las últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI (Cuban, 1984; Goodson, 1995; Luzón y Torres, 2006). En esencia, el currículum flexible surge en contraposición al currículum instruccional y unilateral establecido por Ralph Tyler entre las décadas de 1940 y 1950.

El currículum flexible propone el desarrollo de procedimientos participativos, donde profesor y estudiante interactúan sin relaciones jerárquicas y bajo la dinámica del constructivismo (Coll y Onrubia, 2002). Asimismo, considera que el estudiante es el elemento central del proceso de formación y el profesor —en este marco llamado 'facilitador'— es un actor capaz de construir ambientes de aprendizaje y de flexibilizar su interacción a partir de la diversidad existente entre los estudiantes (Coll, 1996; Díaz y Hernández, 1999; Tunnermann, 2011).

Además de la dimensión propiamente áulica, el currículum flexible predispone un conjunto de premisas que reflejan su forma de interactuar con la sociedad:

- Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación.
- Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuelas.
- Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Informar respecto de las condiciones y recursos para aprender.
- Monitorear el respeto y ejercicio de los derechos de la población en la escuela.
- Evaluar la participación de estudiantes, familias y comunidad en la escuela.
- Supervisar la eficiencia interna de las escuelas.
- Evaluar los avances académicos de los estudiantes, no solo en las áreas cognitivas, sino también en cuanto a su dimensión socioafectiva, formación ciudadana, ética y valores.
- Valorar la actitud y el compromiso del profesorado por los estudiantes y su futuro, y por la justicia social (Murillo et al., 2011, p.19).

Estas premisas, en conjunto, describen un segundo elemento para atender las necesidades sociales: el compromiso educativo. Este compromiso consiste en asumir, por un lado, que la educación es un proceso social establecido para mejorar la calidad de vida de los seres humanos (Freire, 1978). Con esto en mente, la educación es responsable de fomentar valores de convivencia, permitir el desarrollo de una identidad propia y posibilitar, finalmente, la inserción de los estudiantes en el mundo laboral (Gimeno, 2013).

Sin embargo, el compromiso educativo no se reduce a mejorar la calidad de vida de los seres humanos en el futuro, sino que contribuye a no empeorarla en el presente. Esto se traduce en prácticas educativas que se distancian de la inequidad, la violencia, la discriminación y la reproducción de desigualdades (Rogero, 2008; Tuc, 2013).

1.1.3. Concepción del aprendizaje

Como complemento de la visión filosófica y la apertura a las demandas sociales, un modelo educativo contiene una concepción clara sobre el proceso de aprendizaje. Partiendo de la definición de modelo educativo de Tünnerman (2008) —presentada al inicio de este apartado—, es posible dividir la concepción del aprendizaje en tres modelos o niveles: 1) el modelo educativo; 2) el modelo pedagógico; y, 3) el modelo didáctico.

En un ejercicio de síntesis, se puede establecer que el modelo educativo resume la visión-filosófica sobre el proceso formativo de los seres humanos. Así, funge como un marco general en el que se desarrollan los modelos pedagógicos y didácticos. Esto también podría analizarse desde la óptica de lo abstracto a lo concreto, donde el modelo educativo representa el ideal más abstracto, hasta llegar al modelo didáctico, que constituye las estrategias más concretas.

Por su parte, el modelo pedagógico agrupa los métodos que contribuirán a alcanzar los propósitos enunciados en el modelo educativo. Es posible reconocer que el modelo educativo enuncia los *para qué* y el modelo pedagógico los *cómo* (De Zubiría, 2002; Delval, 1990). El modelo pedagógico hace explícitas las tareas de docentes y estudiantes, al tiempo que delimita los contenidos considerados en los distintos niveles educativos.

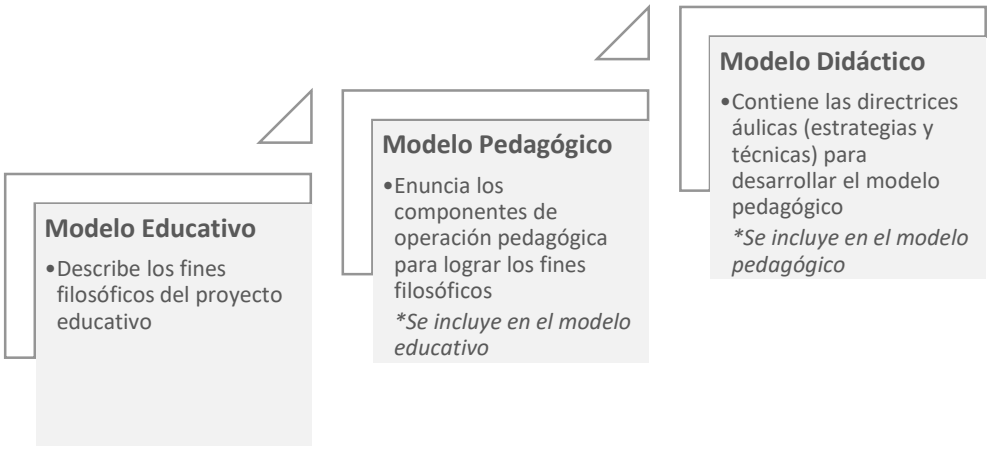
A su vez, el modelo didáctico contempla el nivel más específico de concreción (Coll, 1992). En líneas generales, se entiende que el nivel didáctico, también llamado

microcurricular, contiene las estrategias y actividades de aprendizaje promovidas por los docentes al interior de las aulas. Por lo general, como se muestra en la Figura 2, los modelos educativos consideran solo el nivel pedagógico y ofrecen directrices para que los docentes orienten sus actividades didácticas.

Hasta ahora se ha discutido, que el modelo educativo que enuncia una visión filosófica, está abierto a las demandas de la sociedad y contempla una concepción clara sobre el aprendizaje (Orozco, 2018). Asimismo, se ha puntualizado que una visión filosófica se caracteriza por tener claridad histórica, teórica y epistemológica, con base en el tipo de hombre y de sociedad que se pretende formar con el proyecto educativo.

Figura 2

Clasificación de modelos en el ámbito educativo



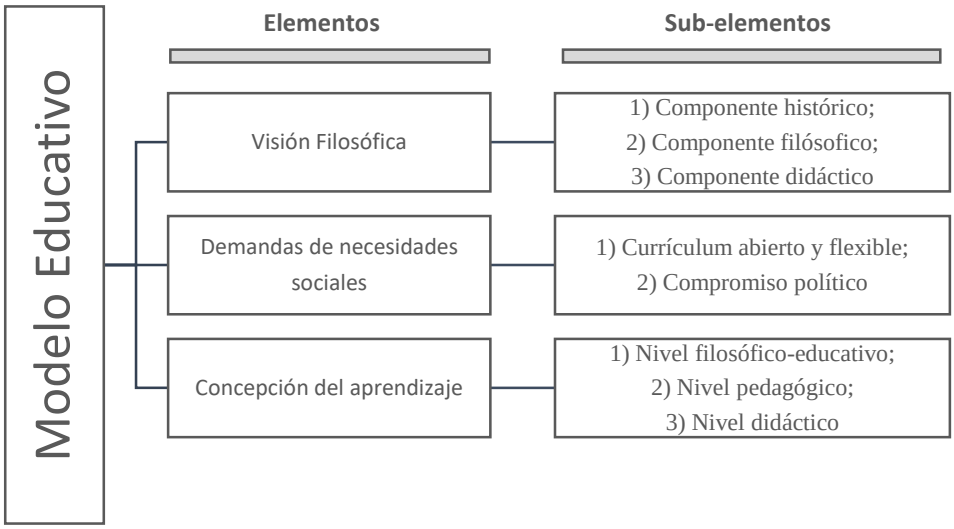
Fuente: Elaboración propia con base en Coll (1992), De Zubiría (2002) y Moore (1987).

Con relación a las necesidades sociales, se ha expuesto que estas deben integrarse en un currículum abierto, flexible y participativo. En este sentido, el diseño y desarrollo curricular se caracteriza por un estado permanente de renovación y de receptividad hacia las demandas del entorno. Además, se ha puntualizado que la implementación de un currículum flexible precisa de un compromiso educativo que asuma la responsabilidad de mejorar la calidad de vida —en el presente y en el futuro— de los estudiantes.

Finalmente, en el ámbito de la concepción del aprendizaje, se ha hecho la distinción entre modelo filosófico, pedagógico y didáctico. Especificando que el modelo educativo delimita la perspectiva filosófica sobre los fines de la educación; que el pedagógico detalla las teorías de enseñanza y aprendizaje que mejor se adaptan a la consecución de los fines del modelo educativo; y, que el didáctico describe las estrategias y técnicas que el docente puede aplicar en el aula para operar el modelo pedagógico. Todos estos puntos pueden observarse de forma general en la figura 3.

Figura 3

Elementos del modelo educativo



Fuente: Elaboración propia con base en Orozco (2018).

1.2. Tensiones y tendencias: el estado de la discusión filosófico-educativa en el ámbito internacional y nacional

El propósito de este apartado consiste en exponer los ejes de la discusión filosófico-educativa actual, tanto en el nivel nacional como internacional. El contenido de esta sección se sustenta en las principales tendencias que se registran en la literatura internacional especializada, así como en las obras clásicas relacionadas con la filosofía educativa. Debido a la dinámica de apropiación del discurso filosófico, se dará inicio con el ámbito internacional.

1.2.1. Humanismo filosófico

Antes de ahondar en una posible definición del humanismo, es indispensable precisar que el humanismo educativo no es necesariamente un sinónimo del humanismo filosófico.

El humanismo filosófico surgió en la Italia del siglo XV, siendo su principal característica el debilitamiento de la Teología y la aparición del Hombre como figura central del acontecer humano. En este sentido, Ginzo (1994) identificó una simbiosis entre el humanismo y el renacimiento, en donde el humanismo aparece como una forma de entender el mundo y el segundo como una expresión artística del mismo.

Sin embargo, el auge del humanismo filosófico se desarrolló hasta el siglo XVIII, bajo el pensamiento de filósofos como Voltaire, Diderot y Rousseau, así como de otras figuras europeas y americanas —Hume, Kant, Hegel, Schelling, Franklin, Bentham, Jefferson—. El elemento constitutivo del humanismo filosófico fue la consolidación del sujeto en la reflexión de los grandes pensadores. Al respecto, los humanistas se preguntaron sobre el sentido de la existencia del Hombre en el mundo, ahí donde antes surgían preguntas sobre la naturaleza de Dios, el origen de los fenómenos o las características de la virtud (Jaeger, 1980).

En el marco de la Ilustración, los filósofos humanistas asociaron el sentido de la existencia con valores y normas de comportamiento. En este contexto aparecieron los ideales socio-formativos de Rousseau, los referentes éticos de Kant y la libertad de pensamiento promovida por Voltaire. A partir de lo anterior, se configuró la creencia colectiva de que un humanista es quien asimila y practica la moral, y se compromete con el

bienestar de la humanidad (Jaeger, 1980). No obstante, como se observa en la siguiente definición, el humanismo filosófico no es un proyecto ético-moral, sino una tendencia de pensamiento que analiza los fenómenos —educativos, morales, sociales, económicos, psicológicos e históricos— como expresiones de la experiencia humana, es decir, "Humanista es cualquier filosofía que reconoce el valor del Hombre y lo convierte en la medida de las cosas, o que toma de alguna manera la naturaleza humana y sus límites como tema de estudio" (Abbagnano, 1967, p. 23).

En 1928, el filósofo Max Scheller publicó *"El puesto del hombre en el cosmos"*. Como señaló Aullón de Haro (2010), *El puesto del hombre en el cosmos* fue el preludio de un siglo XX en el que se gestaron dos Guerras Mundiales y en el que la filosofía estuvo impregnada por el interés de repensar el sentido de la humanidad. En estas corrientes del humanismo filosófico, podemos identificar a Bertrand Russell, Ludwig Wittgenstein, Karl Jaspers y Jean Paul Sartre, entre otros.

Los filósofos antes mencionados son humanistas, no porque compartan una respuesta sobre el sentido de la existencia humana —el bien, la moral, la ética o la justicia— sino en la medida en que se cuestionan cuál es el papel del Hombre en el mundo.

1.2.2. Humanismo educativo

A diferencia del humanismo filosófico, la historia del humanismo educativo es reciente y se remonta a la segunda mitad del siglo XX. Además, en un sentido estricto, el humanismo educativo es un heredero del humanismo psicológico y no del filosófico.

El enfoque psicopedagógico del humanismo, desarrollado principalmente por Carl Rogers (1961), conlleva una visión no directiva del ejercicio educativo. De esta manera, se sustenta en dos principios: 1) que el estudiante es un ser humano integral en proceso de realización; y, 2) que todo acto educativo debe estar centrado en el estudiante y no en el docente, como se hacía en las visiones directivas.

El discurso humanista de la educación se intensificó con la llegada de *La Educación Encierra un Tesoro*, un informe presentado por Jacques Delors en 1994 a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El también llamado Informe Delors, simbolizó una toma de postura del humanismo educativo por encima del enfoque tradicional.

El elemento más conocido de dicho informe, fue la propuesta de los *Cuatro Pilares de la Educación*: 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a vivir juntos; y, 4) aprender a ser. Estos pilares describen una agenda humanista de la educación basada en el desarrollo pleno de los estudiantes y en el establecimiento de procesos armónicos de socialización.

Desde entonces, el humanismo se ha vuelto un término recurrente en el discurso educativo. En la actualidad, es difícil encontrar un modelo educativo o un plan de estudios que no se autoafirme como humanista. Así, el humanismo resulta tan convincente —como discurso—, que se asume como indispensable aun cuando no se profundice en su definición.

1.2.3. Alcances del Humanismo

Existe consenso filosófico al afirmar que el humanismo no tiene una definición concreta, y que es precisamente éste el rasgo que lo caracteriza como tal. En palabras de Higgins (2014), "el humanismo no es una teoría ni un constructo filosófico sino una práctica, una estrategia, una intervención, un momento" (p. 431).

En consecuencia, sería incongruente establecer una definición estática de lo que implica el humanismo en la educación. Al mismo tiempo, como lo advirtió Lipman (1998), iría en contra de la naturaleza de cualquier análisis filosófico, pues "La filosofía no posee recetas, pero nos puede ayudar a entender los ingredientes que forman parte de la elaboración de los conceptos y los juicios" (Lipman, 1998, p. 22).

En efecto, este trabajo no pretende construir una *receta* del humanismo, pero sí identificar sus *ingredientes* en el campo educativo. De esta manera, no se estaría hablando de una educación humanista —que se adhiere a una definición fija de humanismo— sino a un conjunto de *prácticas humanistas en la educación.*

Aunque serán abordadas a detalle más adelante, es posible comentar que estas prácticas figuran en programas educativos nacionales e internacionales, y que tienen como propósito la formación de seres plenos, capaces de convivir en una comunidad humana (Seth, 2011). En este punto también es relevante aclarar, como se observa en la Figura 4, que las prácticas humanistas son integradoras y agrupan un conjunto de valores afines entre sí.

Figura 4

Prácticas humanistas en el campo educativo

Equidad

En un esfuerzo de síntesis, es posible definir la equidad educativa como una práctica que garantiza que los estudiantes, particularmente aquellos que pertenecen a grupos vulnerables, tengan acceso a los recursos necesarios para lograr un buen desempeño académico (Castro, 2015). No obstante, como advirtió De La Cruz (2017), la equidad no puede reducirse al modelo de la oferta, en donde solo se vigila la igualdad de condiciones en el proceso de ingreso, mediante el establecimiento de apoyos económicos o en especie.

En su lugar, como se verá más adelante, los sistemas educativos de vanguardia han optado por una equidad sistémica, en donde ésta se configura como un eje transversal reflejado en la totalidad de las prácticas institucionales. De esta manera, la equidad sistémica tiene efectos áulicos, curriculares, escolares, convivenciales y comunitarios (Lara, 2010).

Justicia

Al igual que la equidad, la justicia es una de las prácticas humanistas que se proponen disminuir las desigualdades educativas entre los actores educativos. Se habla de actores educativos y no solo de estudiantes, en la medida en que autores como Veleda et al. (2011) han puntualizado la necesidad de incluir en este proceso a los docentes.

Si se quisiera establecer una frontera conceptual para distinguir a la justicia de la equidad, sería necesario considerar su campo de acción. Como lo indicó Aguilar-Nery, (2017), la justicia educativa es un eje que rige a los sistemas educativos en un nivel macro, aunque sus resultados tienen una implicación directa en los niveles subyacentes, como el escolar y el áulico.

Con relación a las principales inquietudes o retos de la justicia educativa en México y Latinoamérica, Schmelkes (2011) ha señalado los siguientes, definiéndolas como inacciones recurrentes de los sistemas educativos:

1. Escasa inversión en quienes más la necesidad;
2. contenidos curriculares poco relevantes;
3. injusticias con el gremio docente;
4. injusticias en el nivel áulico (prácticas de violencia, docente-estudiante y estudiante-estudiante);
5. injusticias en la gestión de recursos escolares (corrupción).

Inclusión

En el campo educativo, la inclusión se entiende como una práctica que busca combatir aquellas barreras —económicas, culturales, psicológicas o contextuales— que producen marginalización (Mendoza-Zuany, 2017). En este sentido, Ainscow et al. (2006) identificaron que la inclusión educativa puede concentrarse en el análisis de a) estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; b) estudiantes con mala conducta que no logran integrarse; c) estudiantes que viven en comunidades marginadas; y, d) estudiantes que pertenecen a un grupo minoritario.

Si bien, como se ha comentado en apartados anteriores, el humanismo no está en posibilidades de construir una definición fija de su ejercicio, es factible identificar que su núcleo teórico son los seres humanos. Así, las prácticas humanistas contemplan al Hombre, sin importar su condición, su profesión o sus características culturales.

Interculturalidad

Otra de las prácticas que distinguen al humanismo educativo, es la interculturalidad. En esta línea, Leiva (2011) ha señalado que “la gran idea de la *humanidad* ha sido conciliar la

universalidad de los valores con la particularidad de las diversas culturas" (p. 2). En este sentido, el humanismo es capaz de poner al centro de los procesos educativos al estudiante, y de distinguir, a su vez, que el estudiante es un ser humano único, con rasgos culturales irrepetibles.

Velasco (2009) ha resaltado las potencialidades de Hispanoamérica con relación a la práctica humanista de la interculturalidad. De forma específica, señaló que, a diferencia del humanismo europeo, el humanismo criollo nació con la conciencia de la pluralidad en una nueva tierra conformada por indígenas, españoles, criollos, mulatos y mestizos. Pese a ello, este humanismo ha sido relegado frente al seguimiento de modelos europeos, ajenos a las realidades hispanoamericanas.

Paz

En una primera lectura, podría pensarse que la paz es un producto del desarrollo de las prácticas humanistas que hasta ahora se han mencionado. Sin embargo, la paz no es solo un resultado del humanismo, sino una *práctica humanista*. En esto han coincidido filósofos antiguos, modernos y posmodernos: la educación es una herramienta para vivir mejor.

Uno de los referentes modernos más conocidos en este rubro es Jacques Delors, quien enunció como pilar de la educación, el *aprender a vivir con los demás*. En este sentido, el autor puntualizó que, "La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos." (Delors, 1994, p. 104).

Desde un enfoque crítico, Paulo Freire estableció también un constructo de paz que se aleja de la abstracción y se identifica más con un sentido *práctico:*

> La paz no es un paraíso fijo al que la educación conduce. La paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales opresoras. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. (Freire, 1975, p. 61)

Finalmente, es posible encontrar posturas como las de Seth (2011), quien advierte que el humanismo debe orientarse hacia la paz y no necesariamente hacia la imposición de un tipo de ser humano ideal:

> Es necesario refundar y replantear el humanismo. A mí parecer, un humanismo reinterpretado y duradero será un humanismo en el que nuestras intuiciones morales acerca del carácter común y la dignidad de la especie humana no se basen más en un antropocentrismo discutible o en dudosas reivindicaciones de una razón universal. Esta reinterpretación debería ser, en su lugar, fruto del diálogo entre civilizaciones y concepciones morales diferentes. (Seth, 2011, p. 9)

1.2.4. Prácticas humanistas emergentes

Si bien el humanismo ha experimentado un auge desde la segunda mitad del siglo XX, también ha recibido críticas en las últimas décadas. La corriente a la que se adscriben estas críticas suele denominarse *antihumanismo*, misma que puede entenderse como una perspectiva epistemológica que condena el carácter normalizador del concepto de hombre (Miernowski, 2016). ¿Qué implica este carácter? En esencia, que bajo la protección del discurso humanista, las estructuras de poder podrían normar quién sí y quién no es un hombre y, en consecuencia, utilizar a las instituciones (educativas, psiquiátricas, médicas) para corregir a quienes no se adapten a esta categoría (Foucault, 1978).

Asimismo, es posible identificar perspectivas que critican al humanismo y establecen además una propuesta alternativa, como el posthumanismo. El posthumanismo es una corriente heredera del antihumanismo, surgida en la primera década del siglo XXI, y que fue definida por Pepperell (2003) como:

> El fin de un universo centrado en el hombre o, para decirlo menos falocéntricamente, un universo centrado en lo humano. En otras palabras, el posthumanismo trata sobre el fin del humanismo, de esa creencia largamente sostenida en la infalibilidad del poder humano y en la arrogante creencia en nuestra superioridad y singularidad. (Pepperell, 2003, p. 161)

De esta manera, tanto el antihumanismo como el posthumanismo se han establecido como corrientes críticas del humanismo. Más allá de discutir su viabilidad y fundamento filosófico, en este trabajo se enlistan algunas de las prácticas emergentes que estas corrientes han sugerido para complementar el humanismo, y que pueden observarse en la Figura 5:

Figura 5

Prácticas emergentes para el humanismo educativo

Prácticas emergentes para el humanismo educativo	1. Convivencia armónica con otros seres vivos
	2. Conciencia ecológica
	3. Apertura a la diversidad sexual
	4. Asimilación de nuevas realidades tecnológicas

1. Convivencia armónica con otros seres vivos

Una de las posturas fundacionales del posthumanismo consiste en trascender la visión tradicional, emergida en el siglo XV, que sostiene que el hombre es el centro del mundo. En su lugar, los posthumanistas advierten la necesidad de que el ser humano comprenda que comparte este planeta con otros seres vivos. Con este propósito, Braidotti (2013), pionera del posthumanismo, acuñó el término *"zoe".*

A grandes rasgos, *zoe* es un constructo que alude a la vida de las especies, y no solo a la vida humana. De acuerdo con Braidotti (2013), la humanidad ha asignado un valor superior a la existencia de los hombres, frente a la de otras especies animales, cuya vida no es defendida ni protegida. En este sentido, *zoe* es una alternativa al tradicional *bios* que hoy conocemos.

Para los posthumanistas, es indispensable que los proyectos educativos formen a seres humanos capaces de comprender que su vida es igual de importante que la de otros seres vivos. Que asuman, además, la responsabilidad de defender la vida de estos seres animales que se encuentran a merced de la explotación de los humanos (Braidotti, 2013; Ferrando, 2019; Pepperell, 2003).

2. Conciencia ecológica

Aunque apareció hace más de tres décadas en la agenda política internacional, la conciencia ecológica todavía es una práctica emergente en los sistemas educativos del mundo. El problema ambiental, que antes se reducía a la contaminación del agua, el aire y el suelo, se ha convertido hoy en un fenómeno complejo que compromete la vida de seres humanos y

especies animales a partir de hambrunas, incendios, deslaves y destrucción de ecosistemas (Bocco y Palacio, 2014).

Como respuesta, algunos sistemas educativos han establecido estrategias remediales, como el reciclaje de papel o el cuidado de la luz, que si bien son útiles no representan una respuesta formativa a largo plazo. En este sentido, González et al. (2015) han señalado la importancia de que el desarrollo sustentable sea un eje transversal de formación en todos los niveles educativos.

3. Apertura a la diversidad sexual

La tercera práctica emergente a la que se enfrenta el humanismo, es la apertura a la diversidad sexual. El siglo XXI ha sido el marco para la visibilización —mas no el surgimiento— de nuevas formas de identidad sexual. Entre estas podemos encontrar orientaciones heterosexuales, homosexuales y bisexuales, al igual que expresiones de identidad sexogenérica como la transgeneridad, entendida como la identificación con un género distinto al del sexo biológico; la transexualidad, que representa un cambio hormonal o quirúrgico de sexo; el travestismo, que conlleva el gusto por la vestimenta característica del género opuesto; y, la intersexualidad, que identifica a aquellas personas que nacen con dos sexos biológicos (Lazarus et al., 2015).

En la medida en que se sustentan en la equidad y la justicia social, las prácticas humanistas no pueden permitirse ningún tipo de acción discriminatoria. En consecuencia, la apertura a la diversidad sexual es un reto que debe reflejarse en la práctica áulica, en la convivencia escolar y en el diseño de los contenidos curriculares (Ingvar y Lehtonen, 2018; Santos et al., 2018).

4. Asimilación de nuevas realidades tecnológicas

Los orígenes discursivos de la tecnología educativa se pueden identificar en la década de 1980, a partir de estudios pioneros como los de Cuban (1986) y Kempt (1987). Desde entonces, el campo de la educación ha experimentado cambios y reflexiones en torno a las modalidades de impartición de clases, el uso de dispositivos en el aula, el rol del docente, la utilización de recursos electrónicos, el surgimiento de nuevos modelos instruccionales y el trabajo en equipo, entre otros.

No obstante, la práctica de asimilación de nuevas realidades tecnológicas va más allá y plantea el reto de interactuar con la inteligencia artificial. Esto podría parecer futurista, y aún lejano de la realidad latinoamericana. No obstante, países como Japón, Corea del Sur, Holanda y Estados Unidos, ya utilizan robots como pares educativos para estudiantes rezagados (Baxter et al., 2017), asistentes instruccionales para el aprendizaje de idiomas (Van Den Berghe y Verhagen, 2018), y como estimuladores de conversación-lenguaje entre estudiantes de educación básica (Leite et al, 2017).

En esencia, como apuntó Ferrando (2014, 2019), el desafío que enfrentan los países primermundistas con relación al binomio robótica-educación es un desafío ético. En este tipo de contextos, los robots han fungido como otros "no sintientes" con los que los estudiantes se comportan de manera violenta. Si bien en América Latina este escenario podría tardar todavía algunos años en desarrollarse, es importante que las prácticas humanistas consideren horizontes a largo plazo.

Puntos convergentes en las prácticas humanistas

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el humanismo es un proceso dinámico que, dada su naturaleza, no permite una definición estática y normativa. En este sentido, es preciso hablar de *prácticas humanistas* en el campo de la educación. Con base en lo que hasta ahora ha sido revisado, es posible establecer que:

> En Educación se consideran humanistas aquellas prácticas que se centran en el desarrollo del estudiante y fomentan la equidad, la justicia, la inclusión, la interculturalidad y la convivencia para la paz.

1.3. Prácticas humanistas en los sistemas educativos del mundo

Desde su aparición en el escenario pedagógico, el humanismo se ha convertido en el paradigma predominante en los sistemas educativos del mundo. De esta manera, es posible identificar su adopción en países con distintas realidades sociales, económicas y culturales que tienen en común la búsqueda del desarrollo integral de sus estudiantes.

Con el propósito de tener una visión general, pero al mismo tiempo concisa, en este apartado se analiza el avance de las prácticas humanistas en algunos países del continente europeo, asiático y americano[1]. La intención, desde luego, no es establecer juicios comparativos o definir modelos ideales, sino comprender la manera en que el discurso humanista se ha adaptado a escenarios culturales distintos.

Países nórdicos

Sin duda, el ejemplo más recurrente al hablar de modelos educativos exitosos en el mundo, es el que involucra a las regiones nórdicas. Países como Finlandia, Suecia y Noruega han ocupado, desde hace más de una década, los primeros puestos en las pruebas de rendimiento académico a gran escala (Gustafsson y Blömeke, 2018). No obstante, los modelos nórdicos también son referentes en la implementación de prácticas humanistas.

Como lo señaló Wilborg (2009), a pesar del alto rendimiento de sus estudiantes, los modelos educativos nórdicos han privilegiado la obtención de resultados cualitativos de aprendizaje por encima de los indicadores cuantitativos. A diferencia de lo ocurrido en otras zonas del mundo, los sistemas educativos de esta región han desestimado la implementación de planes de estudio orientados al alto rendimiento académico, para construir en su lugar, una escuela democrática en la que se enfatizan prácticas como la participación, la justicia y la inclusión (Blossing et al., 2014).

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en lo que los nórdicos llaman escuelas comprensivas. A diferencia de las escuelas competitivas, las escuelas comprensivas ofrecen acceso universal a los estudiantes, sin dividirlos según su rendimiento académico (Holt,

[1] Dada la extensión y los alcances de este trabajo, se torna complejo hacer un análisis del caso africano, en donde las características económicas, culturales, políticas y sociales requieren un abordaje exhaustivo. No obstante, un análisis detallado del escenario educativo en África puede rescatarse en el estudio de Blakemore y Cooksey (2017).

2018). En Finlandia, por citar un caso concreto, los niños acuden a escuelas comprensivas de los 7 a los 16 años; en este periodo son instruidos en valores nacionales, educación emocional y cultura democrática. Posteriormente, los estudiantes pueden optar por una preparatoria académica o vocacional, y es hasta el ingreso a la universidad que realizan un examen de admisión (Kumpulainen, 2019).

Uno más de los elementos que distinguen las prácticas humanistas en los sistemas nórdicos, es el seguimiento de un humanismo *para el otro.* Por su herencia renacentista, el humanismo moderno se ha concentrado en la realización para el bien propio, mientras que en los modelos nórdicos el humanismo se asocia con el bien del *otro* (Kwak y Standish, 2014). Esto puede verse reflejado en documentos normativos, como el Acta de Educación Primaria y Secundaria de Noruega:

> La educación y la formación se basarán en valores fundamentales emanados del humanismo, como el respeto a la dignidad y la naturaleza humana, la libertad intelectual, la caridad, el perdón, la igualdad y la solidaridad, valores que también aparecen en diferentes religiones y creencias y que tienen sus raíces en los derechos humanos. La educación y la capacitación ayudarán a aumentar el conocimiento y la comprensión del patrimonio cultural nacional de nuestras tradiciones culturales comunes. La educación y la capacitación proporcionarán información sobre la diversidad cultural y mostrarán respeto por las convicciones del individuo. Promoviendo la democracia, la igualdad y el pensamiento científico. (Gobierno de Noruega, 2007, s. p.)

Como se observa, las leyes nórdicas no se pronuncian por un ideal de individuo —como critican las corrientes del antihumanismo— sino por establecer un conjunto de prácticas humanistas, como la dignidad, la libertad, el respeto y el perdón. En este sentido, no se habla de un ser humano ideal, sino de prácticas educativas que posibilitan la formación de ciudadanos éticos y felices (Holt, 2018).

China

Puntuado también entre los primeros lugares mundiales de rendimiento académico, es posible encontrar al país chino (Liu et al., 2020). Sin embargo, a diferencia de otras naciones, China no sustenta sus prácticas educativas en referentes filosóficos modernos, sino en una doctrina de 2500 años de antigüedad, llamada el confucianismo.

Los valores emitidos por Confucio en el siglo IV a.C. han representado la base ideológica y moral de China hasta nuestros días. Aunque serán detalladas más adelante, las enseñanzas de Confucio (551-479 a. C.) se concentran en el respeto por las figuras de autoridad, representadas por los padres, los profesores y los monarcas. Esto ha propiciado que China sea uno de los países más tecnológicos y modernizados del mundo, y al mismo tiempo uno de los más jerárquicos y tradicionalistas (Lam, 2017).

De forma sintética, Walls (2016) describió así las virtudes confucianistas. Mismas que, si se observa con detenimiento, guardan relación con las prácticas humanistas que fueron enunciadas en apartados previos:

> Las Cinco Virtudes del Confucianismo son: empatía (*ren*), deber (*yi*), respeto por las costumbres (*li*), conocimiento (*zhi*) y confianza (*xin*). Las relaciones que son de beneficio mutuo deben comenzar con la empatía, la habilidad entender y compartir los sentimientos del otro […] La empatía debe complementarse con el sentido del deber (*yi*), de hacer lo correcto y respetar las reglas, sin importar cuánta empatía pueda sentir una persona por la otra. Ambas partes deben comprender y estar de acuerdo con esto. Se requieren ciertas costumbres (*li*) para que la relación sea estable y predecible. Las ceremonias rituales también dan una excusa oficial para celebrar y reafirmar la buena voluntad y el compromiso de ambas partes con el éxito del proyecto […]. La palabra china (*zhì*), que traduzco como conocimiento, también significa sabiduría, que es la capacidad de comprender las probables consecuencias a largo plazo de aplicar los conocimientos adquiridos. La quinta virtud constante es la confianza (*xìn*). Si las dos partes no pueden confiar el uno en el otro para practicar fielmente las otras cuatro virtudes, el proyecto no terminará en buenos términos. (Walls, 2016, pp.203-204)

Gruesamente, es posible identificar que dos de las virtudes confucianistas están relacionadas con la autoridad (deber y respeto por las costumbres), mientras que el resto se asocian a la relación respetuosa con los otros (empatía, conocimiento y confianza). Tan e Ibrahim (2017), han señalado que tanto el confucianismo como el humanismo buscan el desarrollo de un hombre pleno, aunque el confucianismo emplea como método el respeto a las tradiciones-autoridades y el humanismo la convivencia armónica con otros seres.

Estados Unidos

Dada su cercanía geográfica y su papel protagónico en la geopolítica mundial, es imposible no tomar en cuenta el caso de Estados Unidos. A manera de preámbulo, existen elementos para afirmar que el país vecino se distingue de las naciones nórdicas y de China en dos grandes sentidos: 1) no tiene una vocación filosófica humanista sino pragmática (Barnes, 2008); y, 2) cuenta con una tradición filosófica reciente y poco robusta[2].

Como James (2012) lo advirtió, la educación norteamericana se sustenta en dos valores esenciales, la libertad y el progreso. En este punto, sin embargo, es necesario realizar una breve aclaración conceptual. La visión de la libertad que caracteriza al sistema educativo norteamericano, se enmarca en el individualismo. De esta manera, no hace referencia a una libertad equivalente a la emancipación humana (Freire, 1978), sino a una libertad que radica en tomar aquellas decisiones más afines a los deseos personales.

Por su parte, considerando de nuevo el marco individualista, la visión norteamericana de progreso alude al éxito personal y económico. De forma específica, los estudiantes norteamericanos consideran que el acceso a la educación es un vehículo para progresar económicamente y tener una mejor calidad de vida (Hanushek et al., 2017).

Si bien esta expectativa se ha cumplido para un sector de la población norteamericana, también es cierto que el pragmatismo e individualismo de los sistemas educativos de dicha región ha causado severas problemáticas. De esta forma, el humanismo se ha abierto paso en Estados Unidos como una estrategia remedial frente a las crecientes prácticas de violencia escolar (Lee et al., 2018; Olweus et al., 2019); racismo (Kanter et al., 2017) y discriminación (Lowe et al., 2019).

En consecuencia, las principales prácticas humanistas que se desarrollan actualmente en Estados Unidos se vinculan estrechamente con la inclusión, la equidad, la justicia y el respeto por la diversidad (Rhoads, 2016).

[2] Las figuras protagónicas de la filosofía norteamericana fueron Charles S. Peirce, fundador del pragmatismo; Alfred North Whitehead, pionero de la filosofía del proceso y John Dewey, filósofo y pedagogo progresista. En los tres casos, sus obras aparecieron entre los siglos XIX y XX, por lo que no es posible hablar de una tradición filosófica norteamericana añeja.

Latinoamérica

Como lo advirtió Velasco (2009), el humanismo se ha vivido de forma distinta en Latinoamérica que en el continente europeo. En el caso de nuestra región, el humanismo ha estado impregnado, desde sus orígenes, de la pluralidad étnico-racial, del respeto por las tradiciones y del cultivo de las relaciones sociales armónicas. En este sentido, Labarca (2016) puntualizó que en Latinoamérica:

> Los quehaceres sociales vienen saturados de esa lucha por las reivindicaciones sociales, necesarias para su crecimiento y transformación en una sociedad más justa, más equitativa e inclusiva. Este imperativo histórico forjó la simiente humanista de nuestros pensadores e impregnó de diversas formas la creación teórica y el pensamiento de sus fundadores. Por ejemplo, la preparación ideológica de la independencia durante la ilustración latinoamericana requirió de un gran ingrediente de pensamiento humanista. (Labarca, 2016, p. 111)

Si bien es cierto que numerosos países latinoamericanos han optado por un enfoque educativo humanista, en este trabajo será retomado el caso de Uruguay. La elección de dicho país obedece, sobre todo, a que ha llevado el discurso humanista al establecimiento de *prácticas humanistas*, como a continuación se muestra.

En el marco de una serie de reformas políticas, Uruguay diseñó en 2009 su Ley General de la Educación. Al igual que México, Uruguay estableció como derecho constitucional el acceso a la educación. Además, en el artículo tercero de dicha ley, se puntualiza que la educación uruguaya tiene la siguiente orientación:

> Artículo 3º. La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones. (Ley General de Educación de Uruguay, 2009)

Como se puede apreciar, las orientaciones definidas en la ley educativa uruguaya, coinciden con las prácticas humanistas que hasta ahora se han enunciado. De esta manera,

se habla de una educación para el desarrollo de una vida armónica, el respeto al medio ambiente, la tolerancia, los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.

Uno de los rasgos más interesantes de la Ley General de Educación de Uruguay, es que no solo configura las bases *ideales* de lo que debería ser la educación, sino que enuncia, como responsabilidad constitucional, que la política educativa nacional tenga en cuenta los siguientes fines:

A. Promover la justicia, la solidaridad, la libertad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional y la convivencia pacífica.

B. Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial.

C. Formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo.

D. Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.

E. Promover la búsqueda de soluciones alternativas en la resolución de conflictos y una cultura de paz y de tolerancia, entendida como el respeto a los demás y la no discriminación.

F. Fomentar diferentes formas de expresión, promoviendo la diversidad cultural y el desarrollo de las potencialidades de cada persona.” (Ley General de Educación de Uruguay, 2009, Artículo 13).

Todos estos principios se desarrollan en el contexto de lo que las autoridades educativas uruguayas entienden como *humanismo pedagógico.* Asimismo, destaca que estos principios y prácticas figuren en una Ley y no en un modelo educativo —brindándole un carácter normativo y no solo directivo/referencial— como ocurre en otros países de la propia Latinoamérica.

1.4. Prácticas humanistas en México

Como en otras naciones del mundo, el humanismo se ha convertido en un referente teórico para el diseño de políticas educativas en México. Esto ha llevado a que gestiones gubernamentales con distintos enfoques y tendencias, opten por implementar un modelo educativo de corte humanista. En este apartado, a manera de contexto histórico, se presentan los casos específicos de tres periodos gubernamentales: el de Felipe Calderón (2006-2012), el de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y el del Presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-actualidad).

En materia de política educativa, es posible reconocer que el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) tuvo como proyecto estandarte la *Alianza por la Calidad de la Educación* (2008). A grandes rasgos, la Alianza consistió en hacer un llamado a los diferentes actores educativos —gobiernos estatales, legisladores, sociedad civil y docentes, entre otros— para trabajar en los siguientes puntos:

1. Modernización de los centros escolares
    a. Infraestructura y equipamiento
    b. Tecnologías de la Información y la Comunicación
    c. Gestión y participación social
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas
    a. Ingreso y promoción
    b. Profesionalización
    c. Incentivos y estímulos
3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos
    a. Salud, alimentación y nutrición
    b. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo
    a. Reforma curricular

Como se puede apreciar, la agenda de la Alianza tuvo un corte político-programático, y no enunció algún cambio sustancial en la forma de entender la educación en México. En su lugar, se configuró como un primer intento de regular el ingreso y la promoción de los docentes, y como un antecedente de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

A diferencia de la Alianza, la RIEB sí estableció como paradigma el desarrollo de una educación humanista:

> Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional. (Acuerdo 592, Artículo 2, DOF, 2011)

La política educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, podría resumirse en dos momentos cruciales: 1) la implementación de la Reforma Educativa (2012); y, 2) el diseño del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Gobierno de México, 2017).

La Reforma Educativa de 2012 elevó a carácter constitucional la calidad de la educación, siendo el mecanismo primordial la profesionalización de los docentes. De esta manera, el artículo tercero constitucional brindó autonomía al extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y permitió la creación del Servicio Profesional Docente.

Pese a ello, el sexenio encabezado por Enrique Peña Nieto no logró concretar de forma definitiva la Reforma Educativa, ante la crítica y resistencia de una parte del gremio docente. Sin embargo, los nuevos mecanismos de ingreso al Servicio Profesional Docente se mantuvieron vigentes hasta que la Reforma fue derogada en 2019.

Poco antes de terminar su gestión, el gobierno de Enrique Peña Nieto dio a conocer el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (Gobierno de México, 2017). Al igual que los proyectos educativos que lo antecedieron, el Modelo Educativo de 2017 pugnó por una educación humanista, señalando que:

> Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad, y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (p. 60)

En principio, el Modelo Educativo de 2017 coincide con lo que hasta ahora ha sido mencionado en el presente trabajo, en tanto que: a) no establece una definición concreta de humanismo; y, b) enlista un conjunto de prácticas que caracterizan al humanismo, y que son afines con las que se han identificado en la literatura.

En 2018, con la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador, el actual gobierno ha diseñado un nuevo modelo, denominado *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*.

1.4.1. El gran reto de la Nueva Escuela Mexicana

En su etapa inicial, el modelo de la NEM establece que la educación será: "democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia" (Gobierno de México, 2019b, p. 4). Además, enuncia las siguientes orientaciones pedagógicas:

- Fomento de la identidad con México.
- Responsabilidad ciudadana.
- Honestidad.
- Participación en la transformación de la sociedad.
- Respeto de la dignidad humana.
- Promoción de la interculturalidad.
- Promoción de la cultura de la paz.
- Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. (pp. 6-17)

Uno de los rasgos que más destaca de la NEM, es que, pese a las diferencias políticas, sus principios orientadores guardan una relación estrecha con lo que el Modelo Educativo de 2017 concibe como Humanismo. Esto puede observarse con mayor detalle en la Tabla 2.

Como se puede apreciar, el Modelo Educativo de 2017 y la NEM coinciden en valores fundamentales como la diversidad, la dignidad humana y la paz. Sin embargo, la NEM

presenta un enfoque humanista en el que además de atender las necesidades propias de cada individuo se concibe una visión específica sobre la sociedad. En este sentido, el humanismo de la NEM no solo busca la formación de un ser humano pleno sino también de un ciudadano responsable y comprometido.

Así, es posible establecer una equivalencia entre el humanismo de la NEM y lo que Hurtado (2013) denomina *humanismo social*. Este último, al igual que el humanismo tradicional, se plantea como meta última el desarrollo de la paz. Sin embargo, establece que dicha paz únicamente puede conseguirse mediante el ejercicio constante de la *justicia social* (ver Tabla 2).

Tabla 2

Comparativa de orientaciones pedagógicas

Comparativa de orientaciones pedagógicas		
Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017)	**Nueva Escuela Mexicana (2020)**	***Prácticas emergentes en la NEM***
Respeto	Respeto a la dignidad humana	-Fomento de la identidad con México -Responsabilidad ciudadana -Honestidad -Participación en la transformación de la sociedad -Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
Diversidad	Promoción de la interculturalidad	
Dignidad humana	Respeto a la dignidad humana	
Solidaridad	--	
Rechazo a la discriminación	Respeto a la dignidad humana	
Rechazo a la violencia	Promoción de la cultura de la paz	

1.5. Orientaciones filosóficas para el Modelo Educativo de Baja California

Baja California es un estado fronterizo, en el que no solo convergen migrantes de otros países y de otros estados de la República, sino que cuenta además con una diversidad cultural propia. En este sentido, las políticas públicas del estado se han concentrado en mantener la sincronía con las disposiciones nacionales, pero también en establecer una relación estrecha con el estado California, del país vecino.

Si se establece este preludio contextual, es con la intención de señalar que una visión filosófica para Baja California no puede olvidarse de su condición geográfica fronteriza. De esta manera, el estado se ve sujeto a la atención de tres desafíos: 1) el seguimiento de los valores del humanismo tradicional; 2) el abordaje de los valores sociales señalados por la NEM; y, 3) el aprovechamiento de la zona transfronteriza conocida como Cali-Baja.

Considerando lo anterior, así como la revisión y discusión de la literatura sostenida en apartados previos, se propone un humanismo que retome las tres orientaciones fundacionales contenidas en la Figura 6.

Figura 6
Orientaciones filosóficas para Baja California

Los valores y prácticas observados en los dos primeros niveles, representan un referente para la formación de seres humanos plenos y pacíficos, mientras que el tercer nivel se enfoca en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y la justicia social. Esto no quiere decir, sin embargo, que el último nivel contenga el valor de mayor relevancia, sino que se trata de una práctica sustentada en los valores subyacentes.

Promoción de la paz

Como el resto de los estados fronterizos del norte de México, Baja California enfrenta grandes desafíos en el campo de la seguridad. Entre los factores que han propiciado el aumento inusitado de la violencia es posible reconocer, la confrontación de prácticas y creencias propiciada por la migración; el incremento de la marginalidad; y la ventaja regional que la frontera implica para los grupos delictivos que se dedican al tráfico de estupefacientes, armas y personas (Gobierno de Baja California, 2020).

Además de la violencia social, Baja California experimenta desafíos en el ámbito de la violencia escolar. En este rubro, el estudio de Avilés-Dorante et al. (2012) reportó que los jóvenes bajacalifornianos padecen de forma regular episodios de violencia verbal, psicológica, virtual o física por parte de sus compañeros de clase.

Es en este marco de violencia generalizada, tanto en el estado como en el país, cobra relevancia un humanismo que promueva la paz. Esta promoción, sin embargo, no se remitiría solo a la divulgación de discursos, sino al desarrollo de estrategias que eviten la violencia en las aulas y otros entornos escolares.

Equidad e inclusión

Esta práctica humanista consiste en el reconocimiento de que todos los seres humanos, sin importar su género, orientación sexual, raza, nacionalidad, o situación económica, tienen los mismos derechos. En este sentido, la escuela no puede ser un espacio reproductor de exclusiones, sino una esfera equitativa e incluyente en la que se fomenta un proyecto educativo basado en la paz.

Asimismo, una educación equitativa e incluyente acepta y promueve la diversidad entre sus estudiantes. De esta manera, se evita el desarrollo de prácticas de discriminación y violencia escolar. Este principio no es exclusivo para los estudiantes. El respeto a la

diversidad es aplicable entre todos aquellos actores que forman parte del proceso educativo, sin importar su campo de acción.

Participación en la transformación social

En esta práctica se engloban los valores de la honestidad y la responsabilidad ciudadana. A grandes rasgos, la participación en la transformación social es un proyecto a largo plazo, orientado a que los estudiantes se conviertan en ciudadanos ejemplares capaces de contribuir a la resolución de las problemáticas que nuestro país y nuestro estado enfrentan.

Esto conlleva, al mismo tiempo, un compromiso con la justicia social. Que el estudiante, una vez incrustado en la dinámica laboral, asuma la responsabilidad de ayudar a quienes más lo necesitan. Desde luego, se trata de una tríada que no puede abordarse de manera aislada: un ser humano que valora la paz, comprende la importancia de la equidad y la inclusión y trabaja, en consecuencia, para transformar favorablemente la sociedad en la que habita.

1.6. Resultados del estudio empírico

Como parte del estudio empírico, en el que se solicitó la opinión de diversos agentes educativos y comunidad escolar para incluir su percepción sobre los ejes del modelo educativo para Baja California, se indagó con relación a la educación humanista, en la que la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa —supervisores, directivos, profesores, ATP y los padres de familia—, manifestó acuerdo y total acuerdo (porcentaje superior al 91%), en que se debe propiciar la equidad, fomentar la justicia social, contribuir con el desarrollo de una sociedad pacífica, promover las prácticas incluyentes, respetar la diversidad cultural, promover el respeto a los seres vivos, impulsar el cuidado al medio ambiente, respetar la diversidad sexual e integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje (ver Tabla 3).

Tabla 3

Opinión de la comunidad educativa acerca de los indicadores que debe tener la educación humanista

	Comunidad educativa					
	Supervisores		***Directivos***		***Profesores***	
Una educación humanista debe	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Propiciar la equidad	**74** 96,10%	3 3,90%	**780** 95,70%	35 4,30%	**5038** 95,42%	242 4,58%
Fomentar la justicia social	**73** 94,80%	4 5,20%	**778** 95,40%	37 4,6%	**5028** 95,20%	252 4,80%
Contribuir al desarrollo de una sociedad pacífica	**73** 94,80%	4 5,20%	**780** 95,70%	**35** 4,30	**5039** 95,43%	241 4,57%
Promover las prácticas incluyentes	**73** 94,80%	4 5,20%	**778** 95,40%	37 4,6%	**5025** 95,17%	255 4,83%
Respetar la diversidad cultural	**74** 96,10%	3 3,90%	**778** 95,40%	37 4,6%	**5025** 91,52%	255 8,48%
Promover el respeto a los seres vivos	**73** 94,80%	4 5,20%	**778** 95,40%	37 4,6%	**5042** 95,49%	238 4,51%
Impulsar el cuidado al medio ambiente	**73** 94,80%	4 5,20%	**778** 95,40%	37 4,6%	**5036** 95,38%	244 4,62%
Respetar la diversidad sexual	**75** 97,40%	2 2,60%	**773** 94,80%	42 5,20%	**4938** 93,53%	342 6,47%
Integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje	**69** 89,60%	8 10,40%	**773** 94,80%	42 5,20%	**4998** 94,66%	282 5,34%

Tabla 3 – Continuación

	Comunidad educativa			
	ATP		*Padres de Familia*	
Una educación humanista debe	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Propiciar la equidad	**117** 95,12%	6 4,88%	**4758** 93,57%	327 6,43%
Fomentar la justicia social	**118** 95,93%	5 4,07%	**4760** 93,61%	325 6,39%
Contribuir al desarrollo de una sociedad pacífica	**118** 95,93%	5 4,07%	**4779** 93,98%	306 6,02%
Promover las prácticas incluyentes	**117** 95,12%	6 4,88%	**4715** 92,72%	370 7,28%
Respetar la diversidad cultural	**117** 95,12%	6 4,88%	**4776** 93,92%	309 6,08%
Promover el respeto a los seres vivos	**118** 95,93%	5 4,07%	**4774** 93,88%	311 6,12%
Impulsar el cuidado al medio ambiente	**118** 95,93%	5 4,07%	**4777** 93,94%	308 6,06%
Respetar la diversidad sexual	**117** 95,12%	6 4,88%	**4664** 91,72%	421 8,28%
Integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje	**116** 94,31	7 5,69%	**4753** 93,47%	332 6,53%

Reflexiones de cierre del capítulo

Más allá de hacer énfasis en las ventajas educativas de un paradigma filosófico, la discusión actual, fundamenta la necesidad de sustentar filosóficamente cualquier proyecto educativo. Asimismo, se ha buscado el establecimiento de prácticas que funjan como referentes valorales axiológicos para las y los docentes de Baja California.

En términos generales, se ha expuesto que el modelo educativo representa una visión temporal y concreta sobre el fenómeno abstracto de la educación. Asimismo, se ha señalado, que debe tener la claridad suficiente para orientar los modelos pedagógicos y didácticos que de él se deriven.

En el tercer apartado se delimitaron las prácticas humanistas sostenidas en diferentes países del mundo. Corroborando que todas tienen en común la búsqueda de la dignidad humana, el fomento de la equidad y la inclusión, y la promoción de la paz. En este sentido, se observa que al igual que otros países de Latinoamérica, México ha avanzado en la detección de prácticas humanistas en sus modelos educativos.

Por último, se presentaron las tres orientaciones filosóficas en las que se soporta la filosofía del Modelo Educativo de Baja California: 1) la promoción de la paz; 2) la equidad y la inclusión; y, 3) la participación en la transformación social. Entendiendo que la paz es un derecho inherente de todos los seres humanos, que la inclusión y la equidad son un eje primordial en la totalidad de las prácticas educativas y que la participación en la transformación social es un referente para todos los ciudadanos de Baja California.

2. Contenidos básicos transversales de la formación

Los contenidos básicos aluden al conjunto de aspectos educativos que se consideran de central importancia para el desarrollo de los individuos a lo largo de su formación académica. Para Coll y Gallart (1987) y Martín et al. (2013), en la educación escolar obligatoria los contenidos básicos representan el conjunto de saberes dirigidos a que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos disciplinares que se consideran imprescindibles para su crecimiento personal y profesional hacia la construcción de significados, a partir de referentes teóricos. En este sentido, los contenidos básicos cumplen con la función de ser el "ordenamiento de las acciones de la actividad educativa institucional para el cumplimiento exitoso de los objetivos trazados y para el perfeccionamiento continuo de las realizaciones educativas referidas a la formación de los educandos" (Fuentes-Sordo, 2015, p. 3). Por lo tanto, los contenidos básicos están encaminados a la creación y evolución de habilidades en los estudiantes hacia cada una de sus etapas formativas, que posteriormente serán aplicables a su vida cotidiana y campo laboral (Tiramonti, 2015).

El propósito del presente eje es describir los contenidos básicos transversales de la formación académica que adquieren los estudiantes en la educación mexicana, así como los ejes pedagógicos que intervienen en el aprendizaje de dichos contenidos. Para ello, se realizó una investigación documental que permitió la recuperación de evidencias acerca de la concepción, caracterización y panorama contextual nacional e internacional respecto a las tendencias y principios que rigen la enseñanza de los contenidos básicos transversales y que son aplicables al contexto educativo de Baja California. La consulta de información se centró en la revisión de artículos científicos disponibles en bases de datos especializadas, repositorios académicos, informes de la SEP, y modelos educativos de países como Argentina, Perú, Colombia, Brasil, Finlandia, Chile y Uruguay.

El eje de contenidos básicos está dividido en siete apartados y las reflexiones finales. En los primeros cinco apartados se expone el panorama contextual y habilidades genéricas, específicas y disciplinares de los contenidos básicos (ver Figura 7) en el siguiente orden: (2.1) lengua materna, indígena y extranjera; (2.2) razonamiento lógico-matemático; (2.3)

pensamiento científico y tecnológico; (2.4) artes, salud y deportes; y (2.5) formación en valores, formación cívica y ciudadana, y desarrollo humano. Para el sexto apartado, se definen los ejes transversales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos básicos transversales a la formación académica, que a su vez se subdividen en ocho enfoques: derecho; inclusión y atención a la diversidad; las tecnologías de la información y comunicación (TIC); intercultural; igualdad de género; ambiental; orientación al bien común; y socioemocional. Finalmente, en la séptima sección, a través de la aplicación de una encuesta, se recogen las opiniones de los principales actores educativos respecto a los contenidos transversales en los diferentes niveles de formación.

Figura 7

Contenidos básicos transversales de la formación en los niveles educativos

Fuente: Adaptado del documento "*Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*" por la SEP, 2017a.

2.1. Lengua materna (español), lengua indígena y lengua extranjera (inglés)

2.1.1. Panorama contextual del contenido básico

2.1.1.1. Lengua materna (español)

La lengua materna se concibe como el primer idioma que aprende una persona y por ende, se convierte en el conducto de la apropiación de su pensamiento y comunicación. Según Noriega (2017), el propósito de la enseñanza y del aprendizaje de dicha lengua, es desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo en los procesos de lectura y escritura para la utilización de sus conocimientos lingüísticos y cognitivos, con el fin de producir y comprender textos. Asimismo, la autora señaló que las prácticas docentes están situadas en las realidades socio comunicativas del entorno en la comunidad de la cultura escrita. La alfabetización de la lectura y escritura, se enfatiza en utilizar el lenguaje para comprender y comunicarse en situaciones no únicamente académicas, sino también de carácter sociocultural y artístico, que a su vez son mediadas por las nuevas TIC con diferentes recursos, representaciones y soportes (Marín, 2016).

En la materia de español, es crucial el diseño de situaciones didácticas que lleven a la comprensión del lenguaje en su forma oral y escrita, como un objeto social y cultural de comunicación (Weiss et al., 2019). De igual manera, los autores especificaron que la mayoría de los docentes inician las sesiones de clase con la lectura de textos, así como una intervención de cuestionamientos que propicien el análisis de la comprensión lectora y la discusión de los contenidos. Las actividades de enseñanza del español que prevalecen, están relacionadas con el desarrollo de capacidades de expresión, creatividad, discusión o debate de ideas y el trabajo colaborativo.

En la actualidad, a nivel nacional e internacional, se trabaja en la implementación de metodologías de enseñanza y estrategias didácticas, para mejorar la alfabetización del español, la comprensión de los contenidos y fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes. Al respecto, Ocampo (2018) encontró que un factor relevante en la práctica didáctica de la lectura para evitar la apatía o el aburrimiento que muchos estudiantes suelen manifestar, es la utilización de materiales diversos, auténticos y significativos, tales como los libros informáticos, textos narrativos, textos con diseños e ilustraciones, entre otros.

Al respecto, cabe señalar que la labor del docente consiste en comprometerse a facilitar a los estudiantes estrategias efectivas de lectura, para generar procesos de pensamiento estratégico y de comprensión.

2.1.1.2. Lengua indígena

La lengua indígena alude a las variedades lingüísticas habladas en comunidades nativas, en el caso de México, existen aproximadamente 68 lenguas indígenas. Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), encontraron que la enseñanza dirigida a la lengua indígena tiene por objetivo la alfabetización de la lectura y la escritura hacia un aprendizaje bilingüe intercultural entre la lengua indígena y la castellanización de los estudiantes. Las autoras indicaron que las prácticas pedagógicas de las escuelas indígenas, están dirigidas principalmente al desarrollo de actividades para la traducción, "lectoescritura con cuentos y leyendas, trabajo con temas generadores y campos semánticos, juegos de palabras, listas de palabras en las lenguas, memoramas, dictados, cantos en las lenguas, traducciones del himno y su memorización, entre otras" (p. 66).

Los principales retos que se viven en la enseñanza de la lengua indígena, es la formación docente, materiales y recursos ante la variedad multiétnica que existe en las comunidades nativas. Para Hernández (2018), la dificultad lingüística de las lenguas indígenas, radica principalmente en el hecho de que la mayoría carecen de un alfabeto propio. En este sentido, el autor propone varias sugerencias que los docentes pueden idear para mejorar en la enseñanza de la lengua indígena y el español, tales como:

- Diseñar estrategias de intervención didáctica para una renovación de la cultura lingüística letrada multiétnica.
- Generar estrategias que propicien ambientes de motivación para los estudiantes hacia las posibilidades de expresión oral y escrita.
- Crear condiciones que favorezcan la reflexión sobre la alfabetización en la lengua indígena y el español.
- Buscar apoyo de otros agentes educativos, respecto a cómo utilizar el acervo de los rincones de lectura y otros libros.

- Desarrollar una variedad de actividades respecto a la lectura y escritura del español y la lengua indígena, utilizando el acervo de lectura.
- Crear grabaciones de audio, a partir del análisis de las producciones escritas y el diálogo de los niños, para compartir con otras escuelas y proyectarlo a otros estudiantes.

2.1.1.3. Lengua extranjera (inglés)

El inglés es el idioma que más se estudia como lengua extranjera, puesto que es utilizada en todo el mundo. En la educación básica de diversos países, se están experimentando acuerdos y reformas curriculares que favorecen la integración del inglés como un contenido básico en la formación de los individuos a una edad temprana (Izquierdo et al., 2017). El aprendizaje de una nueva lengua como el inglés, tiene por objetivo principal que los estudiantes desarrollen destrezas para escuchar, leer, hablar y escribir, en un contexto real de comunicación y con una retroalimentación constante de los docentes encargados del curso (Beltrán, 2017). Una práctica infalible para lograr el aprendizaje de una lengua extranjera, es implementar metodologías de enseñanza que promuevan el uso del juego con énfasis en actividades de carácter lúdico, el uso de las TIC y las dramatizaciones (Rodríguez-Fernández et al., 2019).

De acuerdo con Torres-Cajas y Yépez-Oviedo (2018), actualmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera es de carácter funcional, a partir de una concepción de desarrollar la competencia comunicativa y las teorías de los actos del habla. Aunque el estudio de la lingüística, gramática y vocabulario son parte fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, no son recursos suficientes para que los estudiantes adquieran la habilidad comunicativa. Los autores puntualizan que para alcanzar esta competencia es indispensable utilizar estrategias vinculadas con el trabajo cooperativo que involucre discusiones, intercambio de ideas, debates —entre otros—.

Por otra parte, Izquierdo et al. (2017) identificaron que gracias a los avances en las TIC, se han creado estrategias digitales y recursos multimedia como el *software* educativo, aula virtual y aplicaciones —por mencionar algunas—, que favorecen el dominio comunicativo del inglés en un corto y mediano plazo, para llevar prácticas de aprendizaje

más allá de lo convencional. En tal sentido, que con el uso de las TIC en la enseñanza del inglés, se incorporan contenidos que relacionan texto, imagen y sonido, para lograr lecciones interactivas hacia un aprendizaje activo y motivador para el estudiante.

Con las innovaciones en las TIC y la generación de recursos educativos abiertos alojados en internet, se favorecen los canales de enseñanza del inglés a distancia, un incremento en la motivación y un autoaprendizaje eficiente de los estudiantes (Parra et al., 2019). La incorporación de las TIC en los entornos educativos, contribuye a mejorar los procesos didácticos, debido a que se disponen diversos recursos y estrategias que se adaptan a cualquier estilo de aprendizaje. Por ejemplo, se recomienda para estudiantes visuales, el uso de actividades basadas esencialmente en la lectura y escritura; en auditivos, ejercicios de escuchar y conversar; y, en kinestésicos, actividades de escritura y conversación.

Respecto a la enseñanza del inglés desde el punto de vista hacia el desarrollo de habilidades lingüística y gramatical, Madrid y Corral (2018), señalaron que en las composiciones escritas influyen diversos aspectos a considerar para que los estudiantes puedan plantear claramente sus ideas, entre ellas el léxico, la estructura, las reglas discursivas y ortográficas. Los autores revelaron que en la actualidad se trabaja en concientizar a los estudiantes sobre el vocabulario y adecuación textual dependiendo del tipo de texto, ya sea de una escritura social, creativa, institucional o formal. Otro punto de interés en la enseñanza gramatical del inglés es la adquisición de la habilidad sociolingüística, que alude a la apropiación de las pautas sociales y culturales que permitan una intervención adecuada de comunicación al contexto receptor —ya sea en Estados Unidos o el Reino Unido—.

Debido a que Baja California se encuentra en una zona fronteriza y demanda un amplio intercambio sociocultural; la lengua materna y extranjera son de uso cotidiano, por ende, debe ser de dominio general para que exista una comunicación efectiva entre ambas naciones y estar inmerso dentro de la formación educativa en todos sus niveles formativos.

2.1.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico

2.1.2.1. Nivel preescolar

Es vital que desde el nivel inicial, los niños vayan adquiriendo habilidades comunicativas tanto en la lengua materna como en un idioma extranjero. En preescolar los niños y las niñas desarrollan la habilidad de expresarse fácilmente con palabras, describirse a sí mismos, el lugar donde habitan y aprenden a leer textos sencillos. Además, asumen un compromiso de potenciar un nuevo enfoque sobre la naturaleza del aprendizaje. Por otra parte, el reconocer que existen lenguas indígenas y que son parte del contexto cultural nacional, ayudará al niño a tomarlo como parte de esta y apropiarse de la misma. Y, para aquellos que tengan una lengua nativa diferente al español, se iniciará prestando especial atención a desarrollar habilidades de relación entre lo grafofónico, lo sintáctico y semántico (Ocampo, 2018). Todo esto, acompañado de la lengua extranjera que, como afirmó Ospina (2019), el aprender otro idioma a edades tempranas genera numerosos beneficios y en particular se mejora la competencia comunicativa en sí fomentando el aprendizaje de otras lenguas extranjeras como el inglés.

Para la enseñanza de un segundo idioma, se tiene que empezar a fomentar desde nivel preescolar porque es un momento en el que los niños y las niñas desarrollan amplias conexiones neuronales que son funcionales al aprendizaje por la amplia plasticidad neuronal (López-Montero, 2020). Asimismo, el dominio de una segunda lengua otorga mayores posibilidades de desarrollo sociocultural y reduce considerablemente las distancias que derriban las barreras geográficas y de comunicación entre naciones. El uso del inglés como segunda lengua, mejora el desarrollo de las comunicaciones en el intercambio que se vive diariamente en un estado fronterizo como Baja California.

2.1.2.2. Nivel primaria

Para este nivel, el estudiante desarrolla una capacidad de lectura y escritura que le permite comprender, analizar y razonar lo que está leyendo. En este nivel se refuerza el aprendizaje de dos lenguas, llevando una educación bilingüe para que el estudiante adquiera mayores destrezas en el idioma (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018). Es fundamental que en esta etapa se desarrollen las habilidades de escritura y se impulse en los niños la capacidad de

poder aprender a escribir de manera correcta. De acuerdo con Fernandes y Martinelli (2018), los estudiantes de primaria tienen carencias en poder utilizar correctamente las conjunciones de letras en las palabras cómo *mb* o *nv*, además de dificultades con los signos de puntuación, como lo pueden ser las tildes. Conjuntamente, en esta etapa se potencia la adquisición de un vocabulario receptivo en detrimento del desarrollo de destrezas relacionadas con el nivel de lectura crítica (Nieto-Moreno-de-Diezmas, 2018). Por otro lado, Noriega (2017) concluyó que la adquisición de conocimientos culturales sociales en escritura y habla, logrará que se desarrolle la capacidad de ordenar el pensamiento.

2.1.2.3. Nivel secundaria

En esta etapa, el estudiante es capaz de llevar sus conocimientos de lengua, tanto materna como extranjera a un plano personal aplicable a la vida cotidiana. Según Fernández (2019), se materializa el conocimiento, puesto que los estudiantes pueden desenvolverse y formar parte del entorno, lo que favorece su aprendizaje. Además, en secundaria los estudiantes comprenden y analizan los tipos de artes en la literatura, como el teatro, poesía, cine, cómics, entre otros (García-Dussán, 2018). Asimismo, se impulsa la habilidad para discriminar información, seleccionarla, clasificarla, modificarla y utilizarla en diversos espacios sociales que no son únicamente la escuela (Marín, 2016). Respecto a la lengua indígena "cuantas más palabras usen los niños mayor interacción e integración social tendrán" (Ocampo, 2018, p. 10), por lo que se enseña a adquirir habilidades lingüísticas en el español, para que puedan mantener una conversación fluida.

2.1.2.4. Nivel medio superior

Para este nivel, el estudiante adquiere las habilidades necesarias para saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera y cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso. También los educandos dominan la destreza de evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. El estudiante es capaz de "conocer, usar y explicar cómo el lenguaje adquiere significación en el proceso de comunicación (…) que hacen parte otras competencias como la gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética" (Pérez y Meléndez, 2018, p. 29).

2.1.2.5. Nivel superior

Para este punto, el estudiante domina eficientemente la lectura y escritura del propio idioma, incluso el extranjero. Los estudiantes son capaces de generar una autonomía en el aprendizaje de la lengua, tanto materna como extranjera. Para una autonomía de aprendizaje y reforzamiento de la lengua, es necesario que los estudiantes sean capaces de hacer una búsqueda de información, llevar una lectura y escucha activa, dependiendo de la tarea a realizar, ya sea para la vida cotidiana o en el campo profesional (Parra, et al., 2019).

2.2. Razonamiento lógico-matemático

2.2.1. Panorama contextual del contenido básico

El razonamiento lógico-matemático se refiere al conjunto de habilidades y capacidades que adquieren los individuos para relacionar de forma abstracta, exacta y deductiva, números y cantidades. Las prácticas para la enseñanza del razonamiento lógico-matemático están dirigidas al estudio y manifestaciones del conocimiento a través de la resolución de problemas (Weiss et al., 2019). De acuerdo con Vargas et al. (2018), el propósito de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, está encaminado a la comprensión de conceptos y dominio de procedimientos que conducen a una solución numérica o la aplicación de algoritmos, así como, al desarrollo de habilidades hacia un razonamiento lógico-matemático. Además, los autores describieron que "el proceso de aprendizaje de las matemáticas implica la construcción de ciclos progresivos (como espirales crecientes) de entendimiento, modificación, extensión y refinamiento de sistemas conceptuales" (p. 217).

Sumado a lo anterior, Díaz et al. (2018) señalaron que dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, está presente la relación entre el dominio afectivo —emociones, creencias y actitudes— y los procesos cognitivos de los estudiantes en la resolución de problemas. Asimismo, los autores mencionaron, que debido a sus características, la resolución de problemas matemáticos no todo el tiempo alcanza una solución inmediata y eso causa desesperación, desmotivación o bloqueo en los estudiantes. Por lo tanto, la labor del docente es guiar la motivación e interés del grupo ante las situaciones desafiantes, así como, concientizarlos sobre la regulación de sus emociones, a partir de explicarles que existen variantes de tiempo dependiendo la complejidad de las operaciones matemáticas.

Para Jiménez y Riaño (2019), la enseñanza de las matemáticas no sólo es abocarse al estudio de relaciones entre objetos y la capacidad de operar con ellos, sino a una práctica social a través de un contexto comunicativo dirigido a la construcción de representaciones del pensamiento, lenguaje, expresión y simbolismo. Los autores expresaron, que de perfeccionar la comunicación en cursos de matemáticas, lo primordial es optar por diseñar clases exploratorias-investigativas, entendidas como actividades que tienen múltiples

posibilidades de tratamiento alternativo en probar conjeturas y producir significados. Con este tipo de clases se desarrollan actividades que enfatizan una búsqueda de regularidades en las operaciones matemáticas, para formular y justificar la información como una dinamización del aprendizaje.

De acuerdo con Mato-Vázquez et al. (2017), los docentes de matemáticas dotan a los estudiantes de estrategias y conocimientos, para que los estudiantes desarrollen las capacidades de pensar, razonar y deducir, bajo un enfoque funcionalista del uso de las matemáticas en la vida cotidiana. Al respecto, los autores recomendaron la implementación de estrategias metacognitivas novedosas, creativas y situadas en problemas de la vida cotidiana. Las estrategias metacognitivas en las matemáticas fomentan la reflexión sobre cómo los estudiantes enfrentan los ejercicios o problemas planteados, los procesos de control y regulación de las ideas junto con el reconocimiento de sus habilidades para poner en práctica procedimientos propios de la matemática y ajustarlos a lo que saben.

Las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas requieren la planificación e implementación de procesos de aprendizaje de carácter activo-constructivo, situado y colaborativo, con tareas que propicien un dominio significativo de los contenidos (Vargas et al., 2018). El juego y la experimentación son recursos destacables en la didáctica efectiva del razonamiento lógico-matemático en niños y jóvenes de cualquier nivel educativo, puesto que propicien el desarrollo de conocimientos de manera significativa (Medina, 2018; Padilla, 2018). Particularmente a nivel preescolar y primaria, las actividades de juego vinculadas con materiales manipulativos, contribuyen mayormente a despertar el interés, así como potenciar sus habilidades matemáticas, sociales, simbólicas y motrices (Alsina y Martínez, 2016; Arcila y Lozano, 2017). Por otra parte, Breda (2020) encontró que los docentes de educación básica, en los últimos años, han optado por generar propuestas didácticas innovadoras para la enseñanza de las matemáticas, entre ellas:

- Incorporar contenidos desafiantes de nivel superior, para facilitar la capacidad de obtener conexiones intra matemáticas —relación entre conceptos, procedimientos, teoremas, argumentos y representaciones— y

extra matemáticas —modelos de relación con otras disciplinas y acontecimientos de la vida cotidiana—.

- Utilizar materiales visuales, manipulativos y recursos tecnológicos —*softwares*, aplicaciones, entre otros—, que causen interés y aprendizajes significativos.
- Formación del pensamiento crítico con el fin de interpretar y tomar decisiones ante las actividades desafiantes.
- Aprender de los errores y ambigüedades en la práctica de los estudiantes, como una estrategia de mejora en el aprendizaje.

2.2.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico

2.2.2.1. Nivel preescolar

Los niños, desde temprana edad, mantienen una plasticidad cerebral que puede ser aprovechada para la adquisición del razonamiento lógico-matemático. De acuerdo con Alsina y Vásquez (2016), es necesario que desde preescolar, los niños adquieran conocimientos básicos de la probabilidad. El lenguaje puede ser utilizado como forma primaria de la enseñanza matemática. Según Jiménez y Riaño (2019), los niños son capaces de reconocer aquello que va antes y que va después. Si lo representamos con el habla y figuras abstractas, ellos serán capaces de acomodarlos siguiendo un orden lógico. Conjuntamente, los mismos autores reconocieron que la manipulación de objetos con características diversas, ayuda a que los niños y las niñas adquieran el conocimiento matemático primero, además de ser capaces de hablar, ordenar y categorizar objetos y figuras.

2.2.2.2. Nivel primaria

La educación de la materia de matemáticas en nivel primaria, resulta ser difícil para muchos estudiantes, sin embargo, es una materia que está orientada a que los alumnos puedan resolver problemas matemáticos. En este nivel, ellos son capaces de poder realizar fracciones, utilizar los sistemas simples de medición, calcular área, volumen de figuras (Weiss et al., 2019). En este nivel, se empiezan a potenciar algunas de las habilidades de la

inteligencia lógico-matemática a través de actividades y experiencias lúdicas como la creación de juegos matemáticos novedosos, basadas en temáticas no trabajadas previamente en las clases (Padilla, 2018).

2.2.2.3. Nivel secundaria

Los estudiantes en secundaria, ya dominan los conocimientos vistos en el nivel educativo anterior. Al respecto, Breda (2020) identificó que sería necesario y de importante beneficio para los estudiantes, introducir temas de niveles superiores para ir acoplándose a los contenidos de enseñanza básica. De igual forma, es necesario desarrollar en ellos el pensamiento crítico como una manera de reforzar el aprendizaje lógico. Asimismo, el estudiante es capaz de dominar habilidades como: observar, analizar, comparar, ordenar, entramar, graficar, indagar y producir soluciones tanto novedosas como diversas ante los problemas desde los diferentes niveles de pensamiento (Llenera, 2019).

2.2.2.4. Nivel medio superior

Para este nivel, los conocimientos se enfatizan especialmente en temas relacionados con la probabilidad y estadística (Alsina y Vásquez, 2016). Asimismo, los estudiantes desarrollan habilidades para manejar el cálculo diferencial e integral, ya que esta "es una de las materias obligatorias del plan de estudio de educación media superior" (Daza y Garza, 2018, p. 280). Siendo considerada como base fundamental de preparación para el nivel superior; Vargas et al. (2018) citando a Kilpatrick (2009), afirmó que el estudiante debe ser capaz de tener un pensamiento adaptativo que lo ayude a justificar y explicar los diversos problemas lógicos. Además, él mismo menciona que el estudiante debe ser capaz de pensar con fluidez y efectividad para la resolución de conflictos.

2.2.2.5. Nivel superior

En el nivel superior, aunque los estudiantes vayan encaminados a un tipo de carrera específica, el razonamiento lógico-matemático se sigue desarrollando. Para Gamboa et al. (2019), los estudiantes que ingresan a la universidad, refuerzan lo aprendido anteriormente en los temas de la lógica-matemática y, adquisición de destrezas y estrategias para resolver operaciones básicas y complejas; además interpretan los problemas complejos de operaciones matemáticas en el ámbito profesional. Para este nivel, es importante recalcar

que existe una vinculación entre los conocimientos teóricos y los prácticos (Díaz et al., 2018).

2.3. Pensamiento científico y tecnológico

2.3.1. Panorama contextual del contenido básico

La construcción del pensamiento científico y tecnológico, alude al desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes sobre el quehacer científico para el entendimiento de fenómenos en el mundo natural y tecnológico, establece relaciones de los hechos y enuncia las leyes que los expliquen (Lavín, 2014).

> La comprensión de la ciencia y la tecnología resulta crucial en la preparación para la vida de la sociedad contemporánea. Por ello es necesario asimilar y comprender conocimientos científicos básicos y valorar los aportes que hace la ciencia a la sociedad. (Jiménez, 2018, p. 27)

La acción didáctica en las materias dedicadas al pensamiento científico y tecnológico, están relacionadas al desarrollo empírico y a generar procesos de construcción del conocimiento mediante el aprendizaje de la ciencia y el trabajo discursivo (Weiss et al., 2019). La formación de la ciencia e indagación científica en todos los niveles educativos, está integrada por la enseñanza tanto de las ciencias naturales como de las sociales. El estudio de las ciencias naturales consiste en habituar a los estudiantes sobre la observación sistemática de su entorno, la experimentación y la reflexión, así como a enfatizar en la lección de cosas, el análisis de la naturaleza y la ciencia elemental para potenciar en los educandos la asertiva recolección, análisis e interpretación de información hacia la búsqueda de respuestas a problemas o dudas (Chamizo y Pérez, 2017; Cuevas et al., 2016; Galfrascoli et al., 2017).

Las materias curriculares bajo la concepción de las ciencias naturales son: física, química, biología, por mencionar algunos ejemplos. Respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, se desarrollan mediante representaciones práctico-teóricas, el debate o discusión, habilidades relacionadas hacia la expresión histórica, capacitación en valores, construcción cognitiva, desenvolvimiento en el entorno cultural, socialización, entre otros (Hernández y

Pagés, 2016; Santiago, 2016). Para el caso de las ciencias sociales, las materias curriculares son: historia, geografía, formación cívica y ética, filosofía, entre otras.

Actualmente, un recurso favorecedor hacia la enseñanza y aprendizaje del pensamiento científico y tecnológico, ha sido la implementación de investigaciones. Al respecto, Salamanca-Meneses y Hernández-Suárez (2018), exponen que la investigación en el aula es una estrategia didáctica que favorece en los estudiantes la familiarización del uso del método científico. De igual manera, los autores reconocieron que implementar investigaciones, permite a los alumnos tener un escenario de práctica para examinar un problema, reconocer las variables que lo conforman, generar hipótesis, experimentar y contrastar los resultados con teorías establecidas o experiencias previas. En este sentido, la interacción que tenga el estudiante con el método científico, contribuye a la verificación de saberes, aumentar el interés y el dominio del pensamiento científico de forma significativa.

Por otra parte, Cardona-Vásquez et al. (2017), describieron que la investigación en entornos educativos no convencionales, tales como las visitas a museos o centros interactivos vinculados con contenidos científicos —por mencionar algunos ejemplos—, contribuyen a generar escenarios que propicien experiencias significativas en el aprendizaje de los estudiantes. La interacción y acompañamiento por expertos en dichos entornos no convencionales, son recursos de apoyo a las prácticas didácticas que se efectúan dentro del aula. En congruencia, este tipo de actividades tienen la función de buscar experiencias de exploración para complementar, reforzar y practicar lo aprendido en el centro escolar.

Para Lavín (2014) las metodologías pedagógicas encaminadas al desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, han de considerar ambientes flexibles de apertura que estimulen la interacción individual y grupal respecto a la libre expresión de ideas, así como la discusión y análisis de las mismas. Una estrategia pedagógica esencial para el mejoramiento de las habilidades de pensamiento científico y tecnológico, es el modelo de enseñanza por indagación, pero con una formulación de preguntas que no sólo involucra conocer conceptos, sino cuestionamientos prácticos que invitan a los estudiantes a buscar evidencias y generar nuevas ideas (León et al., 2018). Cabe señalar, que emplear este tipo

de preguntas hace que el estudiante sea consciente de su conocimiento y ejercite su pensamiento para buscar respuestas o soluciones creativas.

De acuerdo con Jiménez (2018), a través del uso de herramientas virtuales —como los *blogs*, juegos y videos, entre otros—, y el uso de las TIC en los centros educativos, se promueven prácticas pedagógicas colaborativas, creativas, críticas y significativas para incrementar el interés y la apropiación del pensamiento científico en los estudiantes. Al respecto, la autora reconoció la importancia de considerar que las herramientas virtuales favorecen el aprendizaje situado para desarrollar en los estudiantes una visión crítica sobre su entorno. Actualmente, con el uso de las TIC se han obtenido excelentes resultados en la formación del pensamiento científico y tecnológico en todos los niveles educativos, debido a la variedad de recursos disponibles en distintos formatos, adecuados a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y por la accesibilidad. Además, las herramientas virtuales y el uso de las TIC representan una estrategia didáctica complementaria a las actividades relacionadas con el entorno experimental del presente contenido básico.

Teniendo en cuenta que la tecnología está presente en la mayoría de las escuelas a nivel global, donde las TIC se convierten en un método de aprendizaje —que en la actualidad ha demostrado su eficacia por la situación de la pandemia por COVID19—, queda demostrado que es indispensable lograr que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento computacional ante la presente era digital. En este caso, la labor docente se encamina a enseñar cómo utilizar las TIC de forma creativa y funcional, para lograr la capacidad de aprender, trabajar y expresarse desde una perspectiva diferente a lo tradicional (Adell et al., 2019). Los docentes y estudiantes trabajan arduamente para aprovechar eficazmente todos los recursos de las TIC disponibles en los centros escolares, tales como son las pizarras digitales, proyectores, aplicaciones y dispositivos móviles —entre otros—, con el fin de mejorar académicamente el desempeño e interés de los estudiantes (Alarcón y Benito, 2019).

Ante la actual era digital, las expectativas de las nuevas generaciones de estudiantes y el extendido uso de las TIC entre los centros escolares de todos los niveles educativos, se

hace indispensable que los docentes acudan a recursos derivados de las nuevas tecnologías para estar a la vanguardia y lograr un aprendizaje significativo.

De acuerdo con Silva (2017), en diversos sistemas educativos del mundo, se utilizan entornos de aprendizaje virtual o plataformas educativas para responder al impacto de la inmersión digital e implementación de distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje *online,* a partir de las necesidades de los estudiantes. Al respecto, la autora mencionó que un entorno de aprendizaje virtual, se alude a un espacio diseñado para compartir una comunicación pedagógica entre los participantes del curso, ya sea completamente a distancia o alternando sesiones presenciales. La diferencia de un entorno virtual a una clase presencial, es que el primero permite presentar al estudiante materiales educativos digitales, como los videojuegos, simulaciones, recursos multimedia y recursos que integren inteligencia artificial —por mencionar algunos—, además facilita la participación de expertos externos como recursos de apoyo a la enseñanza en un tiempo ilimitado.

2.3.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico

2.3.2.1. Nivel preescolar

Los niños, a temprana edad, son muy susceptibles a los estímulos exteriores; en general, la mayoría de las cosas les da curiosidad, por esta razón, y por lo sencillo que es impresionarlos, “en edades tempranas [están] rodeados del mundo científico y social, porque privilegian las experiencias afectivas, personales y subjetivas del aprendizaje” (Cardona-Vásquez et al., 2017, p. 123). En este nivel, el niño adquiere la capacidad de ver el mundo que lo rodea y, con ello, interesarse en descubrir y darle explicación a aquello que los rodea.

Para poder desarrollar el pensamiento científico en el niño, hay que partir del pensamiento cotidiano, es decir, de las ideas y conocimientos previos de los estudiantes, los cuales son producto de las experiencias habían vivido hasta ese momento (Izaguirre y Ramírez, 2017). Con esto, se logrará que el niño vaya adquiriendo poco a poco mayor interés por el conocimiento científico.

2.3.2.2. Nivel primaria

Para este nivel educativo, es necesario que los estudiantes indaguen sobre el mundo natural, con el propósito de construir conocimientos científicos y enfocarse primeramente en el entorno global, debido a que el área de Ciencia y Tecnología está vinculada con la investigación científica, a través de la cual se podrán lograr aprendizajes significativos.

> La indagación es una actividad multifacética que implica hacer observaciones, plantear preguntas, examinar libros y otras fuentes de información para saber qué es lo que ya se sabe, planificar investigaciones, revisar lo que se sabe en función de la evidencia experimental, utilizar instrumentos para reunir, analizar e interpretar datos, proponer respuestas, explicaciones y predicciones, y comunicar los resultados. (National Research Council 1996).

Por esta razón, en este nivel es indispensable enseñar la importancia de la ciencia a los niños para que puedan generar un interés en ella. En congruencia, en materia de ciencias, es importante que el niño adquiera la capacidad de emplear un pensamiento crítico (Breda, 2020) para que pueda analizar su entorno, y cómo este se desarrolla íntimamente en el mismo.

2.3.2.3. Nivel secundaria

En este nivel se espera generar un pensamiento crítico con un punto de mayor madurez en los educandos, ya que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica (Breda, 2020). Sin embargo, se comienza a generar la capacidad para comprender y usar conceptos, teorías y modelos de las ciencias en la solución de problemas para que el estudiante sea capaz de explicar los fenómenos científicos (Salamanca-Meneses y Hernández-Suárez, 2018).

2.3.2.4. Nivel medio superior

En este nivel, los estudiantes emplean con madurez el pensamiento crítico y científico, además comienzan a proponer soluciones con sustento científico a problemáticas sociales, para que en el subsecuente nivel pueda ser utilizado a favor de la carrera a estudiar (Breda, 2020). Para este punto, el estudiante es capaz de analizar de manera objetiva y eficaz el conocimiento científico. Vázquez-Alonso y Manassero-Mas (2017), mencionaron que se

generan habilidades encaminadas a desarrollar el conocimiento tecnológico, apoyado en el conocimiento científico, práctico y en las relaciones con la sociedad.

2.3.2.5. Nivel superior

Los estudiantes son capaces de desarrollar las habilidades de comprensión, aplicación, análisis e interpretación de gráficos, síntesis y evaluación (Lavín, 2014). Se potencia al máximo el nivel de entendimiento de "las ciencias, la tecnología, las matemáticas y las ingenierías (…) para posibilitar el aprendizaje al estudiantado, para que aplique efectivamente su conocimiento a los problemas de la realidad" (Bao et al., 2009, citado por Ossa-Cornejo et al., 2018, p. 5); independientemente del área que sea, el conocimiento y la aplicación del método científico debe presentarse siempre en todas las disciplinas.

2. 4. Artes, salud y deporte

2.4.1. Panorama contextual del contenido básico

2.4.1.1. Artes

La educación artística se refiere a la formación de capacidades, habilidades y destrezas vinculadas con las actividades artísticas y creativas, como son la danza, las artes visuales, el teatro, la música, la pintura y escultura, donde el arte suele estar muy asociado al entendimiento de los entornos culturales. De acuerdo con Barco (2016), la enseñanza de las artes está dirigida a la formación integral de los estudiantes desde la apropiación de la libre expresión hasta la reflexión de su entorno tanto artístico como social y cultural. Asimismo, la autora reconoce que el estudio de las artes es una oportunidad efectiva de construcciones cognitivas, constituidas por la categorización —organización— y representación creativa de la información.

Para Oliver (2020), la educación artística y cultural forman parte de un proceso fundamental en la construcción de la identidad en los estudiantes y la visión del mundo que les rodea. Actualmente, se enfatiza el trabajo de los contenidos de educación artística, con prácticas de enseñanza orientadas hacia los siguientes desarrollos:

- Intelectual y educación a través de las artes. Dirigido a aprender por medio de la experiencia que involucra la conexión de distintos saberes y la resolución creativa y colaborativa de problemas.
- Emocional. Constituido por la generación de espacios potenciadores de la conciencia en la formación de valores —por ejemplo, la empatía— e inteligencia emocional.
- Cultural. Sustentado en generar experiencias multiculturales que eviten la reproducción de sesgos tradicionales.
- Ético y crítico. Encaminado a la construcción de la identidad personal y colectiva, en el sentido de reflexión hacia qué se quiere ser y cómo se desea transformar al mundo.

- Estético. Determinado como una visión holística al tratamiento de preferencias, metáforas, transgresiones, entre otros.
- Creativo. Establecimiento del pensamiento divergente y la capacidad para plantearse una postura propia, en miras a un rol crítico.
- Perceptual-físico. Dedicado a la mejora de la psicomotricidad y la adquisición de significados en el entorno.

2.4.1.2. Salud

La salud es un contenido básico transversal, que dadas sus características y temáticas se estudia en la materia de educación física. Los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje en dicho contenido, fungen como el desarrollo de hábitos hacia el autocuidado y la promoción de actividades físicas (Ramírez y Chel, 2019). Para Menéndez y González (2019), en los últimos años, dentro de los centros escolares de educación básica se han diseñado programas de intervención sobre estilos de vida saludable y se trabaja con temas como la orientación alimentaria, obesidad, control de la condición física, prevención de la desnutrición, hábitos de ejercicio y alimentación —entre otros—, puesto que dichos temas influyen a fomentar en los estudiantes estilos de vida hacia el bienestar de su salud. Aunado a lo anterior, los autores remarcaron que las acciones didácticas implementadas para atraer el interés de los estudiantes, así como un aprendizaje de los contenidos de vida saludable, han sido el uso de actividades de carácter lúdico, videojuegos, recursos multimedia e ilustrativos, por ejemplo, carteles sobre el plato del buen comer o la jarra del buen beber —por mencionar algunos—.

Otro factor importante en la enseñanza de la salud en los centros escolares de educación básica, son los hábitos de higiene personal. Mancillo y Tualombo (2017) determinaron que la práctica y estudio de los hábitos saludables ayuda a fortalecer o modificar en los estudiantes sus principios y comportamientos de higiene y aseo mediante actividades prácticas, lúdicas, recreativas e ilustrativas. En el aula se instruye al grupo sobre los hábitos de higiene en el cuidado bucal y de la piel. Respecto a los contenidos de aseo, se retoman la limpieza de oídos, ojos, nariz, cabello y manos.

La educación para la salud esencialmente consiste en procesos de formación caracterizados por técnicas o actividades que inviten a la reflexión y socialización de los conocimientos, sobre todo cuando se vean temas de la salud sexual (Díaz, 2019), tales como: enfermedades de transmisión sexual, riesgos de embarazo, métodos anticonceptivos, etcétera.

Actualmente, en un informe del Banco Mundial, Rogers et al. (2020) reconocieron que a raíz de la pandemia por COVID19, se han deteriorado aún más los resultados educativos y el aprendizaje de los educandos, esto debido al cierre de los centros escolares. En este sentido, se argumenta que la ausencia del apoyo y formación que se brinda en las escuelas, está afectando la salud y seguridad de los estudiantes porque está en juego la salud física y mental de los mismos. Con el aislamiento se estima que los niños, niñas y jóvenes desarrollen efectos mentales secundarios respecto a la convivencia social, tales como el comportamiento agresivo, estrés, distanciamiento social, crisis familiares, aumento en la vulnerabilidad de los estudiantes, entre otros. Ante esta situación la prioridad inmediata de los sistemas educativos es salvaguardar la salud de los estudiantes y proponer mecanismos asertivos de participación, para que los estudiantes continúen con sus actividades académicas a distancia y no pierdan el acompañamiento escolar. Además, es imprescindible que se trabaje con los educandos, respecto al apoyo emocional y motivacional.

2.4.1.3. Deporte

El deporte es un contenido básico transversal en la formación integral de toda persona, cuyo propósito es el desarrollo de habilidades motrices y potenciar la emancipación humana. Dicho contenido está asignado en el mapa curricular para llevarse a cabo en la materia de educación física. De acuerdo con Ramírez y Chel (2019), la intervención pedagógica actual de la educación física está encaminada a la promoción y comprensión de la motricidad bajo una orientación creativa y sistémica, que pretenda satisfacer los intereses y expectativas de los estudiantes respecto a su complexión corporal y movilidad. Al respecto, los autores destacan que la intervención de los docentes debe consistir en generar actividades creativas, ya sean individuales o grupales, que permitan el

desenvolvimiento de capacidades perceptivo-motrices, socio-motrices y físico-motrices. Por otra parte, estudios recientes sobre el impulso de la capacidad aeróbica (CA) en la educación básica, han demostrado que dichas capacidades mejoran los esfuerzos físicos-motrices y cognitivos, debido a la coordinación visual-motora que surge en el transcurso de las actividades que buscan el desarrollo de la CA y que abonan a las competencias motrices (Rosa et al., 2019).

Según Zamorano-García et al. (2018), el uso de juegos deportivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física, tienen relación directa con el desarrollo de habilidades motrices, pero también con el desarrollo de competencias sociales y de inteligencia emocional. En el caso de las competencias sociales, de acuerdo con los mismos autores, los juegos deportivos de carácter cooperativo, son una excelente forma de promover experiencias que contribuyan a la convivencia escolar en miras a la prevención de conflictos. En relación a las competencias de inteligencia emocional, con los juegos deportivos se logra el control de emociones y la automotivación de los estudiantes, así como el impulso de valores prosociales como la solidaridad, empatía, respeto, compromiso y confianza.

Manzino y Rodríguez (2016) encontraron que una práctica de enseñanza infalible en los cursos de educación física, para alentar el espíritu deportivo, aprender valores de intercambio y socialización, así como adquirir habilidades motrices y de trabajo en equipo, es la implementación de competencias deportivas, entendidas como actividades desafiantes, que permiten una confrontación individual o colectiva, a partir de seguir reglas de algún deporte en específico. Las autoras señalaron que las competencias deportivas por su naturaleza, son un componente pedagógico que potencia la práctica de los saberes del deporte, como: a) saber los objetivos, medios y reglas del juego; b) saber cómo realizar la actividad considerando el conocimiento procedimental y táctico, dando paso a la espontaneidad e improvisación; y, c) saber ser perseverante y capaz de trabajar en equipo respetando el desempeño de los demás.

Actualmente, un desafío importante para los docentes de educación física, es crear escenarios inclusivos con prácticas pedagógicas adecuadas a los distintos intereses y

características de los estudiantes. En este sentido, Canales et al. (2018) plantearon que el éxito de la educación inclusiva, es la implementación de estrategias variadas, creativas y con un diseño acorde a la diversidad del grupo desde los tipos de aprendizaje hasta las condiciones personales, sociales y culturales del grupo. Asimismo, los autores describieron el compromiso del docente al utilizar actividades motivantes que favorezcan un clima de aula positivo y que propicie la participación de todos los estudiantes.

2.4.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico

2.4.2.1. Nivel preescolar

Con este nivel se inicia el desarrollo y potenciación de las habilidades físicas del menor. Según Stupar et al. (2017) los niños impulsan sus habilidades motoras, adquiriendo destrezas que faciliten su desarrollo físico y motor. En cuanto a las artes, es vital el desarrollo de las habilidades motrices básicas en esta etapa, debido a que estas actividades son dinámicas y permiten a los alumnos expresarse y comunicarse a través de múltiples formas, ya que es clave para promover su desarrollo. Los infantes con buenas habilidades motoras básicas, tendrían una percepción positiva que los conduciría a ser más activos y a mejorar su condición física, disminuyendo así el riesgo de padecer obesidad o sobrepeso e interesarse a futuro, en participar en cualquier deporte de interés así como, cualquier actividad artística o cultural.

Los niños deben ser capaces de desarrollar su cognición en la organización de conceptos y de operaciones mentales que tienen que ver con el procesamiento de la información, su organización y categorización (Barco, 2016). Esto sugiere que el modelo de aprendizaje debe incluir también este aspecto cognitivo ya que el enfoque humanista de la Educación Física, centra a los individuos en lograr reconocerse y adquirir seguridad, que en definitiva, influirá positivamente en su desarrollo y evolución como seres humanos autónomos el resto de su vida.

2.4.2.2. Nivel primaria

Desde el nivel inicial, es necesario hacer uso del deporte y enfocarlo en crear disciplina y orden (Manzino y Rodríguez, 2016). En este nivel se moldea una disciplina que ayude al

propio autocontrol de los estudiantes, por lo que es primordial que desarrollen habilidades perceptivo-motrices, físico-motrices, socio-motrices y recreativo-motrices (Ramírez y Chel, 2019) y, con esto, la adquisición de una conciencia para el ejercicio autónomo fuera del ambiente escolar (Menéndez y González, 2019). En cuanto al arte, se "estimula la lectura y escritura desde una visión desescolarizada" (Grasso, 2018, p. 92). Se considera que los estudiantes tomen una valoración de la importancia del arte y desarrollen por cuenta propia intereses y habilidades artísticas variadas, ya que más que a copiar, el niño tiene que aprender a producir, a crear, a investigar, explorar y descubrir, a descubrir lo que le rodea y reinventar las herramientas artísticas y sus lenguajes.

2.4.2.3. Nivel secundaria

En el nivel secundaria, se toma como afirman Ramírez y Chel (2019), los estudiantes son capaces de desarrollar capacidades cognitivas complejas, esto en función de su rendimiento. Asimismo, los autores plantean la necesidad de generar en los estudiantes estrategias para un plan de vida saludable. Además, desde el lado del arte, involucrarse en actividades de artes visuales, danza, música, teatro y dramatizaciones (Grasso, 2018), propiciará un mejor desarrollo en sus habilidades de escritura, actuación y compromiso.

2.4.2.4. Nivel medio superior

Para este nivel, el estudiante alcanza una autonomía, responsabilidad y entendimiento de la práctica de actividad física como un elemento fundamental a lo largo de la vida (Fernández-Río et al., 2016). Asimismo, los estudiantes están capacitados para llevar una alimentación saludable y una vida física con ejercicio recurrente (Zapatero et al., 2018). En cuanto a las artes, el estudiante es capaz de madurar su desarrollo intelectual, emocional, cultural, creativo, perceptivo físico, ético y crítico (Oliver, 2020).

2.4.2.5. Nivel superior

A nivel superior, es importante reforzar los conocimientos adquiridos en los niveles pasados. Si bien es cierto que los estudiantes mantienen conocimientos previos que aplican, pero, por uno u otro motivo van descuidando su salud en el nivel superior. Chales-Aoun y

Merino-Escobar (2019) propusieron generar conciencia en los estudiantes y que estos puedan adquirir una autonomía de la necesidad de hacer actividad física. Respecto al arte, González (2018) hace énfasis en la necesidad de promocionar la cultura en los espacios universitarios. Si bien esto no obliga a los estudiantes a sumergirse en eventos culturales, los puede acercar a conocer las expresiones artísticas y de la cultura.

2.5. Formación de valores, civismo, ciudadanía y desarrollo humano

2.5.1. Panorama contextual del contenido básico

2.5.1.1. Formación de valores

Los valores se refieren a las cualidades y actitudes que comprenden el actuar de una persona, este contenido transversal forma parte de las creencias y orientan las decisiones de un individuo. Para Larios (2017), la educación en valores está encaminada al desarrollo de cualidades éticas y morales que facilitan a los estudiantes los conocimientos y herramientas necesarias para la convivencia y el compromiso social. Además, el autor señaló que la enseñanza de valores contribuye a la formación integral de los individuos, en el sentido de que los estudiantes vayan definiendo su personalidad, a partir del reconocimiento de sus creencias, intereses, conductas y comportamiento.

Benito (2019), describió que la instrucción de los valores en la educación básica, busca obtener personas con un pensamiento crítico, responsables, libres y creativas, para ello la labor docente se dirige hacia el compromiso de explicar a los estudiantes acerca de los valores y hábitos correctos para ser un buen ciudadano. De igual manera, la autora puntualizó que un aspecto relevante de la instrucción didáctica de los valores, es el aprovechamiento de cualquier situación problemática en el aula o centro educativo, para fomentar la práctica respecto a lo aprendido.

Las orientaciones pedagógicas que promueven significativamente la formación de valores, son el diseño de actividades variadas y de carácter lúdico, así como el uso de estrategias discursivas que favorezcan los entornos efectivos para la discusión y reflexión (De la Hoz, 2018). Un excelente recurso didáctico en educación básica para inculcar valores, es el desarrollo de un cuento, puesto que es una actividad motivadora que contribuye a definir las cualidades de los personajes y las situaciones o dificultades de la trama (Benito, 2019). Asimismo, se considera una estrategia muy práctica, sencilla y divertida para que los niños interioricen esta enseñanza en valores y lo apliquen en su día a día.

2.5.1.2. Formación cívica y ciudadana

La formación ciudadana se define como el proceso que promueve desde la educación inicial, actividades curriculares y extracurriculares dirigidas a facilitar a los educandos una inserción hacía una sociedad democrática, respecto al concepto de ciudadanía, la promoción del ejercicio de ciudadanía crítica, el conocimiento de la política nacional y los derechos humanos (Orellana y Muñoz, 2019). En este sentido, la formación ciudadana se constituye de distintos aprendizajes relacionados con la ética, lo cívico y las formas de orden social. La educación para la ciudadanía persigue la formación para la democracia y el ejercicio activo de la misma, puesto que los educandos se convertirán en agentes que configuran y reproducen sus derechos y obligaciones hacia un ejercicio de poder y participación cotidiana en la toma de decisiones colectiva y comunitaria (Pérez y Ochoa, 2017).

De acuerdo con Cabrera y Mora (2019), en la formación cívica y ciudadana, la ética representa una reflexión de las problemáticas sociales y el fomento del sentido de pertenencia de los individuos ante el entorno que les rodea. Los autores precisaron que la enseñanza de la ética en el transcurso de la formación académica de los educandos, está encaminada al desarrollo de tres perspectivas básicas, tales como, a) la ética como convivencia que involucra la formación en valores, principios de socialización, comprensión del género humano y compromiso social; b) la ética como reflexión bajo el sustento del fomento de sentimientos colectivos, conciencia de los individuos e incidencia de los actos o el quehacer de cada persona; y, c) la ética para la resolución de conflictos que alude al desarrollo de habilidades comunicativas y de atención crítica en la resolución de dilemas profesionales y sociales. Aunado a lo anterior, Arias (2019) precisó que la formación de la ética, en los últimos años, vela por los siguientes componentes:

> conciencia, confianza y valoración de sí mismo, autorregulación, autorrealización, identidad y sentido de pertenencia, sentido crítico, capacidad creativa y propositiva, juicios y razonamiento moral, sentimientos de vínculo y empatía, actitudes de esfuerzo y disciplina, entre otros. Por lo tanto, la educación ética y moral ha de ser aquella que se ocupa justamente de formar y preparar a la persona, como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo. (p. 11)

Por otra parte, el civismo alude al conjunto de pautas que determinan el comportamiento y convivencia social de una nación. Según Aguirre y Gómez (2018), la acción didáctica del civismo en la educación básica está fundamentada en el desarrollo y fortalecimiento de la ética y valores democráticos, que consisten en inculcar el respeto, tolerancia, participación, objetividad, imparcialidad, entre otras cualidades que contribuirán a la práctica para la toma de decisiones electorales a futuro. Además, los autores hicieron énfasis en que otro aspecto relevante en la enseñanza del civismo sea el respeto y amor a la patria, entendida como la sensibilización respecto al significado de los símbolos y acontecimientos históricos que determinaron a la nación actual.

El desarrollo de valores constituye un núcleo esencial en la educación cívica y la sana convivencia, puesto que se busca una asimilación de conocimientos, habilidades y hábitos en el actuar de los términos legales y morales de la sociedad (Thompson-Wint, 2018). Por ejemplo, se dispone formar hábitos correctos de educación en los estudiantes, como la cortesía, la generosidad, el compartir con los demás, y el pensamiento positivo, entre otros. Cabe señalar, que los valores cívicos son imprescindibles para una adecuada convivencia colectiva, algunos de ellos son solidaridad, respeto, libertad e igualdad (Schreiber-Parra et al., 2017).

De acuerdo con Ochoa y Vázquez (2018), la instrucción cívica involucra un conjunto de prácticas y actividades diseñadas para otorgar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan ejercer sus derechos y obligaciones sociales. Al respecto, las autoras mencionan que en México, la formación cívica se emplea bajo los siguientes enfoques:

- Prescriptivo: se forma a partir de la asimilación de la información y la memorización de datos.
- Clarificativo: se profundiza en la reflexión y la objetivación de los valores a enseñar.
- Reflexivo-dialógico: en el que se pretende que los estudiantes identifiquen los valores en juego, reflexionen sobre ellos y definan una postura moral mediante la problematización de situaciones dilemáticas.

- Vivencial: complemento del reflexivo-dialógico que amplía las situaciones dilemáticas en el contexto del aula y la institución escolar, lo que permite acercar las problemáticas del contexto a los estudiantes.
- De construcción de la ética a través del servicio al otro. (p. 4)

En México, la presentación de los contenidos cívicos por lo general se realiza con libros de texto gratuito. Sin embargo, en la formación cívica, es de vital importancia aprovechar el uso de las TIC, como un recurso que motive la participación del grupo, a partir de la creación de espacios virtuales para que los estudiantes expresen sus ideas y discutan problemáticas que ellos mismos identifican en la zona donde viven, localidad o la sociedad en general (Aguirre y Gómez, 2018).

2.5.1.3. Desarrollo humano

El desarrollo humano es un contenido básico transversal en la formación integral de los estudiantes, cuyo propósito es el reconocimiento de la evolución biológica y la promoción al mejoramiento de las condiciones de vida. Para Aznar y Barrón (2017), la enseñanza del desarrollo humano, se basa en crear ambientes de reflexión sobre el progreso y condiciones de vida, bienestar, cambios sociales, legitimidad cultural, entre otros. A partir de los supuestos anteriores, en los últimos años, según los autores, se ha trabajado la acción pedagógica de este contenido básico, bajo la propuesta del aprendizaje hacia el desarrollo humano sostenible (DHS). En este caso, se entiende por DHS, a la construcción sistémica del individuo, fundamentada en principios éticos sobre la promoción de la equidad social, derechos humanos, el funcionamiento democrático, el equilibrio natural y cultural por mencionar algunos ejemplos. La enseñanza del DHS, se evoca al estudio de los siguientes ámbitos:

- Ecológico. Reconocimiento sobre la necesidad de respetar la preservación de los ecosistemas, el mantenimiento de la biodiversidad y crecimiento demográfico, entendidos como temas necesarios para la calidad de vida, tanto individual como en colectivo.

- Social. El planteamiento de la revisión está dirigido a la promoción de la justicia, equidad, reducción de las desigualdades sociales, así como la distribución del crecimiento económico.
- Cultural. La discusión va encaminada a la participación ciudadana en la gestión del desarrollo, y una distribución equitativa de los recursos y servicios, para poder resolver injusticias sociales y satisfacer las necesidades y derechos humanos.
- Político. Para este ámbito se busca dialogar acerca de la participación ciudadana, reivindicando y cumpliendo con los deberes ciudadanos.

2.5.2. Habilidades genéricas, específicas y disciplinares adquiridas con el contenido básico

2.5.2.1. Nivel preescolar

En el nivel inicial es fundamental formar a los niños en principios de valores morales. Benito (2019) hizo hincapié en que los niños logren y adquieran una serie de procesos tanto afectivos como cognitivos para poder integrarse a futuro en la sociedad adecuadamente de forma pacífica. Aguirre y Gómez (2018) insistieron en introducir una cultura democrática desde edad temprana a fin de fortalecer su criterio para la toma de decisiones cuando les corresponda. De igual manera, desde el inicio se inculca en los niños y las niñas el respeto hacia el otro, fomentando la responsabilidad y la honestidad (De la Hoz, 2018).

2.5.2.2. Nivel primaria

La orientación en valores está dirigida a la formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive (Aguirre y Gómez, 2018). Con esto, el niño es capaz de desarrollar un análisis crítico y moral. Por otro lado, Ochoa y Vázquez (2018) mencionaron que el niño aprende y toma conciencia de sus derechos y deberes como ciudadanos, el respeto por los valores democráticos, por los derechos humanos, y la importancia de la solidaridad, tolerancia y participación en una sociedad democrática. Por lo tanto, a este nivel educativo el niño construye una capacidad de decisión, ser apto para el desarrollo social y el reconocimiento de los principios de libertad, solidaridad, democracia y tolerancia (Pinto-Archundia, 2016).

2.5.2.3. Nivel secundaria

Para este nivel, el adolescente es capaz de emplear en claro los conceptos de justicia, libertad, igualdad y solidaridad (Chiva-Bartoll, 2019). El estudiante adquiere la habilidad y capacidad de ser pensante, dinámico y con firmes principios éticos, así como la iniciativa de actuar en la búsqueda de alternativas que generen el cambio social y el bienestar común y, así lograr una formación educativa en valores (Maza, 2018).

2.5.2.4. Nivel medio superior

Para este nivel, es necesario acompañar al grupo a un plan de vida personal y profesional ético, para su pronto desarrollo profesional (Gómez y Royo, 2015). Una vez reforzados los valores cívicos y morales, los estudiantes deben aprender a tener valores ambientales de igual forma. Como destacaron Espejel y Castillo (2019), la educación ambiental debe ser un pilar para la enseñanza de los educandos. Con esto los estudiantes son capaces de llevar los conocimientos del cuidado del medio ambiente a la práctica y no quedarse solamente con el conocimiento teórico adquirido.

2.5.2.5. Nivel superior

Este este último nivel, ya habiendo formado los valores tanto morales como ambientales, y entrando en un ámbito profesional, Hirsch y Navia (2018) exhortaron a que se fomente en los estudiantes el uso de la investigación de una manera crítica y ética, evitando los plagios y ejerciendo actitudes moralmente adecuadas como profesional al momento de realizar una investigación. El estudiante requiere estar arraigado a los valores propios de la universidad en la que se está formando, adoptando un estilo de responsabilidad, respeto, convivencia saludable, honestidad y apertura a los nuevos conocimientos (Hirsch, 2019).

A partir de lo expuesto en cada uno de los contenidos básicos transversales en la formación académica de los niños, niñas y jóvenes, la educación está dirigida hacia un desarrollo integral que cultive ciudadanos libres, creativos, participativos, incluyentes, con valores, responsables e informados activamente en la vida social, política y económica de la nación, con una visión de compromiso hacia el desarrollo sostenible y justicia social (SEP, 2017a). Con base en esta visión, se espera que desde el inicio de la escolaridad y de manera progresiva, según las características de los estudiantes, estos sean capaces de alcanzar un

desarrollo personal y ser competentes para desempeñar un papel activo en la sociedad y el entorno laboral.

En la Tabla 4 se describen los perfiles de egreso que se persiguen en cada uno de los contenidos básicos transversales por nivel educativo.

Tabla 4

Perfil de egreso del estudiante al término de cada nivel educativo

Contenidos básicos	Al término de preescolar	Al término de primaria	Al término de secundaria	Al término de educación media superior	Al término de educación superior
Lengua materna y extranjera	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Usa el lenguaje para relacionarse con otras personas. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas, tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, sea ésta el español o una lengua indígena. Si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas.	Utiliza el español para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos y con múltiples propósitos. Si también habla una lengua indígena, la emplea de la misma forma. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.	Se expresa con claridad en español, de forma oral y escrita. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas, obtiene e interpreta información y argumenta con eficacia. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.	Se comunica y emplea el lenguaje en español e inglés de manera asertiva, fluida, propositiva, con claridad y ética, ya sea de forma oral y escrita. Reconoce y analiza críticamente las ideas clave de un texto y discurso. Además, usa el lenguaje como medio de aprendizaje, así como comprender, argumentar y producir comunicación.

Contenidos básicos	Al término de preescolar	Al término de primaria	Al término de secundaria	Al término de educación media superior	Al término de educación superior
Razonamiento lógico-matemático	Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construye estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organiza información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).	Comprende los fundamentos y procedimientos para resolver problemas matemáticos y para aplicarlos en diferentes contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.	Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para proyectar escenarios y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.	Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren de la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.	Traduce situaciones a expresiones numéricas y algebraicas. Utiliza estrategias para estimar, calcular y comparar datos numéricos. Resuelve problemas en situaciones de gestión de datos. Comunica la comprensión del significado de los conceptos estadísticos y probabilísticos. Emplea procedimientos y estrategias de construcción y medición geométrica.

Contenidos básicos	Al término de preescolar	Al término de primaria	Al término de secundaria	Al término de educación media superior	Al término de educación superior
Pensamiento científico y tecnológico	Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra información, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.	Reconoce algunos fenómenos del mundo natural y social que le generan curiosidad y necesidad de responder a preguntas. Los explora mediante la investigación, el análisis y la experimentación. Conoce las principales características de algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas del tiempo).	Identifica una variedad de fenómenos naturales y sociales, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, investiga a partir de métodos científicos, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, responde a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.	Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.	Indaga, genera y analiza datos e información mediante métodos científicos y estadísticos. Usa distintos procedimientos para probar la validez de sus observaciones e hipótesis. Explica la interrelación del mundo natural, artificial, científico y social. Evalúa las implicancias del saber y del quehacer científico y tecnológico para tomar una posición crítica. Diseña y construye soluciones tecnológicas eficaces y confiables para resolver problemas.

Contenidos básicos	Al término de preescolar	Al término de primaria	Al término de secundaria	Al término de educación media superior	Al término de educación superior
Arte	Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).	Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.	Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, la música, la danza y el teatro).	Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse, le aportan un sentido de identidad y comprende su contribución al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.	Percibe, contextualiza e investiga sobre la estética de las expresiones artístico-culturales. Reflexiona creativa y críticamente sobre las expresiones artísticas culturales, como un medio de comunicación y desarrollo integral de los individuos.
Salud y deporte	Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce las de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que es buena para la salud.	Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.	Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se enfrentan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación correcta y practicar actividad física con regularidad.	Asume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.	Práctica eficazmente actividad física para conservar su salud corporal y mental. Asume hábitos de vida saludable, a partir de rutinas sanas de alimentación, posturales e higiene. Emplea asertivamente sus capacidades estratégicas y tácticas.

Contenidos básicos	Al término de preescolar	Al término de primaria	Al término de secundaria	Al término de educación media superior	Al término de educación superior
Formación en valores, formación cívica y ciudadana, y desarrollo humano	Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.	Desarrolla su identidad como persona, como miembro de su comunidad, el país y el mundo. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo y contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.	Se identifica como mexicano y siente amor por México. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.	Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de Derecho.	Asume los desafíos morales en interacción consigo mismo y con su entorno, autorregulando sus emociones. Convive y participa democráticamente, así como valora e interactúa con todas las personas desde una perspectiva intercultural. Maneja conflictos de manera constructiva y delibera sobre asuntos públicos. Comprende las relaciones entre el sistema económico y financiero.

Nota: Adaptado del documento "*Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*" por la Secretaría de Educación Pública, 2017a, pp. 48-51; Modelo Educativo de Perú, Chile y Argentina; "*Las competencias científicas e investigativas en la educación superior*" por González y Grisales, 2019; "*El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos*" por Martínez y González, 2019.

2.6. Enfoques transversales que intervienen en el aprendizaje de los contenidos básicos

Los contenidos básicos transversales incluyen temas relacionados con la realidad en la cual vivimos y somos participes, ya que surgen de la necesidad del entorno que nos rodea, siendo esta responsabilidad de todos los miembros activos como lo son la escuela, familia y comunidad; teniendo en cuenta que están inmersos dentro de los principios de la nueva escuela mexicana que se caracteriza por el desarrollo socioemocional en los estudiantes desde su educación inicial, y que cada estudiante se sienta protagonista hasta lograr un desarrollo integral durante su trayecto de formación académica.

En los modelos educativos actuales se trabaja con contenidos transversales, los cuales están presentes en las materias y asignaturas básicas, ya que enriquecen la formación a través de la articulación y experiencia escolar, obteniéndose desde la perspectiva de aprendizaje, tomando en cuenta el desarrollo personal, social y la formación académica desde un enfoque humanista, el cual se caracteriza por promover mayor respeto hacia las personas, sus derechos y sus responsabilidades.

A continuación se describen los enfoques transversales que intervienen en el aprendizaje de los contenidos básicos y en los principios pedagógicos del quehacer docente (ver Figura 8).

Figura 8

Enfoques transversales que intervienen en los contenidos básicos

Nota: Adaptado del documento "*La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*" (SEP, 2019c) y del cuadernillo "*Aprendizajes claves para la educación integral*" (SEP, 2017c).

Enfoque de derecho. Fomenta el reconocimiento de los derechos y deberes; asimismo, promueve el diálogo, la participación y la democracia, para que los estudiantes tengan libertad de expresión y sean tomadas en cuenta sus opiniones, ya que son ciudadanos con responsabilidades que participan del mundo social motivando la vida en democracia. Es importante visualizar este eje transversal como proceso de modernidad, de modernización y democratización de la educación, ya que además, fomenta el amor por el estado de Baja California, y su identidad con México, garantiza el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, como lo establece el Artículo 3o. de la Constitución.

Enfoque transversal para la inclusión y atención a la diversidad. La inclusión educativa es vista como una innovación de la educación, sin embargo, se ha extendido a todo el ámbito educativo, para que la educación llegue a todos sin barreras, considerando como una de sus características más importantes, la diversidad, la cual busca reconocer y valorar a todas las personas por igual, con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades, y de esa forma, dar cumplimiento a la responsabilidad social, permitiendo una sana relación entre ciudadanos, siendo partícipes de una transformación de la sociedad.

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2007, se presentó por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2018) un protocolo que estipula que todos los estudiantes tienen derecho a una educación. Particularmente, en el Artículo 24 se menciona que:

> Los Estados Partes deben velar porque las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (p. 31)

Con base en lo anterior, el objetivo de obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, sin tomar en cuenta sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje, es necesario propiciar métodos de enseñanza acordes a dichos aspectos, para lograr los mismos resultados garantizando así, una atención desde una visión integral, sistémica e interdisciplinaria.

Enfoque de las TIC. La integración de las TIC en los procesos educativos, contribuye al desarrollo de su uso e implica la renovación de nuevos escenarios de construcción de saberes, ya que su actual perspectiva se ha visto modificada por la incursión de clases virtuales o en línea, la articulación de este enfoque transversal con cada asignatura, cobra sentido pedagógico que posibilita un avance, no sólo en los conocimientos que se adquieren, sino también de la forma como se aprende, obteniendo como resultado una

integración efectiva e innovadora de la tecnología en el aula y fuera de ella (Hernández, 2017). En congruencia, se requiere adecuar un ambiente favorable que ponga en práctica el uso de las TIC con el proyecto de la escuela, sus objetivos y generar acuerdos de trabajo eficientes entre los diferentes representantes de la comunidad educativa.

La educación actualmente está inmersa en el uso articulado con las TIC, ya que cada vez avanzan más y se exige mayor alfabetización de la tecnología para su uso adecuado, es por ello se considera una competencia indispensable para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en todos sus niveles, y dar cumplimiento con los principios pedagógicos relacionados con este enfoque transversal como lo son el respeto a la dignidad humana, la cual contribuye al desarrollo integral de cada individuo, así como la promoción de la interculturalidad, ya que nos encontramos inmersos en una sociedad de continuos avances tecnológicos. La tecnología es parte de la educación y cada vez más se exige mayor alfabetización digital, considerándose una competencia indispensable para el estudiante (Suárez y Custodio, 2014).

Enfoque intercultural. Fomenta el intercambio de experiencias entre las distintas formas culturales para sensibilizar y promover el conocimiento por la diversidad cultural y lingüística de México y otras naciones, los pueblos indígenas son una pieza fundamental ya que nuestras culturas no están apartadas ni paralizadas, sino por el contrario están vivas y su interrelación aporta de manera natural a su progreso, lo que permite enriquecer el intercambio sociocultural, por esa razón, hay que promover el estudio y conocimiento de las comunidades indígenas del Estado de Baja California, y dar mérito de respeto a la identidad cultural.

La interculturalidad como enfoque transversal está relacionada con los principios y orientaciones pedagógicas de promoción de la cultura de la paz y promoción de la interculturalidad, es relativamente reciente, y su operacionalización en la práctica de la enseñanza, asume múltiples retos, sobre todo debido a que en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad, toma cuerpo a través del enfoque intercultural, el cual apuesta por la interacción entre culturas, en su rica diversidad, posee un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social de Baja California, ya que contamos

con cinco etnias nativas las cuales son Paipai, Kiliwas, Chochimies, Cucapás y Kumiai, así como el intercambio cultural por la frontera compartida con Estados Unidos.

> La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Simultáneamente, el reconocimiento de la diversidad cultural lleva al diálogo entre civilizaciones y culturas, al respeto y a la comprensión mutua. (UNESCO, 2013, p. 11)

Enfoque de igualdad de género. Ofrece igualdad de oportunidades a hombres y mujeres, ya que todos tienen potencial para desarrollarse plenamente, descartando situaciones que motiven desigualdades entre ellos, de tal forma que exista equidad e imparcialidad en el trato que reciban de acuerdo con sus necesidades. La enseñanza es un mecanismo para empoderar a las personas, dotándolas de conocimientos tanto teóricos como prácticos, que ayuden a las niñas y los niños, a las mujeres y a los hombres a prepararse en igualdad de condiciones y así obtener acceso a los distintos niveles de aprendizaje. Los cuales se cursarán con éxito durante su formación académica, para finalmente adquirir las mismas competencias para desarrollar sus vidas en el ámbito profesional y personal.

La igualdad de género como enfoque transversal está relacionada con los principios y orientaciones pedagógicas de participación en la transformación de la sociedad y respeto de la dignidad humana. De acuerdo con la UNESCO (2019c), es una prioridad mundial ligada a los esfuerzos de la Organización para promocionar el derecho a la educación y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); como lo son *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos* y *lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*.

Enfoque ambiental. La educación ambiental integra un nuevo enfoque didáctico que se define como un proceso que forma al individuo para ejercer un rol decisivo en la sociedad, con propósito de establecer y determinar un enlace con la naturaleza, brindándole elementos que le permitan analizar la problemática ambiental actual y conocer el papel que juega en la transformación de la sociedad, a fin de alcanzar mejores

condiciones de vida. Asimismo, es un proceso de formación de actitudes y valores para el compromiso social.

Este enfoque transversal se relaciona principalmente con los principios educativos de promoción de la cultura de la paz, el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, ya que los estudiantes tienen la capacidad de observar los problemas ambientales en su vida cotidiana, propiciando la búsqueda de alternativas de solución. Promoviendo, de este modo, una actitud crítica, responsable y participativa. En el logro de esta comprensión y de los planteamientos de solución, la educación ambiental genera cambios en la calidad de vida, mayor conciencia y responsabilidad de la conducta personal, expresada socialmente como la relación armónica entre los seres humanos y su entorno.

Enfoque de orientación al bien común. El desarrollo y logro de este enfoque transversal, se basa en los principios y orientaciones pedagógicas de responsabilidad ciudadana y cumplimiento con la responsabilidad social, los cuales incluyen a los bienes que los seres humanos comparten como lo son el conocimiento, los valores y la educación, siendo estos distribuidos intrínsecamente, fomentando compromiso y solidaridad en las relaciones de la comunidad, a su vez se consideran como bienes comunes y esenciales de uso para todos; no existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación, para fortalecer la orientación al bien común, como nuevo enfoque de aprendizaje.

> La educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión. Debe consistir en la adquisición de competencias básicas en materia de cultura, sobre la base del respeto y la igual dignidad, contribuyendo a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible. Replantear la educación hacia un bien común mundial. (UNESCO, 2015, p. 3)

Enfoque socioemocional. El desarrollo socioemocional está relacionado con todos y cada uno de los enfoques transversales al igual que los principios y orientaciones pedagógicas, pero sobre todo estar inmerso en la práctica y desarrollo de todos los contenidos y asignaturas desde la educación inicial hasta la educación superior (Patiño, 2017). La inclusión desde este enfoque tiene una orientación humanista que promueve la

formación integral de la persona para que sea capaz de responder en lo social e intelectual, para lograr autorrealización como ser humano y ser social.

Esta perspectiva responde a tendencias mundiales, donde la transversalidad en la educación se interpreta según la forma particular de proceder, en la medida en que se considera valiosa y, por lo tanto, es deseable para todos, es decir, constituye valores y actitudes que tanto estudiantes, docentes y autoridades educativas se esfuercen por demostrar en la dinámica diaria de la escuela, ya que la educación socioemocional es de vital importancia en el logro de los aprendizajes esperados por los estudiantes, la consolidación de este enfoque, y sus competencias, es fundamental para el desarrollo de las personas debido a que los direcciona hacia un rumbo exitoso en sus vidas.

2.7. Resultados del estudio empírico

Partiendo del estudio empírico, se preguntó a los supervisores, directores, profesores y asesores técnicos pedagógicos sobre su grado de acuerdo con respecto a los contenidos básicos del modelo educativo de Baja California. Sobre esto, se pronunciaron por el acuerdo y total acuerdo en que la metodología de trabajo de los contenidos básicos debe atender la diversidad promedio de escenarios inclusivos y equitativos; comprender la implicación y el compromiso del docente en la enseñanza de los contenidos básicos; promover la interacción de los actores educativos (docentes, padres de familia, directores, asesores técnicos pedagógicos, personas de la comunidad, etc.); atender las distintas perspectivas interculturales de los estudiantes (origen extranjero, indígena, etc.) y emplear medios alternativos y espacios para la educación socioemocional (ver Tabla 5).

Tabla 5

Grado de acuerdo de la comunidad educativa sobre los contenidos básicos del modelo educativo de Baja California

	Comunidad educativa			
	Supervisores		***Directivos***	
La metodología de trabajo de los contenidos básicos en el modelo educativo de Baja California debe	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Atender la diversidad promedio de escenarios inclusivos y equitativos.	**75** **97,4%**	2 2,6%	800 **98,16%**	15 1,84%
Comprender la implicación y el compromiso del docente en la enseñanza de los contenidos básicos.	**75** **97,4%**	2 2,6%	799 **98,04%**	16 1,96%
Promover la interacción de los actores educativos (docentes, padres de familia, directores, asesores técnicos pedagógicos, personas de la comunidad, etc.).	**75** **97,4%**	2 2,6%	799 **98,04%**	16 1,96%
Atender las distintas perspectivas interculturales de los estudiantes (origen extranjero, indígena, etc.).	**75** **97,4%**	2 2,6%	797 **97,79%**	18 2,21%
Emplear medios alternativos y espacios para la educación socioemocional.	**75** **97,4%**	2 2,6%	800 **98,16%**	15 1,84%

Tabla 5 - Continuación

	Comunidad educativa			
	Profesores		*ATP*	
La metodología de trabajo de los contenidos básicos en el modelo educativo de Baja California debe:	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Atender la diversidad promedio de escenarios inclusivos y equitativos.	5128 **97,12%**	152 2,88%	122 **99,19%**	1 0,81%
Comprender la implicación y el compromiso del docente en la enseñanza de los contenidos básicos.	5156 **97,65%**	124 2,35%	121 **98,37%**	2 1,63%
Promover la interacción de los actores educativos (docentes, padres de familia, directores, asesores técnicos pedagógicos, personas de la comunidad, etc.).	5141 **97,37%**	139 2,63%	122 **99,19%**	1 0,81%
Atender las distintas perspectivas interculturales de los estudiantes (origen extranjero, indígena, etc.).	5118 **96,93%**	162 3,07%	122 **99,19%**	1 0,81%
Emplear medios alternativos y espacios para la educación socioemocional.	5124 **97,05%**	156 2,95%	120 **97,56%**	3 2,44%

Reflexiones de cierre del capítulo

Es de suma importancia tener en cuenta que los enfoques transversales, y los contenidos básicos van de la mano, por cuanto con ellos se busca fortalecer la educación y por consiguiente, lograr en el alumnado un desarrollo integral desde sus inicios en la escuela hasta la culminación de sus estudios universitarios, siendo esto base fundamental en la búsqueda del ser humano que se espera, el cual pueda ser independiente, crítico, explorador e innovador, amante y protector de la naturaleza, que conozca sus derechos pero, a la vez, ponga en práctica sus deberes, que respete a sus iguales y los acepte tal cual son, que adquiera habilidades y destrezas según sus necesidades e intereses y a su vez, combinar determinadas características personales socioemocionales, que hagan más eficaz su interacción con otros, para así, contribuir a la formación humanista de la sociedad bajacaliforniana.

Los enfoques transversales no son nuevos en el área de la pedagogía, pero su particular contribución consiste en una serie de cambios en la práctica educativa y en el perfil del futuro ciudadano, proporcionando un espacio dentro de los actuales modelos educativos que facilitan el desarrollo, tanto teórico como práctico, donde los alumnos internalicen la importancia de ejecutar acciones basadas en los derechos, la inclusión, el bien común, la igualdad, la interculturalidad, la práctica de las TIC y todo lo relacionado con la tecnología, además de la protección y el cuidado del ambiente. Teniendo en cuenta la adquisición de estos enfoques, se logrará un ciudadano completo, útil a la sociedad y al mundo global.

3. Elementos pedagógicos del Modelo Educativo

Las prácticas educativas representan las actividades que tienen influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo no solo las acciones que ocurren dentro del aula entre docente y estudiantes, sino también aquellas que tienen que ver con lo que el docente realiza fuera del aula, por ejemplo las planeaciones didácticas (Pérez, 2016). Son, entonces, la manera en que el docente conjuga su labor para transmitir de manera eficaz los contenidos propios de cada nivel escolar. Por ello, conocer los elementos que componen a las prácticas educativas permitirá a los actores educativos analizar de manera integral cada una de las acciones que el docente puede considerar incluir en su labor, así como identificar puntos de mejora, con la finalidad de que los estudiantes logren un mayor aprendizaje.

El propósito de este eje, es presentar los diversos elementos pedagógicos que son inherentes a la práctica educativa, así como ejemplificar estrategias que son consideradas eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se llevó a cabo una revisión de la literatura existente, tanto a nivel nacional como internacional, que diera la pauta para considerar las prácticas educativas que han tenido resultados exitosos y, posteriormente, anexar dentro del presente modelo, aquellas que encajan en el contexto bajacaliforniano.

El eje se encuentra dividido en seis apartados y las reflexiones de cierre, en los que se describen distintos aspectos relacionados con los elementos pedagógicos. En la primera parte se define la práctica educativa y los diferentes elementos que la componen. La segunda sección se refiere a los principios pedagógicos que implementa el docente para transmitir los contenidos curriculares. En el tercer apartado se exponen las características principales del enfoque pedagógico que guiará la práctica educativa. La parte cuatro corresponde a las experiencias de buenas prácticas educativas identificadas en distintos países, incluyendo México. En la sección quinta se presenta la relevancia de la formación docente, inicial y continua, con la finalidad de fomentar el desarrollo profesional y, por ende, el logro educativo de los estudiantes. En el sexto apartado se preveen resultados del estudio empírico, aplicado para conocer las percepciones pedagógicas de los actores educativos de Baja California. Por último, se describen las reflexiones finales y sugerencias derivadas de este eje.

3.1. Conceptualización de las prácticas educativas y sus elementos

Las prácticas educativas se definen como las acciones a llevar a cabo por un docente en el aula y las relaciones que se dan entre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Valladares, 2017). De acuerdo con distintCentro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, son marcos sobre enseñanza eficaz (2018; Danielson, 2019; Ministerio de Educación Nacional, 2013; Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019), se coincide en que los principales elementos de las prácticas educativas refieren a las actividades de planeación didáctica, estrategias de enseñanza, clima del aula, estrategias de evaluación y acciones de responsabilidad docente.

3.1.1. Planeación didáctica

Leyva y Guerra (2019) definieron a la planeación didáctica como "el establecimiento de un propósito de enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección o elaboración de materiales de apoyo, la delimitación de experiencias de aprendizaje y su evaluación" (p. 9). Como elemento de la práctica educativa, permite guiar la función docente dentro del aula, preparando actividades debidamente argumentadas para lograr los aprendizajes esperados (Brito-Lara et al., 2019).

De acuerdo con Tobón (2018), la planeación didáctica se basa en un diagnóstico inicial del grupo, en el cual se toma en cuenta el contexto escolar, familiar y sociocultural de los estudiantes, así como la etapa del desarrollo biopsicosocial —cognitivo, social y físico— en la que se encuentran. Además, es importante considerar los saberes previos, estilos de aprendizaje, intereses y necesidades educativas especiales con las que pudieran contar los estudiantes. Ahora bien, la planeación de actividades y estrategias de evaluación de las mismas, se elabora centrándose en el nivel educativo hacia el que hace referencia.

La planeación didáctica será el momento de partida, mediante el cual los elementos de la práctica docente podrán aplicarse eficazmente. Al realizar el diagnóstico inicial del grupo, el docente podrá conocer las particularidades de cada uno de sus estudiantes, para así elegir las estrategias de enseñanza y evaluación más apropiadas de acuerdo con las características del grupo, de no ser así, se corre el riesgo de no lograr los objetivos de aprendizaje planteados en un inicio (Pamplona et al., 2019).

3.1.2. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza se refieren a las prácticas del docente que incluyen la organización del aula, la manera en que proporciona instrucciones a los estudiantes, así como la forma en que involucra a los estudiantes en la clase (Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020). Dichas estrategias son las que permitirán que los estudiantes interactúen con los contenidos de las áreas básicas de aprendizaje, con lo cual desarrollarán competencias que necesitarán en su vida cotidiana (Pamplona et al., 2019). Como se mencionó en el apartado correspondiente a la planeación didáctica, las estrategias de enseñanza a implementar en el aula se diseñan a partir de las características y necesidades del grupo.

Gutiérrez (2018) propuso nueve componentes básicos para el diseño de estrategias de enseñanza. Entre los primeros componentes se encuentran señalar el nombre de la estrategia a utilizar e identificar el contexto, entendido este último como el escenario, el grupo y el lugar en el que se aplicarán las estrategias. Posteriormente, es importante considerar la duración de la actividad, determinando que el tiempo sea el apropiado para que el estudiante logre la adquisición de los aprendizajes esperados. También, se basarán en los objetivos o competencias a desarrollar.

Una vez determinados los componentes iniciales de las estrategias, es pertinente plasmar el sustento teórico que orientará los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los diversos contenidos que serán abordados. Seguido de ello, se establece la secuencia didáctica que conlleva las actividades de inicio, desarrollo y finalización de la estrategia, así como los recursos y medios para su correcta implementación. El último componente de las estrategias de enseñanza es la evaluación, la cual se centrará en el qué, cómo y cuándo evaluar.

3.1.3 Evaluación

Las evaluaciones permiten a los docentes identificar los conocimientos, habilidades y actitudes con los que cuentan los estudiantes al inicio de un curso, así como también los avances, fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias a lo largo del ciclo escolar (Leyva y Guerra, 2019). La evaluación puede dividirse en tres tipos, según Sánchez (2018),

diagnóstica, formativa y sumativa. Los tres tipos de evaluación son necesarios, y ninguno adquiere mayor importancia que el otro, por lo tanto, es preciso aplicar de manera equilibrada y pertinente cada una de las evaluaciones mencionadas. Rodríguez-Mera y Gracia-Panta (2016) describieron a los tipos de evaluación de la siguiente manera:

- Evaluación diagnóstica. Se lleva a cabo al inicio de un curso para indagar el nivel de conocimiento de los estudiantes con respecto a sus conocimientos previos, así como las carencias de aprendizaje con las que cuentan, lo cual permitirá hacer adecuaciones a las estrategias de enseñanza que el docente empleará.
- Evaluación formativa. Tiene lugar a lo largo del curso, en la cual el docente constantemente analiza el progreso de aprendizaje de los estudiantes, les proporciona retroalimentación sobre las actividades realizadas, e identifica sus dificultades de aprendizaje, con la finalidad de adecuar su práctica para que se logren adquirir los conocimientos requeridos.
- Evaluación sumativa. Se realiza generalmente de forma segmentada por unidad temática y al cierre del curso, otorga una valoración que señala si los objetivos de aprendizaje se lograron o no, y en qué medida.

Las estrategias de evaluación en el aula necesitan definirse a partir de las características del grupo. Usualmente, las evaluaciones sumativas no son aplicadas a estudiantes con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2020); en ese sentido, es importante adecuar las evaluaciones que les serán aplicadas, considerando como una opción factible a la evaluación formativa, la cual se basa en técnicas e instrumentos como la a) observación —registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, guías de observación y escala de actitudes; b) análisis del desempeño —portafolio de evidencias, cuaderno de trabajo, diario de trabajo, rúbrica, lista de cotejo, escala de rango, entre otros—; y, c) de carácter interrogatorio —debate, ensayo, pruebas escritas—. El docente se puede apoyar de este tipo de evaluación para analizar y sustentar el avance educativo de una manera cualitativa. Por otro lado, algunas estrategias de evaluación que fomentan la participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, son la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitiendo la reflexión entre todos los

miembros del grupo en referencia al logro individual y el de sus compañeros (Valladares y Alfonso, 2020).

3.1.4 Clima del aula

La función del docente, bajo un paradigma humanista, ha dejado de ser meramente la sola transmisión de información, ahora con su práctica es capaz de promover un clima del aula propicio para el aprendizaje y fomentar el desarrollo emancipatorio de quienes conforman la sociedad. Esto se suma a las condiciones de la infraestructura y de los recursos disponibles en las instituciones, generando en conjunto un ambiente de interacción social que permita la sana convivencia entre los miembros de las instituciones educativas, facilitando así el desarrollo de las competencias educativas (Espinoza y Rodríguez, 2017).

Entre los retos para la educación en el siglo XXI, según puntualizan Ochoa y Salinas (2019), se encuentran crear entornos de aprendizaje que favorezcan la convivencia pacífica, inclusiva y democrática, que resulta finalmente en una educación para formar una sociedad sensible a las necesidades de la comunidad y orientada hacia la mejora común. Esto permite que los estudiantes, bajo la guía de docentes y directivos, adquieran un sentido de pertenencia a la comunidad educativa en la que se encuentran, y fomentar una cultura de convivencia sana en la que, además, puedan aprender colectivamente.

Entre las características de un clima del aula que promueve el aprendizaje, Rivera et al. (2018) señalaron que es importante fomentar entornos:

- Respetuosos. Esto conlleva el trato digno entre los integrantes del aula, mediante el trabajo en equipo armonioso, manifestado principalmente ante el establecimiento de normas de convivencia, considerando la participación de los estudiantes en la creación de las mismas.
- Afectivo-sociales. Implicando la existencia de un clima de confianza y aceptación, en la que los estudiantes pueden externar dudas e ideas, así como sus frustraciones, lo cual facilita la resolución de problemas en el aula de una manera sana.
- Democráticos. Refiere a involucrar a la totalidad de los estudiantes en la toma de decisiones dentro del aula, a dialogar de manera activa y empática, para desarrollar competencias que les permitirán integrarse de manera favorable a la sociedad.

Otra de las estrategias para tornar positivo el clima del aula es el aprendizaje cooperativo, siempre y cuando este sea guiado por el docente para que los estudiantes involucren en las actividades sus conocimientos y experiencias previas para lograr aprendizajes significativos. Este tipo de trabajo puede aportar un ambiente de aceptación y estimulación entre los miembros del grupo, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización como parte de los aprendizajes (Valladares y Alfonso, 2020).

Otro ejemplo para promover un clima de aula positivo, es crear entornos en los cuales los estudiantes puedan socializar, divertirse y aprender al mismo tiempo (Alarcón y Benito, 2019). Se le puede dar al alumnado la opción de moverse libremente en el aula para elegir su área de trabajo en algunas de las actividades a realizar. Asimismo, es necesario contar con las condiciones propicias, como la buena iluminación, la ventilación, distribución de mobiliario y recursos materiales, para que las actividades se desarrollen de manera favorable.

3.1.5 Responsabilidad docente

De acuerdo con Izarra-Vielma (2019), los docentes cuentan con distintas responsabilidades inherentes a su práctica que implican diversas competencias a desarrollar, entre ellas la aplicación de aspectos éticos en su profesión, que los guiarán en la importancia de su función formativa en la sociedad. A su vez, la responsabilidad docente tiene que ver con las actividades a realizar para mejorar las prácticas educativas, entre ellas, tales como cursos de formación, reflexión sobre la práctica docente y el involucramiento con la comunidad profesional a la que pertenecen (Gutiérrez-Anguiano y Chaparro, 2020).

En el documento de *Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*, elaborado por la SEP (2019a), se indica la importancia de que los docentes sean conscientes del impacto que su labor tiene para el desarrollo de los ciudadanos, por lo que es preciso basar su práctica en la equidad, respeto, inclusión y justicia. También, es necesario tener en cuenta que los requerimientos de la sociedad cambian constantemente, por lo tanto, es pertinente que los docentes se mantengan en formación continua sobre las temáticas educativas emergentes,

como la enseñanza apoyada en las TIC, la pedagogía híbrida, la educación inclusiva, entre otras.

Otro aspecto importante que se señala en los perfiles profesionales, criterios e indicadores es que, siendo el objetivo principal de los docentes el logro de aprendizajes por parte de sus estudiantes, es preciso identificar y considerar las características y necesidades particulares de cada uno de ellos, para poder apoyarlos a desarrollarse de manera integral. A su vez, es relevante también favorecer prácticas democráticas en el aula, mediante el diálogo, participación y toma de decisiones en conjunto; todo lo anterior como parte de la responsabilidad docente para fomentar el logro de los objetivos de aprendizaje.

3.2 Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos representan las condiciones esenciales que implementa el docente para cumplir con los requerimientos curriculares de sus materias, con el fin de lograr los aprendizajes deseados y la excelencia educativa. Según López (2019), los docentes tienen el papel de ser mediadores entre los saberes y los estudiantes, así como el mundo social y escolar, por lo que las condiciones de su quehacer cotidiano en el aula requieren estar concentradas en generar espacios para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares. En este sentido, tras la revisión de modelos educativos de diversos países en América Latina, se encontró que los principios pedagógicos se constituyen en el compromiso del docente para guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes y sus formas de aprender. A continuación se enumeran y describen los principios pedagógicos:

- Partir de situaciones desafiantes y significativas. Diseñar experiencias para que los estudiantes aprendan a resolver estratégicamente situaciones retadoras, a partir de la selección y combinación de capacidades, conocimientos y recursos necesarios para afrontar dichas situaciones.
- Generar interés y disposición como condición para el aprendizaje. Promover en los estudiantes la claridad respecto a qué se pretende aprender y para qué, a fin de lograr una apropiación de los contenidos en función de que los estudiantes perciban que estos cubren una necesidad o un propósito de su interés.
- Aprender haciendo. Desarrollar procesos de aprendizaje que permitan situar el conocimiento en contextos reales, promoviendo las capacidades reflexivas del estudiante, por medio del aprendizaje de forma práctica con base en la experiencia, investigación, formulación de hipótesis y resolución de problemas.
- Aprender del error o el error constructivo. Emplear los errores de los estudiantes como una oportunidad de aprendizaje constructiva y reflexiva, para analizar y dialogar sobre los factores o decisiones que los llevaron a dichos errores.

- Promover el pensamiento complejo. Guiar a los estudiantes en el desarrollo de un pensamiento crítico, para analizar situaciones desafiantes desde la relación de sus distintas características y particularidades a fin de poder explicarlas.
- Partir de los saberes previos de los estudiantes. Reconocer y activar los conocimientos, concepciones, representaciones y habilidades adquiridas por el estudiante en el transcurso de sus experiencias previas, puesto que la adquisición de nuevos conocimientos tiene que estar construida sobre los cimientos de lo que ya se tiene adquirido, por lo que se promueve que el estudiante exprese sus conceptos y propuestas. El docente debe crear las condiciones y actividades necesarias que faciliten la reconstrucción de los saberes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Promover el aprendizaje cooperativo. Impulsar situaciones que propicien el intercambio de ideas, para aprender unos de otros, así como convivir en comunidad. Además, se concientiza al estudiante sobre la responsabilidad que comparte de aprender con el profesor y con sus pares, haciendo uso de la inteligencia emocional, complementariedad y autorregulación.
- Favorecer la relación interdisciplinaria. Organizar estructuras de conocimientos que puedan ser transferibles a otras disciplinas, áreas del conocimiento y materias, a fin de que los estudiantes sean capaces de dominar situaciones nuevas, así como la adaptabilidad y utilidad de los conocimientos adquiridos.
- Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo. Organizar las actividades escolares desde una visión humanística, científica, artística, lúdica y crítica que llamen el interés de los estudiantes, de acuerdo a cada nivel, tipo y modalidad educativa.

La importancia de considerar los principios pedagógicos antes mencionados, recae en que, independientemente del contenido a enseñar, estos pueden ser aplicados por el docente con la finalidad de proporcionar una educación de mayor eficacia. Si bien, estos principios son llevados a la práctica por el docente, se centran principalmente en acciones enfocadas en los estudiantes, considerando sus necesidades, conocimientos e intereses,

para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, lograr la mejora educativa.

3.3. Enfoque pedagógico

La pedagogía es la disciplina que estudia los procesos educativos y de formación, y sus bases se fundamentan principalmente en teorías de la filosofía, psicología, sociología, lingüística, antropología y política (Vives, 2016). Existen diferentes modelos pedagógicos que guían el quehacer de los docentes, lo que permite analizar su práctica bajo ciertos criterios y, posteriormente, tomar acciones para su mejora; a su vez, las diferentes teorías que fundamentan la pedagogía permiten pautar las directrices para educar a los niños y los jóvenes (Blancafort et al., 2019).

La educación ha tomado un rumbo dirigido por bases humanistas y constructivistas, teniendo como objetivo resaltar la capacidad colaborativa, creativa y de iniciativa de los estudiantes para desarrollar habilidades y solucionar problemas de manera única. Para ello, los docentes precisan una formación en la que adquieran conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje que permita a los estudiantes experimentar y explorar para adquirir así conocimientos vivenciales (Apodaca-Orozco et al., 2017).

Cobo y Rivera-Vargas (2018) mencionaron que es importante formar ciudadanos bajo un enfoque humanista en el que se promuevan los valores, la cultura social y la democracia en distintos entornos, ya sean presenciales o virtuales. En ese sentido, la finalidad primordial de la política educativa debe ser mejorar la educación, dirigida a la promoción de la emancipación humana, equidad, innovación, inclusión y el crecimiento grupal e individual.

Una corriente psicológica relacionada con el humanismo es el constructivismo, el cual promueve la adquisición del conocimiento a partir del reconocimiento de las particularidades de los estudiantes y cómo, a su vez, estos construyen significados con base en la interacción sociocultural que mantienen con su entorno (Blancafort et al., 2019). La finalidad de una educación constructivista es que los estudiantes adquieran conocimientos de manera progresiva, con apoyo por parte del docente al generar ambientes de aprendizaje favorables para el autoconstrucción del conocimiento, promoviendo la investigación y la relación entre la información previa y la nueva, logrando entonces un aprendizaje significativo (Vives, 2016).

Blancafort et al. (2019) señalaron que el aprendizaje, si bien es una construcción individual, no puede deslindarse de la relación con el medio sociocultural en el que se desarrolla, como lo estipula Lev Vygotsky, el desarrollo de la conciencia precisa del contacto, experimentación y experiencias sociales para poder llevarse a cabo. Esto permite reflexionar sobre la importancia del trabajo colaborativo en la creación de un conocimiento colectivo.

Actualmente, es indudable que las TIC son un elemento fundamental en distintas áreas de la sociedad, entre ellas la educativa. Para aplicar estrategias constructivistas en el aula se puede tomar ventaja precisamente de los recursos tecnológicos, mediante los cuales los estudiantes pueden poner en práctica sus habilidades investigativas, explorar información y resolver autónomamente sus dudas, lo que implica la creación del propio conocimiento, siendo esto una de las finalidades del constructivismo (Alarcón y Benito, 2019).

Además de la ventaja del uso de la tecnología de manera individual para adquirir aprendizajes, y recordando que la interacción social es un elemento fundamental en la educación, el uso de las TIC permite la interconexión entre docentes y estudiantes para desarrollar aprendizajes comunitarios (Blancafort et al., 2019). Con respecto a lo anterior, los docentes deben reconocer su función formadora, enseñando a sus estudiantes sobre las ventajas de las TIC y su uso en relación con los contenidos curriculares, esto en pro del logro de los objetivos de aprendizaje.

3.4. Buenas prácticas educativas

Las buenas prácticas educativas se definen como “un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independiente de sus condiciones de entrada” (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017, p.61). Al llevar a cabo buenas prácticas educativas, se favorece también la promoción de una educación de excelencia.

Canedo (2018) propuso un proyecto para documentar prácticas educativas innovadoras. El resultado del proyecto sería un compendio de buenas prácticas, integrado por experiencias de docentes que señalan aquellas estrategias con las que obtuvieron una mejora en alguna situación problemática acontecida en el aula. Tomando como ejemplo dicho estudio, es relevante mencionar que contar con espacios o momentos para compartir experiencias positivas entre docentes, permite tomar como guía las estrategias de otros colegas para aplicarlas en la propia práctica, desarrollando así un trabajo colectivo que permita la mejora de la educación.

Con relación al objetivo perseguido en el proyecto propuesto por Canedo (2018), diferentes autores y sistemas educativos se han planteado la tarea de llevar a cabo investigaciones o la elaboración de marcos para la buena enseñanza, que funjan como directrices para la labor docente. Los resultados de las investigaciones, así como lo plasmado en los marcos, contemplan las distintas competencias de un buen docente, lo que sirve como insumo para reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar aquellas habilidades que sean necesarias. De manera general, en seguida se presentan las ideas principales recabadas en materia de buenas prácticas propuestas por diferentes países ubicados dentro y fuera de América Latina.

3.4.1 Experiencias de buenas prácticas educativas en América Latina y el mundo

En Finlandia, el sistema educativo propone que el objetivo de las prácticas educativas sea funcionar como guías para que los estudiantes consigan construir su propio aprendizaje, bajo un ambiente escolar ameno en el que se favorezca la libertad, la creatividad y la exploración para adquirir nuevos conocimientos (Alarcón y Benito, 2019). Conjuntamente, se fomenta el uso de las TIC como recurso en los procesos de enseñanza y aprendizaje; para

ello, los docentes se capacitan para identificar cómo, dónde y cuándo se podría utilizar dicho recurso, lo que hace de las prácticas educativas un medio más, pero no el único, para lograr los objetivos educativos.

Por otra parte, en un estudio realizado por Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto (2017) en España, en el que se pretendió identificar las buenas prácticas docentes, se encontraron dos ámbitos referentes a la metodología y estrategias educativas para clasificar las buenas prácticas, estos ámbitos son el técnico y personal. Con referencia al ámbito técnico se identificaron las siguientes prácticas:

- Trabajo colaborativo en el aula.
- Explicar los contenidos con ejemplos reales o semejantes a la vida cotidiana de los estudiantes.
- Incluir las TIC como medio de enseñanza y aprendizaje.
- Uso de un lenguaje claro y simple, sin descuidar la enseñanza de conceptos técnicos requeridos en cada asignatura.
- Enseñar tanto la teoría como la práctica.
- Realizar viajes de campo y a entornos de aprendizaje distintos al centro educativo, para complementar lo aprendido en el aula.

En cuanto al ámbito personal, este tiene que ver con la apertura y paciencia que demuestra el docente en su práctica, la estimulación y motivación que promueve en sus estudiantes, la promoción de la participación de todos en el aula y la capacidad de interactuar de manera positiva, tomando en cuenta el estado emocional de los estudiantes, así como demostrar que cada uno de ellos es importante, esto se puede llevar a cabo al realizar acciones sencillas como llamar a todos por su nombre.

Uno de los marcos para la enseñanza más revisados es el elaborado en Estados Unidos por Danielson (2013). Dicho marco plasma las prácticas docentes que, a través de los años, han probado que promueven mejores logros educativos en los estudiantes. El marco se divide en cuatro dominios: 1) planeación; 2) clima del aula; 3) enseñanza; y 4) responsabilidades profesionales. Recientemente, Danielson (2019) desarrolló un nuevo documento: *Framework for Teaching Clusters,* cuyo título puede traducirse como Marco

sobre los Elementos de la Enseñanza. Este nuevo marco propone seis elementos a considerar en la práctica docente.

El primer elemento es la *calidad y exactitud*, referente a la aplicación de actividades clave para lograr los objetivos de aprendizaje, así como la explicación clara de los temas por parte del docente. El segundo elemento es el *ambiente de aprendizaje*, caracterizado por el respeto, el reconocimiento, el apoyo y la persistencia. El tercer elemento es la *organización del aula,* referente a la gestión de los recursos, incluyendo los espacios de trabajo, la inclusión de rutinas y procedimientos para propiciar el aprendizaje.

El cuarto elemento del marco de Danielson (2019) es el *compromiso intelectual*, en el cual se busca atraer la atención de los estudiantes con actividades que propicien el aprendizaje y faciliten la participación de todos. El quinto elemento es el *aprendizaje exitoso,* el cual puede ser comprobado mediante estrategias evaluativas, proporcionando retroalimentación y favoreciendo la reflexión y el análisis de los logros de cada uno. El sexto elemento es el *profesionalismo*, que se refiere al trabajo honesto e íntegro de los docentes, así como la constante actualización y trabajo colaborativo con otros miembros de la comunidad educativa.

Otro marco de enseñanza es el desarrollado en Chile, este fue denominado como *Marco para la buena enseñanza* y su última actualización se realizó en 2018 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; sin embargo, recientemente se creó también el *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia* (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). Ambos marcos comparten características similares sobre las dimensiones que describen las buenas prácticas docentes, pero en el segundo marco, los ejemplos de buenas prácticas se dirigen específicamente a docentes que imparten clases en educación inicial y preescolar.

Los dominios que componen a los marcos desarrollados en Chile, son 1) la preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; 2) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; 3) enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas; y, 4) compromiso y desarrollo profesional. El primer dominio refiere a las competencias docentes para planear las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluativas que

implementará con sus estudiantes. El segundo está relacionado con la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y favorables, que cuenten con los recursos necesarios para desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes. El tercer dominio plantea el desarrollo de estrategias de aprendizaje que sean adaptables para cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta sus características y necesidades individuales. Por último, el cuarto dominio señala que los docentes cuentan con responsabilidades más allá de las prácticas que lleva a cabo en el aula, por ejemplo, reflexionar sobre su práctica, mantenerse en continua formación, trabajar en colaboración con los miembros de la comunidad educativa y mantenerse informado sobre las políticas en materia de educación.

En Perú, se elaboró el *Marco de buen desempeño docente* (Ministerio de Educación, 2020) que se compone de cuatro dimensiones, las cuales son similares a las desarrolladas en el marco chileno. Estas cuatro dimensiones son 1) preparación para el aprendizaje de los estudiantes; 2) enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; 3) participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y, 4) desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente. Las dimensiones 1, 2 y 4 del marco de Perú hacen referencia a los mismos criterios señalados respectivamente en el marco de Chile.

La aportación que se puede obtener del marco gestado en Perú, se encuentra en la tercera dimensión, en la cual se hace hincapié en la importancia de la interacción de los docentes con la comunidad educativa para elaborar, ejecutar y, posteriormente, evaluar un Proyecto Educativo Institucional, el cual contempla no solo la labor de docentes, directivos o personal de la institución, sino también a los padres de familia como actores principales en la toma de decisiones para generar aprendizajes de excelencia.

A nivel nacional, el documento que plantea las directrices de la labor de docentes, técnicos docentes, directivos y supervisores es el denominado *Perfiles profesionales, criterios e indicadores* (SEP, 2019a). Los objetivos principales del documento son informar sobre los conocimientos, habilidades y actitudes a poseer por parte de los actores educativos, así como también fungir como apoyo para que los mismos puedan reflexionar sobre su práctica y emprender acciones para la mejora.

En los perfiles profesionales, criterios e indicadores se establecen cuatro principales dominios. El primero precisa que es necesario apegar la práctica pedagógica a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana. Esto refiere a ofrecer una educación de excelencia, basada en el desempeño ético y procurando siempre la superación y desarrollo profesional.

El segundo señala que los docentes precisan conocer a sus estudiantes para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. Esto es que la educación sea significativa para la vida de los estudiantes. Para ello, el docente reconocerá las características de cada uno de sus estudiantes para implementar estrategias que les permita desarrollarse integralmente.

El tercer dominio puntualiza la importancia de que el docente genere ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Los entornos de aprendizaje creados en el aula serán fundamentados en el currículo, las estrategias pedagógicas vigentes y los saberes didácticos; con ellos el docente tendrá la capacidad de identificar el qué, cómo y para qué llevar a cabo ciertas estrategias.

El cuarto menciona la necesidad de que los docentes trabajen en colaboración para transformar y mejorar la escuela y la comunidad. En ese sentido, todos los miembros de la comunidad —educativa y familiares— en la que se encuentra una institución educativa, precisan reconocer el papel que tienen en el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Para esto, es importante entablar distintos mecanismos de comunicación y trabajo, con la finalidad de garantizar la excelencia educativa.

3.4.2. El auge de las TIC como elemento de buenas prácticas educativas

El rápido desarrollo de la tecnología y su integración en la vida cotidiana ha causado que esta sea incluida en el ámbito educativo. Sin embargo, es importante mantener claro que el objetivo de la educación sigue siendo el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes, y las TIC son un recurso que, utilizado de manera apropiada, puede facilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Para ello, los docentes precisan de cursos formativos (Cobo y Rivera-Vargas, 2018), en los que no solo aprendan a utilizar diferentes medios

digitales, sino también aprender a enseñar empleando las TIC, así como a elaborar las planeaciones de sus cursos en modalidad en línea e híbrida.

Con respecto a esta temática, la UNESCO (2019a) desarrolló el *Marco de competencias docentes en materia de TIC*, el cual tuvo como finalidad elaborar las normas de competencia con las que necesitan contar los docentes en cuanto a recursos tecnológicos, lo que permite crear programas de formación relacionados con el tema, así como resaltar la importancia que tienen las TIC como herramientas educativas.

El Marco mencionado describe tres niveles de uso pedagógico de las TIC, a) Adquisición de conocimientos, en el que los docentes demuestran el conocimiento de los beneficios de las TIC en el aula y las utilizan para fomentar el aprendizaje y su desarrollo profesional; b) Profundización de los contenidos, relacionado con la integración de las TIC para llevar a cabo diversas prácticas docentes; y, c) Creación de conocimientos, que refiere a la capacidad de crear entornos de aprendizaje colaborativos basados en las TIC (UNESCO, 2019a).

Por su parte, otro documento en el que se indaga sobre cómo la aplicación de la tecnología en el aula propicia mejores prácticas educativas, es el *Marco de competencias TIC para el desarrollo profesional docente*, publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013). El Marco se compone de cinco competencias a desenvolver: comunicativa, tecnológica, pedagógica, investigativa y de gestión (Ávila y Cantú, 2017).

De manera general, se describen las competencias que un docente debe desarrollar, teniendo en cuenta el uso de las TIC (MEN, 2013):

- Comunicativa. Interacción con los compañeros de trabajo y con los estudiantes, en modalidad sincrónica o asincrónica, mediante recursos tecnológicos.
- Tecnológica. Uso de recursos digitales adecuados para la finalidad educativa que sea propuesta.
- Pedagógica. Empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para la misma formación docente.

- Investigativa. Desarrollo de nuevos conocimientos mediante la búsqueda de información a través de las TIC.
- De gestión. Planeación, organización y evaluación en el aula, con apoyo de herramientas tecnológicas.

Los documentos antes descritos son una base para que los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y tomar acciones para mejorar la misma cuando sea pertinente, siempre con miras a propiciar un mayor logro de los objetivos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Los parámetros establecidos en cada uno de los marcos proporcionan elementos similares —gestión de la práctica docente, creación de entornos propicios para el aprendizaje, responsabilidades del docente, trabajo colectivo en la comunidad educativa— y algunas implicaciones novedosas, como el uso de las TIC, que pueden ser anexadas en la práctica. En ese sentido, es tarea de cada uno de los actores educativos tomar en cuenta la información disponible, analizar su práctica e implementar aquello que sea necesario.

Dada la inherencia de las TIC en la sociedad actual, la educación puede verse beneficiada de aplicar una pedagogía híbrida, combinando componentes de la enseñanza presenciales y en línea (Balladares-Burgos, 2018), puesto que al ser uno de los objetivos de la educación el desarrollo integral de los estudiantes, es indudable que también precisan adquirir conocimientos y habilidades sobre las nuevas tecnologías como herramientas para adquirir aprendizajes, combinando el uso de las TIC en las clases presenciales, así como su aplicación en actividades virtuales (Mejía et al., 2017).

3.4.3. La educación inclusiva como pilar en el logro de los objetivos de aprendizaje

En el *Reporte de monitoreo de la educación global* de la UNESCO (2020) se señaló que comúnmente las políticas de inclusión se habían dirigido hacia personas con alguna discapacidad. Sin embargo, hoy en día es sabido que hablar de inclusión también concierne a atender aspectos relativos al género, edad, nacionalidad, nivel socioeconómico, etnicidad, idioma, religión, creencias, actitudes y la atención de estudiantes con capacidades distintas. Es importante entonces considerar a la inclusión como un proceso en el que se acepte la

diversidad y se disemine el sentido de pertenencia para todos, puesto que cada individuo posee valor, potencial y debe ser respetado ante todas sus características.

El objetivo de la educación inclusiva se enfoca en dos aspectos, lograr que todos tengan acceso a la educación y, además, frenar cualquier intento de exclusión en las instituciones educativas (Muntaner et al., 2016). Incluir no solo implica aceptar en la escuela a cualquier estudiante que lo desee, sino que va más allá implicando las prácticas educativas basadas en el respeto y la equidad, favoreciendo el desarrollo socioemocional de los estudiantes y fomentando la convivencia pacífica, inclusiva y democrática (Valladares y Alfonso, 2020) y, a su vez, se requiere entregar a los estudiantes los recursos y materiales necesarios para el logro de su aprendizaje.

La ONU (2018), en el desarrollo de la *Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible*, agregó la importancia de garantizar la educación inclusiva y equitativa, haciendo mención de las consecuencias positivas que esto tendría en la sociedad y en el desarrollo sostenible. Asimismo, en el documento se menciona que, aunque ya se están llevando acciones en distintos países para lograr este objetivo, aún falta camino por recorrer para promover la inclusión en todas las naciones y en todos los niveles educativos.

La inclusión implica reconocer la heterogeneidad que existe en las aulas, sin pretender cambiar las características de ninguno de los estudiantes presentes, al contrario, se acepta la diversidad de cada uno y, con base en ello, se adaptan las prácticas educativas para cubrir las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa (Muntaner et al., 2016). Además, el tipo de interacciones que se dan al interior del aula (docente-estudiante y estudiante-estudiante) son los principales medios que dan apertura a la sana convivencia en el aula, promoviendo espacios amenos para el aprendizaje, y tomando en cuenta las características de sus estudiantes para identificar cuáles serán las estrategias de enseñanza y aprendizaje más apropiadas para ellos (Vargas et al., 2019). Para favorecer la inclusión en el ámbito educativo es necesario tomar en cuenta distintos elementos que forman parte de ella, la UNESCO (2020) señala los siguientes:

- Permitir que estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales o en situación de exclusión formen parte de cualquier institución educativa, y en casos

que lo requieran, tomar algunas horas de clase personalizadas con profesionales en educación especial, sin que sobrepasen el tiempo en clase con su grupo.

- Las escuelas regulares que aceptan estudiantes con discapacidad, necesidades educativas especiales o en situación de exclusión, precisan estar debidamente preparadas para ofrecerles instalaciones y educación adecuada a su situación, de no ser así, el efecto podría ser el contrario y perjudicar a los estudiantes.
- Es relevante que, al incluir personas de culturas o lenguajes distintos al contexto dominante, no se intente suprimir la expresión de sus características, puesto que tal situación causaría el efecto contrario devaluando su identidad.
- Las autoridades educativas necesitan identificar y analizar las diferentes problemáticas en materia de inclusión que ocurren en las instituciones educativas, con la finalidad de resolverlas mediante el diálogo y la participación abierta.

Una de las prácticas para comenzar a aplicar la inclusión en los centros educativos, es la identificación temprana de estudiantes con necesidades educativas especiales, con la finalidad de generar estrategias que les brinden apoyo psicológico, académico y médico —si se requiere—, para poder integrarlos favorablemente a las aulas. Conjuntamente, es pertinente promover el trabajo colaborativo entre docentes y profesionistas del área de Educación Especial para apoyar a los estudiantes que lo necesiten (Alarcón y Benito, 2019). Para detectar las necesidades educativas especiales, así como las características y demandas grupales e individuales, es preciso aplicar evaluaciones diagnósticas por parte del docente y de los profesionistas en Educación Especial al inicio de cada ciclo escolar (Valladares y Alfonso, 2020).

Rubio (2019) se dedicó a la elaboración de cinco principios para promover la inclusión y la equidad educativa. El primero de ellos es el reconocimiento de la individualidad de todos, lo que favorece la autoestima y la sana convivencia escolar. El segundo principio es el de empatía o colocarnos en el lugar de los otros, para entender y reconocer los sentimientos y características de los demás. El tercer principio es el de colaboración y participación mediante el trabajo en equipo dirigido a conseguir objetivos en común. El cuarto principio es la comunicación efectiva, al ser asertivos al expresarnos y

respetando siempre las opiniones y derechos de los otros. El quinto y último principio es el de negociación y mediación para resolver conflictos de manera satisfactoria, basados en la tolerancia y el respeto.

Entre los beneficios de propiciar la educación inclusiva, se encuentran la mejora del desarrollo socioafectivo, de la autoestima y de la aceptación entre compañeros. La inclusión es necesaria si se quiere formar una sociedad basada en la justicia y la equidad (UNESCO, 2020). Además, el logro educativo de los estudiantes también puede mejorar al aplicar estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de apoyarse los unos a los otros al compartir y construir conocimientos a partir de la interacción social (Valladares y Alfonso, 2020).

Si se pretende lograr la inclusión en el aula, es imprescindible realizar investigaciones relacionadas con el tema, las cuales permitirán conocer el panorama al que se enfrenta la educación en el país. También, es importante el trabajo en conjunto entre el gobierno, las autoridades educativas, docentes, profesionistas en el área de psicopedagogía, y padres de familia. Asimismo, el planteamiento curricular precisa ser adecuado a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo en sus contenidos información o imágenes que representen a los grupos minoritarios (UNESCO, 2020).

Los docentes, a su vez, necesitan de programas de formación que les permitan adquirir las habilidades y conocimientos para trabajar de manera inclusiva y con prácticas innovadoras, centrándose siempre en el estudiante; es también pertinente que los directivos se mantengan al tanto de lo que ocurre en las aulas con la finalidad de asegurar que en su institución educativa se fomenta la igualdad y la equidad, así como la sana convivencia (Rubio, 2019). Inculcar una cultura inclusiva puede resultar en la mejora de la autoestima de los estudiantes y, posteriormente, en la mejora de los logros de aprendizaje.

A su vez, como señaló Palacios (2019), las escuelas tienen una función de transformación social, es el primer espacio para guiar el camino de los niños y jóvenes hacia una sociedad justa, equitativa y democrática. Son en estas instituciones donde además de propiciar conocimientos académicos, se generan aprendizajes para la vida, en donde cada uno de los ciudadanos de la nación puedan convivir de manera pacífica e inclusiva.

Es necesario reconocer que para hablar de inclusión, se debe partir del entendimiento de que las características de los estudiantes no son razones que permean sus logros de aprendizaje, sino que las instituciones educativas precisan de aportar los recursos y las oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollarse de manera integral (Muntaner et al., 2016). Partir de una educación inclusiva es pensar en una mejor sociedad que cuente con valores y preocupación por el bienestar de todos sus miembros.

3.5. Formación docente

De acuerdo con la literatura, la formación docente es un elemento fundamental como parte de la responsabilidad a ejercer en la práctica educativa. Todo docente atiende, primeramente, a una formación inicial, la cual es ofrecida en diversas Instituciones de Educación Superior (IES). Posteriormente, a lo largo de su trayectoria en el servicio, el docente podrá identificar que las necesidades pedagógicas, los recursos y las características de los estudiantes cambian constantemente. Por ello es necesario que los docentes realicen también actividades de formación continua, con la finalidad de actualizarse en los temas emergentes que le ayudarán a ofrecer una mejor práctica.

3.5.1. Formación inicial

Todos los futuros docentes reciben una educación formadora conocida como inicial, la cual tiene el objetivo de prepararlos como profesionales en ese campo. Esta formación pretende que sus egresados cuenten con capacidades, habilidades y estrategias propias de un docente, así como con valores y actitudes de justicia, equidad e inclusión, para que, de esta manera, puedan transmitir conocimientos académicos a sus estudiantes y proporcionarles educación para la vida (Díez-Gutiérrez, 2020). En México, las principales instituciones formadoras de docentes son la Educación Normal, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como algunas universidades autónomas y privadas, las cuales se describen a grandes rasgos en el siguiente apartado.

3.5.1.1. Instituciones formadoras de docentes

La Escuela Normal es una de las principales instituciones encargadas de formar a los docentes de educación básica y especial en el país. Se incorporaron como IES en el año 1984, ya que se le fue conferido el grado de licenciatura a toda la información que se brindara en estas escuelas. Según Medrano y Ramos (2019), existen 436 escuelas normales y se tienen 30 planes de estudios de los cuales se derivan los programas. Debido a que estas instituciones están adscritas a la SEP, todas tienen los mismos propósitos generales.

La SEP (2017b) desarrolló el Programa de Fortalecimiento y Transformación de las escuelas normales donde, con cinco objetivos consensuados, nos señalan cómo formar a los profesores con el perfil que solicita el Sistema Educativo Nacional:

1. Articular las políticas educativas para que las escuelas normales atiendan los retos de la educación básica, con inclusión y equidad en todos sus procesos formativos.
2. Fortalecer el perfil profesional, disciplinar, psicopedagógico y, transversalmente, las habilidades socioemocionales para atender contextos urbanos, rurales e indígenas.
3. Impulsar la innovación educativa generando nuevos entornos de aprendizaje con apoyo de las TIC, para mejorar la formación docente a través de ambientes dinámicos.
4. Desarrollar los conocimientos y habilidades en el idioma inglés, tanto en docentes como en estudiantes, para facilitar la interlocución en un mundo en constante cambio e interconectado.
5. Generar sinergia con universidades públicas y otras instituciones de educación nacional e internacional que coadyuven a la formación inicial y continua de docentes.

Esto da una visión general de hacia donde se tienen que encaminar los esfuerzos para formar docentes en las escuelas normales. Asimismo, otras instituciones formadoras pueden tomar el ejemplo con la finalidad de que todos los futuros docentes cuenten con las competencias necesarias para llevar a cabo su labor.

Por su parte, la UPN (2020) es una institución pública de educación superior que fue creada por decreto presidencial, en 1978, con la finalidad de formar docentes profesionistas que cuenten con las herramientas para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad. La institución está ligada a la SEP, pero mantiene cierta autonomía técnica o administrativa para cumplir con sus funciones, ofreciendo educación a nivel licenciatura y posgrado. De acuerdo con lo señalado por Medrano y Ramos (2019), las actividades realizadas en la UPN corresponden a docencia de tipo superior, investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

En el caso de las IES autónomas y privadas, se imparten licenciaturas formadoras de docentes o relacionadas con el ámbito de la educación, tales como ciencias educativas, educación, pedagogía, psicopedagogía, entre otros. A su vez, algunos programas se enfocan en especializar a los estudiantes en algún campo o disciplina, por mencionar algunas, se ubica la literatura, las matemáticas, educación especial y educación física (Medrano y Ramos, 2019). La diferencia entre estas instituciones y las escuelas normales o la UPN, radica en la autonomía para desarrollar sus planes de estudio.

Las instituciones que cuentan con la responsabilidad de educar a los próximos docentes del país necesitan evaluar constantemente los conocimientos, habilidades y actitudes que pretenden desarrollar en sus estudiantes, tanto en el ámbito curricular como el socioemocional. Es decir, un docente en activo precisa actualizarse en temas emergentes, también es importante que las instituciones formadoras consideren los cambios que surgen en la sociedad para incorporarlo en sus planes de enseñanza. Según la UNESCO (2019b), uno de los elementos a incluir en la formación inicial de los docentes es ofrecerles herramientas que puedan reproducir en el aula en cuanto a la educación ciudadana de sus estudiantes, entendida ésta como los valores, actitudes y responsabilidades para la vida.

Asimismo, en el margen de la formación ciudadana, Trejo (2019) puntualizó que los docentes precisan de competencias para favorecer la convivencia pacífica, inclusiva y democrática. En ese sentido, es importante que, durante la formación inicial, se les brinden estrategias y herramientas para poder abordar situaciones referentes al tipo de interacciones que ocurren en las aulas, para entonces poder garantizar que serán profesionistas preparados para afrontar los retos que se les presenten.

3.5.2. Formación continua

Además de la formación inicial que reciben los docentes en diversas IES, es pertinente que, ante los continuos cambios que surgen en la sociedad y sus nuevas demandas, también se mantengan en constante aprendizaje de nuevas herramientas y estrategias para abordar las características de la situación actual. Es por ello que surge la formación continua docente como modelo para proporcionar actualización, reorientación y complementación de las competencias adquiridas previamente (Lalangui et al., 2017).

A nivel nacional se pusieron en marcha diversos mecanismos para propiciar la formación continua de los docentes del país, puesto que las autoridades educativas buscan facilitar los medios posibles para lograr la mejora en los resultados educativos. Entre las estrategias desarrolladas se encuentra la formulación de la Estrategia Nacional de Formación Continua y de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), así como la creación del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) aplicado en conjunto con las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE).

3.5.2.1 Estrategia Nacional de Formación Continua

Con la finalidad de brindar a los docentes las estrategias para fortalecer sus conocimientos y habilidades pedagógicas, ante el surgimiento de nuevas perspectivas, avances tecnológicos y la necesidad de adecuar su práctica hacia una educación más inclusiva, se desarrolló la Estrategia Nacional de Formación Continua (Dirección General de Formación Continua Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica, 2020). Esta se divide en cuatro campos de formación: 1) desarrollo disciplinar; 2) pedagógico y didáctico —metodologías activas y participativas—; 3) gestión escolar; y, 4) educación moral ética y civismo.

El campo para el desarrollo disciplinar incluye la actualización en los conocimientos básicos que un docente debe poseer sobre las asignaturas pertenecientes a los Planes y Programas de Educación. El campo pedagógico y didáctico se refiere a la capacitación en habilidades para elaborar planeaciones, métodos de evaluación, diseño de estrategias de enseñanza y el uso de las TIC. El campo de gestión escolar alude a la formación en materia de liderazgo y acompañamiento educativo. Y, por último, el de educación moral, ética y civismo, incluye la capacitación en temas referentes a la inclusión, desarrollo socioemocional, convivencia escolar y cuidado del medio ambiente, entre otros.

3.5.2.2. Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

En el Diario Oficial de la Federación (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019) se publicó la LGSCMM, en la cual se plasman las disposiciones del Sistema y las normas que rigen los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal. En el Artículo 3° fracción II, se señala que uno de los objetivos de dicha Ley es

fortalecer el desarrollo y superación profesional de los docentes mediante la formación, capacitación y actualización.

Para cumplir con el objetivo en materia de formación docente antes mencionado, se puntualiza en diversos artículos las acciones que el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros deberán cumplir. Uno de esos artículos es el 8° fracción III y VI, en el cual se hace hincapié en brindar oportunidades de profesionalización a los docentes, mediante diversos apoyos que les permitan mejorar su práctica educativa. Por otra parte, en los artículos 15° y 16° se les asigna a las autoridades educativas de educación básica de cada entidad federativa, a las autoridades de educación media superior y organismos descentralizados, la labor de desarrollar programas de formación y cursos gratuitos que promuevan la actualización de los docentes, según las necesidades y criterios que dictaminen las competencias con los que deben contar los docentes.

Asimismo, en el capítulo III de la LGSCMM, se aborda el tema relacionado con la Asesoría Técnico Pedagógica (ATP), en el cual se hace mención de que los docentes podrán contar con apoyo técnico, asesoría y acompañamiento por parte de colegas, para proporcionar una guía de reflexión sobre su práctica y, posteriormente, mejorarla. El ATP podrá retroalimentar a los docentes con base en la observación y análisis de su práctica, así como en los resultados obtenidos por sus estudiantes. Este apoyo brindado a los docentes, permitirá su desarrollo profesional y, por ende, fomentar el desarrollo integral de los niños y jóvenes.

Finalmente, otro capítulo que aborda elementos de la formación docente es el IV, en el que se especifica que los docentes de nuevo ingreso tendrán acceso a tutorías durante sus primeros dos años de servicio, siendo estas ofrecidas por docentes con mayor trayectoria laboral. Esto les permitirá fortalecer las competencias obtenidas en la formación inicial y adquirir herramientas que regularmente son adquiridas durante la práctica.

3.5.2.3. Consejo Técnico Escolar

Uno de los medios más cercanos para promover el desarrollo profesional docente son los CTE, cuyo objetivo es lograr la mejora del servicio educativo (SEP, 2019b). Los CTE están

conformados por reuniones entre la comunidad educativa para diagnosticar las condiciones en las que se encuentran los centros escolares, las principales problemáticas que se presentan, así como las necesidades educativas que precisan de acciones por parte de los actores educativos que forman parte de las escuelas.

En la búsqueda de soluciones para atender las circunstancias de las instituciones educativas analizadas durante las reuniones de los CTE, se abre un espacio de trabajo colegiado entre directivos y docentes, en el cual es posible intercambiar experiencias, prácticas, preocupaciones, entre otras, mismas que funcionan como un medio de desarrollo profesional. Esto es indispensable, puesto que, si la finalidad es conseguir la mejora escolar, la formación continua de los docentes es un punto importante para lograrlo (García y Arzola, 2018).

3.5.2.4. Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)

En relación con las reuniones de los CTE, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDE, s.f.) elaboró el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que funge como diagnóstico de la situación escolar con la finalidad de que las comunidades escolares identifiquen aspectos clave a ser atendidos para mejorar el logro educativo. Los elementos de diagnóstico de este programa son discutidos durante las reuniones de CTE. En el PEMC se plantean puntos importantes sobre las escuelas a ser evaluados para posteriormente llevar a cabo acciones que permitan resolver problemáticas frecuentes que impiden conseguir los objetivos de los centros educativos.

Uno de los aspectos a analizar como parte del programa es precisamente la formación docente. En este apartado se focaliza la importancia de reflexionar sobre la función que tienen los CTE como espacio de desarrollo profesional, el procedimiento a seguir para compartir con sus pares las experiencias pedagógicas, la manera en que la búsqueda por una mejora escolar impacta en el interés del docente para continuar formándose y los mecanismos para mantenerse actualizados constantemente.

La docencia es una labor compleja que implica la puesta en práctica de distintos elementos que, en conjunto, moldearán lo que acontece en las aulas e impactará

directamente en el logro de aprendizajes por parte de los estudiantes. Así como también, a largo plazo, se verá reflejado en la formación de ciudadanos comprometidos con lo que ocurre en la sociedad.

Es por lo anterior, que analizar cada uno de los elementos pedagógicos, así como los enfoques actuales de enseñanza que direccionan la práctica docente, es punto primordial para conseguir los objetivos de la educación. Si bien los docentes ya cuentan con una formación inicial que les permitió desarrollar competencias para la enseñanza, es preciso reconocer que la sociedad es cambiante y avanza rápidamente, por lo que surgen nuevos retos en el ámbito educativo. Por ello, es importante que, como parte de las responsabilidades del docente, sea partícipe de programas de formación continua que le permitan establecer mejores prácticas educativas.

3.6. Resultados del estudio empírico

Para recabar la opinión de los agentes educativos y la comunidad escolar con respecto a los principios pedagógicos a incluir en el modelo educativo de Baja California, se solicitó su percepción sobre el grado de acuerdo sobre el deber ser de los mismos para lograr una educación de excelencia. Con base en la información de la Tabla 6 se puede aseverar que los supervisores, directivos, profesores, los profesionales ATP y los estudiantes están de acuerdo y en total acuerdo, en que en una educación de excelencia, los principios pedagógicos deben propiciar actividades desafiantes en las que el estudiante demuestre lo aprendido en clase; actividades prácticas relacionadas con la vida cotidiana del estudiante; el trabajo colaborativo —elaboración de proyectos, intercambio de ideas, entre otros—, y la transversalidad de los contenidos.

Con relación a este último principio pedagógico, los estudiantes no fueron consultados, pero fueron incluidos los siguientes: la relación de los temas vistos en diferentes materias; promover y utilizar, de forma significativa, herramientas y recursos tecnológicos para el aprendizaje y utilizar recursos materiales físicos —libros, copias, material manipulable— adecuados a las actividades académicas; su opinión se concentró en el acuerdo y total acuerdo (88,49%, 89,12% y 90,64%), tal como se observa en la continuación de la Tabla 6.

Tabla 6

Opinión de la comunidad educativa acerca del deber ser de los principios pedagógicos en una educación de excelencia

	Comunidad educativa					
	Supervisores		***Directivos***		***Profesores***	
En una educación de excelencia, los principios pedagógicos propician	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Actividades desafiantes en las que el estudiante demuestre lo aprendido en clase.	74 **96,10%**	3 3,90%	801 **82,82%**	14 17,18%	5138 **97,21%**	142 2,79%
Actividades prácticas relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.	76 **98,71%**	1 1,29%	802 **98,41%**	13 1,59%	5160 **97,73%**	120 2,27%
El trabajo colaborativo (elaboración de proyectos, intercambio de ideas, etc.).	76 **98,71%**	1 1,29%	805 **98,77%**	10 1,23%	5170 **97,92%**	110 2,08%
La transversalidad de los contenidos.	76 **98,71%**	1 1,29%	803 **98,53%**	12 1,47%	5134 **97,24%**	146 2,76%

Tabla 6
Continuación

	Comunidad educativa			
	ATP		*Estudiantes*	
En una educación de excelencia, los principios pedagógicos propician	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo	Total acuerdo y de acuerdo	Total desacuerdo y en desacuerdo
Actividades desafiantes en las que el estudiante demuestre lo aprendido en clase.	120 **97,56%**	3 2,44%	16156 **88.44%**	2112 11,56%
Actividades prácticas relacionadas con la vida cotidiana del estudiante.	121 **98,37%**	2 1,63%	15170 **83,04%**	3098 16,96%
El trabajo colaborativo (elaboración de proyectos, intercambio de ideas, etc.).	122 **99,19%**	1 0,81%	16301 **89,23%**	1967 10,77%
La transversalidad de los contenidos.	121 **98,37%**	2 1,63%		
La relación de los temas vistos en diferentes materias			16166 **88,49%**	2102 11.51%
Promueve y utiliza, de forma significativa, herramientas y recursos tecnológicos para el aprendizaje.			**16281** 89,12%	1987 10,88%
Utiliza recursos materiales físicos (libros, copias, material manipulable) adecuados a las actividades.			**16588** 90,80%	1680 9,19%

Reflexiones de cierre del capítulo

A lo largo del presente eje, se expusieron los distintos elementos a considerar con respecto a las prácticas educativas. Cada uno de ellos, al ser abordados de manera eficaz, pueden aportar valiosos aspectos encaminados a mejorar el logro educativo de los estudiantes. En el primer apartado se describieron los elementos pedagógicos, algunos de ellos, como la planeación didáctica y las estrategias de enseñanza y evaluación, ya han sido estudiados a profundidad en la literatura. Sin embargo, tras la publicación de distintos marcos de enseñanza, se ha hecho evidente la relevancia de contar el clima del aula y las responsabilidades del docente como dos elementos indispensables a considerar en la práctica educativa.

Ahora bien, cada uno de los elementos mencionados anteriormente precisan de una directriz pedagógica para poder llevarse a cabo de manera efectiva. Dado lo expuesto, el enfoque filosófico humanista que caracteriza al presente Modelo educativo, guarda estrecha coincidencia con el enfoque nacional manifiesto en los lineamientos constitucionales, así como en las necesidades propias del contexto bajacaliforniano. Este parte de la idea de resaltar la emancipación personal y social, así como fomentar la creatividad e iniciativa para resolver problemas y consolidar la participación social. Aunado a ello, el humanismo persigue la formación ciudadana iniciando en las escuelas, al promover valores, la cultura social y la democracia.

En conjunto, los elementos y el enfoque adoptado requieren una perspectiva pedagógica orientada a obtener resultados favorables en la educación; y su implementación necesita considerar a los docentes. Por lo tanto, es importante también tomar en cuenta a la formación docente como un aspecto relevante de la práctica educativa. Desde la formación inicial, es pertinente que se aborden las perspectivas pedagógicas que permitirán a los docentes de recién ingreso, contar con las competencias apropiadas. Asimismo, a causa de los constantes cambios que ocurren en la sociedad, es preciso proporcionar formación continua que actualice a los docentes en las temáticas y técnicas que permitan la concreción de la perspectiva filosófica que fundamenta el presente Modelo.

4. Política e institucionalidad del Modelo

La educación y el aprendizaje son actividades con una larga historia en la evolución de la civilización humana, y aunque de inicio pueden reconocerse como esencialmente sociales, la realidad es que las instituciones, entendidas como normas que guían, promueven y restringen las acciones e interacciones en sociedad, así como la praxis política inherente, siempre han estado presentes en el desarrollo histórico de los sistemas educativos. Cada uno de los distintos sistemas y modelos educativos, con diferentes matices, se soportan por un entramado institucional-normativo y con elementos de planeación y programación que trazan las principales tendencias educativas. De este modo, el Sistema Educativo Nacional (SEN) y, particularmente, el sistema de educación de Baja California (SE-BC) también, son soportados por estructuras de este tipo.

Con la finalidad de conocer y profundizar la naturaleza y características de los sistemas educativos mencionados, en este trabajo se hace un esfuerzo por revisar, analizar y sintetizar los aspectos más sobresalientes de la normatividad, de los elementos de la planeación estratégica y de la cuestión política que le dan sustento al SE-BC. A partir de esa tarea, también se intenta aportar elementos para la construcción de una prospectiva de largo plazo en este sistema educativo.

En términos metodológicos, se llevó a cabo un análisis de contenido deductivo en el sentido de que se exploraron, dentro de la literatura existente, las tendencias principales del debate; asimismo, como método de análisis subyace el enfoque del institucionalismo contemporáneo. Posterior a la realización del análisis y síntesis de la literatura oficial y académica, también se hicieron esfuerzos interpretativos con base en la información y los datos disponibles.

Los pasos previos fueron relevantes para la integración de este documento porque para la propuesta y diseño de un modelo educativo para Baja California, no se parte de la nada, pues es necesario tomar en consideración las experiencias descritas en la literatura internacional, la nacional, y de las administraciones educativas –nacional y estatal– del pasado reciente. Esto con la intención de rescatar las virtudes de las experiencias educativas

exitosas, pero también de prevenir los errores de proyectos educativos que quedaron truncos.

Este capítulo se integra por cuatro apartados principales y las respectivas reflexiones finales de cierre. El primero está dedicado a identificar y caracterizar la estructura institucional, así como los instrumentos de planeación más sobresalientes. En el segundo apartado se explicitan los actores heterogéneos que participan en los sistemas educativos democráticos, además de la dinámica de sus interacciones. La tercera sección ofrece un análisis prospectivo para identificar los elementos preeminentes de una política educativa en Baja California y, paralelamente, mencionar los atributos necesarios para una educación y un aprendizaje transformadores. El cuarto apartado recoge las opiniones de algunos actores educativos clave respecto a diversos componentes de la política educativa en la entidad.

4.1. Estructura institucional-normativa y elementos de la planeación educativa

4.1.1. Bases institucionales y normativas

Todas las interacciones entre los individuos de una sociedad están basadas en instituciones de distinto orden y jerarquía —sean éstas formales o informales—. Las formales surgen de largos procesos de deliberación política en los que intervienen inherentemente mecanismos como el diálogo permanente y democrático, la negociación de los intereses de los actores participantes, la concertación y el logro de acuerdos mutuamente beneficiosos. El desarrollo pleno de estos mecanismos es parte de la naturaleza de un sistema político democrático. En consecuencia, el despliegue de los procesos democráticos se ve reflejado en la construcción de un entramado político-normativo que rige la vida en sociedad. En los estudios institucionales esto se conoce como el establecimiento de las reglas del juego, las cuales deben acordarse por amplio consenso y que sean respetadas por todos para un desarrollo con mayor justicia y equidad. Por el lado de las instituciones informales, su vigencia y observancia no necesariamente son producto de arduas deliberaciones; más bien, su objeto y uso generalizado es algo más espontáneo, por ejemplo, el hábito de dirigirse con respeto a las personas mayores y a nuestros semejantes.

La existencia de instituciones (reglas) para la convivencia en sociedad es una condición necesaria para reducir la incertidumbre y dar rumbo a nuestras decisiones cotidianas y de largo plazo. Por ejemplo, la serie de preceptos de una norma jurídica nos indica claramente lo que se puede hacer y lo que no es recomendable en términos jurídicos. Entonces, si bien las instituciones formales e informales implican una serie de restricciones también conllevan incentivos implícitos para la realización de diversas actividades económicas, políticas, sociales y culturales.

En lo que se refiere a la educación y el aprendizaje,[3] como actividades civilizatorias de las sociedades humanas, se ha estructurado todo un entramado institucional-normativo.

[3] De acuerdo con Andere (2015), los sistemas educativos convencionales requieren alejarse de los esquemas rígidos y tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje; incluso, la promoción de los ambientes de aprendizaje implica el deslindarse de las nociones reduccionistas de ambiente escolar, experiencias de aprendizaje, atmósfera escolar, clima escolar, entorno de aprendizaje, arreglos de aprendizaje y contexto escolar. Los ambientes de aprendizaje genuinos son multidimensionales e incluyen las aportaciones y participaciones de los principales sujetos escolares —estudiantes y

Para el caso mexicano, las principales normas jurídicas que regulan la educación (pública) son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente su Artículo 3º (Cámara de Diputados, 2020), la ley secundaria que se deriva directamente de ésta es la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), por su alcance y trascendencia, éstas tienen observancia a nivel nacional. Adicionalmente, como México forma parte de organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), su política educativa hace eco de sus directrices generales sin que éstas sean vinculatorias, pero sí representan una guía general de las políticas públicas y gubernamentales de los países asociados. En la actualidad, la UNESCO y, en general, la Organización de las Naciones Unidas (2018), a través de sus oficinas regionales, promueven ampliamente la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y uno de los que terminan siendo centrales es, precisamente, el de garantizar una educación inclusiva y equitativa, que a la vez promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Aparte de las normas, preceptos y reglas generales, nacionales y multilaterales, en las naciones con regímenes democráticos, federativos y representativos existen normas jurídicas de las entidades, que en el ejercicio de su soberanía política, regulan las actividades de los ciudadanos que habitan sus territorios. En lo que se refiere a Baja California, como estado miembro de la federación mexicana, mediante la Constitución Política Estatal y la Ley Estatal de Educación (Congreso de Baja California, 2018) se le da rumbo al SE-BC.

Lo que normalmente se observa en la realidad es que, entre las directrices generales de los organismos multilaterales, la regla de reglas (Constitución Política Nacional) del lado de las leyes generales y los ordenamientos jurídicos estatales haya correspondencia (ver tabla 7), y acaso se observen intersticios para tener plena autonomía en la toma de decisiones en algunos rubros esenciales y estratégicos.

---

docentes—, los padres y madres de familia, los actores comunitarios, los funcionarios educativos, la acción coordinada de los niveles de gobiernos, entre otros. Algunos de los rasgos preeminentes de un adecuado ambiente de aprendizaje son: la estrecha colaboración entre los actores educativos, la garantía de la libertad pedagógica, la motivación intrínseca y extrínseca, la confianza, el ejercicio responsable del liderazgo educativo, una planta docente de excelencia, y buenas condiciones de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas. En otro momento, el mismo Andere (2013) llamó la atención de que, en México, siempre se han privilegiado los intereses y las estructuras, las inercias y los balances de poder y de decisión en lugar del aprendizaje. No es suficiente querer crecer y querer más educación, se requiere cambiar hábitos, actitudes, valores, principios: una cultura de aprendizaje. En esta misma línea, Ornelas (2016), también llama la atención del terrible daño que causa el currículum oculto en el Sistema Educativo Nacional.

Tabla 7

Correspondencia de la normatividad educativa nacional y estatal vigente

Norma jurídica	*Rasgos sobresalientes de la política educativa, la gobernabilidad y la gobernanza del sistema educativo*
Constitución Política de México (Artículo 3º)	La educación –desde la inicial hasta la superior– es un derecho fundamental de toda persona, y el Estado la impartirá y garantizará (con los atributos de obligatoriedad, universalidad, inclusividad, bien público, gratuidad y laicidad). Asimismo, corresponde a éste su rectoría. La educación se basará en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Los docentes se reconocen como agentes fundamentales, con derecho de acceder a la educación continua retroalimentada por evaluaciones diagnósticas; su admisión, promoción y reconocimiento será a través de procesos de selección. El Estado también garantizará que los materiales didácticos, infraestructura, mantenimiento y condiciones del entorno sean idóneos. El gobierno Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación básica y normal en toda la República. El criterio que orientará a la educación se basará en los resultados del progreso científico; será democrático, nacional, equitativo, intercultural, integral, de excelencia y contribuirá a la mejor convivencia humana. Los particulares podrán impartir educación; y las instituciones autónomas de educación superior tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas. Se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, coordinado por un organismo público descentralizado.
Ley General de Educación	El Estado fomentará la participación de los actores involucrados en el proceso educativo y del SEN. Se establece que toda persona tiene derecho a la educación como un ejercicio centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo integral y a la transformación de la sociedad, para que sea más equitativa y solidaria. Se explicita la obligatoriedad de la educación desde el preescolar hasta la media superior. Se retoma de la Constitución que la educación será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Mediante la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el Estado buscará la equidad, excelencia y la mejora continua en la educación. Además, la NEM comprende la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de los educandos será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y logro de propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. La SEP determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República y considerará la opinión de los gobiernos estatales.

Norma jurídica	*Rasgos sobresalientes de la política educativa, la gobernabilidad y la gobernanza del sistema educativo*
Constitución del Estado de Baja California	Se reconocen los derechos colectivos a los pueblos indígenas autóctonos: Kiliwa, Kumiai, Pai Pai, Cucapá y Cochimí. En concordancia con la Constitución Política de México y la Ley General de Educación, establece que el acceso a servicios de educación pública gratuita (de preescolar a preparatoria como niveles obligatorios) es un derecho fundamental de las personas, con el fin de desarrollar las facultades del ser humano y fomentar en él el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El gobierno del Estado, hará lo conducente para asegurar el ejercicio de este derecho. El gobernador también posee la facultad para celebrar convenios con la Federación sobre participación de impuestos y coordinar sus esfuerzos en el Estado, a efecto de atender lo relativo a educación.
Ley de Educación de Baja California	Se asume la autonomía de las Instituciones de Educación Superior (IES). La educación es prioritaria en la planeación y programación del desarrollo del Estado y es un derecho fundamental de sus habitantes. El Estado y municipios ejecutarán programas y acciones para fortalecer las escuelas. Enfatiza el uso de la evaluación como retroalimentación, y para desarrollar una planeación anual y administrar en forma transparente y eficiente los recursos. Esta Ley también recalca los atributos establecidos en la Constitución Política Nacional y la Ley General de Educación. Adicionalmente, regula la adecuación, ampliación, mejoramiento y actualización de los servicios educativos. El SE-BC asegurará la participación de todos los involucrados en el proceso educativo. En el Estado funcionará un consejo de participación activa: sociedad civil, sector gubernamental y sindicatos.

Nota: el contenido de esta tabla es una síntesis de lo que establecen las respectivas normas mencionadas.

Prácticamente, todo el entramado institucional-normativo relacionado con la educación, coincide en que ésta es un derecho humano fundamental, que la rectoría corresponde al Estado, mismo que garantizará la gratuidad y cobertura universal hasta el nivel medio superior. Además, tal educación estará libre de prejuicios y será laica. Y como sea, corresponde al mismo Estado garantizar el ejercicio pleno de ese derecho humano fundamental. Asimismo, las últimas reformas de las normas básicas en México (artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación), reafirman la filosofía y política humanistas, marcando distancia con los valores supremos del libre mercado. Por ejemplo, se persuade para que el SEN fomente la colaboración, la solidaridad, el trabajo en equipo, sin menoscabo

de una mayor competitividad global, pero que en el centro de las preocupaciones esté un mayor compromiso con la resolución de los problemas regionales y comunitarios, esencialmente, con las personas, comunidades y regiones más desfavorecidas. También, se pone énfasis en la formación de ciudadanos libres, críticos y democráticos en lugar de individuos auto-realizables. En este sentido, es notoria la intención de apoyarse en el SEN y en el SE-BC para lograr sociedades más justas y equitativas. Todas las normas son enfáticas en el sentido de que no se puede tratar igual a los desiguales; la mayor preocupación siempre es atender, en primer lugar, las demandas de los actores sociales que se han ido quedando rezagados, esta es una aspiración legítima de los países que aspiran a establecer estados de bienestar.

De la discusión ontológica y de las implicaciones en las políticas educativas, que realiza Monzón (2015) sobre los conceptos de justicia, equidad e igualdad, se deduce una máxima: una de las funciones de las políticas educativas es buscar niveles básicos de equidad y de igualdad que conduzcan hacia la búsqueda de una mayor. Así pues, el sistema educativo es una vía, mediante la equidad y condiciones menos desiguales, hacia la movilidad social.

Para lograr el objetivo máximo de una educación y aprendizaje significativos y de alto desempeño, es necesaria una estrecha coordinación y cooperación interinstitucional entre los gobiernos federal, estatal y los municipios, de lo cual la Ley General de Educación y la Ley estatal establecen los principales parámetros. Esta coordinación y cooperación es importante para poner el desarrollo educativo y el aprendizaje continuo como objetivos y metas prioritarias. La cooperación intergubernamental es necesaria para establecer como objetivo y meta común el logro de una educación y un aprendizaje relevante para la transformación de la sociedad nacional y bajacaliforniana. De este modo, para que la escuela y los actores que participan en ella se potencialicen y que *a posteriori* estén en la posibilidad de impactar positivamente el barrio, la colonia, la comunidad; es necesario que haya un compromiso claro del SEN, del SE-BC y de los municipios, en el ámbito de sus competencias. De manera especial, se requiere poner mayor atención a las enormes

potencialidades y la proximidad que tienen los municipios con los principales actores educativos.

Un modelo educativo para Baja California, implica poner en primer orden una coordinación más estrecha, transparente y constructiva con la federación, sobre todo en lo que se refiere al financiamiento de la educación, la gobernabilidad y la gobernanza del sistema, aunque también es crucial la colaboración estrecha con las administraciones municipales. Aquí, tanto el SEN como el SE-BC requieren tomar en consideración la necesidad de los mecanismos compensatorios regionales y comunitarios para el logro de una mayor inclusividad, equidad y justicia en los procesos educativos. La erradicación de las injusticias estructurales y de la exclusión es una de las grandes prioridades. Aunque, para efectos de la inclusión y la equidad, es menester considerar los niveles de discapacidad.

Si la discapacidad es muy marcada, es indispensable una educación especial bien gestionada, profesionalizada y bien capitalizada. Un compromiso genuino con la inclusión, la equidad y la justicia demanda que los diferentes niveles de gobierno asuman la responsabilidad de transformar la educación especial dando mayores herramientas de desarrollo, y eso requiere de mayor financiamiento público. Adicionalmente, hablando de equidad en la educación y el aprendizaje, no es ético ni moral pensar ni hablar de escuelas pobres para educandos pobres. No es correcto tratar igual a los desiguales en lo que respecta a los apoyos. Por lo tanto, la política educativa para el bienestar y la transformación incluye entre sus preocupaciones principales la equidad y la inclusión.

4.1.2. La planeación y la gestión educativa

Aunque en los estudios institucionales se reconozca que en los entramados institucional-normativos y en los instrumentos de planeación, en general, se registren una serie de aspiraciones económicas, sociales, políticas y culturales de los miembros de una sociedad —una combinación dinámica entre lo ideal y lo posible—; lo que se observa en la praxis de las políticas educativas es que la planeación es un ejercicio, con cierta frecuencia, que se convierte en un intermedio entre lo ideal de las instituciones y la realidad cotidiana. Sin embargo, el ejercicio de la planeación en la educación y el aprendizaje pretende dar rumbo

y operatividad a las directrices generales, y también es el vehículo para trazar nuevas directrices, programas y proyectos estratégicos. De tal manera que, en un proceso de planeación educativa coordinada, la planeación estatal y municipal debe corresponderse con los instrumentos nacionales de la planeación educativa democrática (ver tabla 8).

Tabla 8

Correspondencia de la planeación educativa nacional y estatal

Instrumento	***Políticas y estrategias generales, objetivos y metas, programas, proyectos educativos especiales***
Proyecto Alternativo de Nación	El SEN es un bien nacional y el Estado lo garantizará. Se dará acceso a IES públicas y privadas para todos los que aspiren a estudiar. Se revisará el financiamiento del sector educativo para terminar con la corrupción, disminuir el número de directivos y de altos funcionarios públicos que engullen parte del gasto destinado. Se concibe a la enseñanza como una actividad de interés público y general. La práctica educativa será acorde con el programa de transformación del país incorporando una perspectiva sustentable, basada en la convivencia plural (interculturalidad), diversa, incluyente, con una identidad clara, con memoria histórica y fundada en la incorporación de conocimientos y relaciones solidarias con otros pueblos. Se buscará una transformación que involucre a autoridades, profesores, directivos, estudiantes, padres de familia y comunidades a fin de lograr una educación de excelencia con valores humanistas y solidarios. Se dará a las nuevas generaciones elementos éticos, científicos, culturales y artísticos para alentar un desarrollo nacional incluyente, democrático y sostenible.
Plan Nacional de Desarrollo	Establece el Programa Nacional de Becas para el Bienestar “Benito Juárez García” dirigido a menores de 18 años y “Jóvenes escribiendo el futuro” para menores de 29 años que estén inscritos en alguna IES. Parte de garantizar el derecho a la educación implica mejorar las condiciones materiales de las escuelas; entonces, la SEP tiene la tarea de dignificar las escuelas. Pero el gobierno federal priorizará las necesidades de sectores más marginados, indefensos y depauperados, e impulsará una vigorosa acción cultural en las zonas más pobres del país. Ciencia y tecnología: además de las tareas y responsabilidades ordinarias, el CONACYT coordinará el Plan Nacional para la Innovación con la participación de universidades, pueblos, científicos y empresas. El deporte es salud, contribuye a la cohesión social y a la identidad nacional; por tanto, es una prioridad la activación física, como parte de una política de salud integral, la activación física es importante para la prevención de enfermedades relacionadas con el sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad. En este tenor se impulsarán ligas deportivas inter-escolares; se apoyará el deporte de personas con discapacidad; se

Instrumento	*Políticas y estrategias generales, objetivos y metas, programas, proyectos educativos especiales*
	fomentarán semilleros de futuros atletas en escuelas y deportivos públicos. Se necesita que los profesores de educación física estén mejor preparados y reciban capacitación constante.
Principales directrices de la NEM	Plan de 23 años para reforzar la educación. Tiene como centro la formación integral y el aprendizaje continuo (aprender a aprender) de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo. La NEM garantiza el derecho a la educación desde la inicial hasta la superior con cuatro condiciones necesarias: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Principios en los que se fundamenta la NEM: fomento de la identidad con México, responsabilidad ciudadana, participación en la transformación de la sociedad, respeto de la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Las líneas de acción permanentes para construir la NEM son**:** revalorización del magisterio, infraestructura, gobernanza, y ambientes de aprendizaje. Las orientaciones pedagógicas son: gestión participativa y democrática; práctica educativa cotidiana; diagnóstico del grupo; organización de contenidos; selección de estrategias metodológicas; evaluación.
Programa Sectorial de Educación	**Objetivo 1.** Garantizar una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, con la finalidad de cerrar brechas sociales y desigualdades regionales, fortaleciendo aprendizajes regionales y comunitarios en los que se formen competencias laborales con base en el contexto regional (ejemplo, el turismo sustentable). Establecimiento de un sistema nacional de becas (con énfasis en EMS y ES) que atienda principalmente a las regiones de alta marginación. Diseño de políticas simultáneas con otras dependencias gubernamentales para la formación integral. Promoción de un mayor acercamiento de las instituciones educativas con las necesidades sociales y productivas comunitarias y del contexto. Atención prioritaria de la población en riesgo escolar y ampliación de la cobertura en ES. **Objetivo 2**. Garantizar una educación de excelencia, pertinente y relevante. Estrategias y acciones: planes de estudio que atiendan los desafíos del siglo XXI, que garanticen una formación integral y que refuercen el compromiso social con las comunidades; desarrollo de métodos pedagógicos innovadores; fomento de la tecnociencia y la innovación más acordes con las necesidades del entorno. **Objetivo 3.** Revalorizar a las y los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo con pleno respeto a sus derechos. Estrategias y acciones: mejoramiento de las condiciones laborales del personal docente (principalmente de asignatura en EMS y ES); aseguramiento de la disponibilidad de docentes profesionalizados para clases de artes, deportes, TIC y TAC e inglés. **Objetivo 4.** Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo el SEN. Estrategias y acciones: aumento, ampliación y

Instrumento	*Políticas y estrategias generales, objetivos y metas, programas, proyectos educativos especiales*
	actualización de la IFE y de la infraestructura y equipamiento curricular acorde a los retos del siglo XXI. **Objetivo 5.** Garantizar el derecho a la cultura física y al deporte, con énfasis en la cohesión social. **Objetivo 6.** Propiciar las condiciones de gobernanza del SEN. Estrategias: fomento de la transparencia y rendición de cuentas; fortalecimiento de la coordinación gubernamental vertical y horizontal, así como entre las IES, el gobierno, las empresas y las organizaciones sociales; impulso del compromiso y la responsabilidad social de las instituciones educativas, principalmente las IES.
Plan Estatal de Desarrollo	**Educación:** políticas que garanticen el derecho a la educación incluyente, equitativa, pertinente y de excelencia, orientadas al logro de un desarrollo integral. **Proyectos en educación:** SEP como responsable: en media superior nadie se queda sin estudiar; desayunos escolares; uniformes y útiles escolares a alumnos de preescolar y primaria; pagar 100% de la nómina de manera puntual y oportuna; impulsar la transición hacia la innovación, para convertir a Baja California en el "Estado del Conocimiento" al crear la Ciudad Tecnológica. **Ciencia e innovación tecnológica:** incrementar la vinculación entre el sector educativo, empresarial y gubernamental para aumentar el valor agregado en los productos; fortalecer los programas de apoyo a estudiantes para su especialización en desarrollo científico, tecnológico e innovación; asimismo, promover la colaboración de estudiantes dentro de empresas tecnológicas para que impulsen la productividad e innovación. **Políticas transversales:** i) equidad, inclusión y no discriminación; ii) honestidad, transparencia y combate a la corrupción; iii) comunidades dignas para Baja California.
Pacto Estatal por la Excelencia Educativa	Revalorización de la función docente, y ordenamiento de la educación privada. Potenciar programas de lectura, arte y deporte, que complementen y fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que la investigación científica y tecnológica sea eje promotor de la innovación para el desarrollo sostenible y el bienestar. Asimismo, promover oportunidades de aprendizaje y de educación excelente permanente para todos, que transforme la organización y la vida social para el desarrollo sostenible. Recuperar el papel de la escuela pública para que fomente una reflexión crítica y transformadora que atienda las problemáticas sociales como una prioridad estatal. Además, desarrollo de políticas inclusivas, con perspectiva de género, cuidado del medio ambiente, educación de base tecnológica y digital, formación del educando para participar en un sector laboral que coexista con modelos de transformación democrática. Se busca construir una ciudadanía crítica, participativa y con sentido de

Instrumento	*Políticas y estrategias generales, objetivos y metas, programas, proyectos educativos especiales*
	responsabilidad ética. El pacto tendrá el respaldo de los actores sociales, económicos y gubernamentales que permita unificar esfuerzos y sentar las bases para el rescate y la gobernanza del SEE y la construcción del Modelo Educativo para Baja California. En el marco de este pacto, conformar un *Consejo Ciudadano por la Excelencia Educativa, la Equidad y la Inclusión Social*.

Nota: el contenido de esta tabla es una síntesis de lo que establecen los respectivos instrumentos de planeación.

Dado lo anterior, los principales componentes de la planeación educativa estatal van acompañados de los ideales de lograr una educación y aprendizajes buscando una formación humanista de niños, niñas y jóvenes bajacalifornianos con un espíritu crítico, democrático, solidario y cooperativo con las causas de los grupos sociales más desfavorecidos. Esto sin menoscabo de promover condiciones educativas, y del aprendizaje generales que propicien el desempeño pleno de habilidades académicas, laborales y de desarrollo humano para la vida cotidiana. En consecuencia, la prospectiva educativa se aleja de las posturas extremas del individualismo.

Teniendo en cuenta que tanto la normatividad como los instrumentos de planeación han considerado la necesidad de poner a la escuela como el nodo articulador de las funciones, responsabilidades y actividades relacionadas con la educación y el aprendizaje; es preciso que Baja California posea un programa específico para la actualización y el equipamiento de una infraestructura, para la educación y el aprendizaje, que sea de última generación. Así pues, se supone que cada escuela de vanguardia, desde el nivel más elemental hasta los planteles de educación superior y de posgrado, están dotados de instalaciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias múltiples; pero también se parte del hecho que las escuelas garantizan espacios adecuados para el desarrollo de actividades culturales y deportivas permanentes. Esto va en línea con las directrices del Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2019), con la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno de Baja California, 2020).

Garantizar una infraestructura adecuada para todas las escuelas es un aspecto indispensable de la garantía del derecho a la educación; en tanto que, la desigual distribución de la misma, en detrimento de aquellas que atienden a estudiantes con menor capital económico, social y cultural, acrecienta las diferencias educativas al limitar la capacidad de la educación para reducir las brechas educativas. Se distinguen dos tipos de infraestructura: el primero busca satisfacer las necesidades básicas de instalaciones y materiales, la llamada infraestructura no curricular; el segundo incorpora una dimensión que hace referencia a las necesidades de infraestructura del siglo XXI: conectividad, habilidades para el manejo de TIC y de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), y disponibilidad de espacios y materiales necesarios para el desarrollo de métodos de enseñanza innovadores, es decir, infraestructura orientada a la innovación curricular (Miranda, 2018).

La infraestructura física requiere ser, por un lado, asequible (disponible); es decir, garantizar para toda la población, y con independencia de la ubicación geográfica, la existencia de planteles con los insumos necesarios para su atención. Por otro lado, tiene que ser adaptable, lo cual significa que la escuela esté adaptada a las necesidades de los estudiantes, tanto físicas como educativas, es decir, que la enseñanza y los materiales sean adecuados a las características de los estudiantes. No obstante, en los entornos de mayor pobreza están las escuelas peor dotadas de infraestructura básica. Así pues, sólo 17.6% de las escuelas de tipo indígena[4] multigrado cuenta con agua, luz y drenaje; mientras que 92.7% de primarias privadas tiene estos servicios. Los escenarios futuros establecen estrategias de cambio y recomposición asociadas a la reconfiguración de los sistemas educativos y del rol de la educación en las sociedades futuras (Miranda, 2018).

Como establecen los preceptos de la NEM (SEP, 2019c), se prevé que las

[4] De acuerdo a Miranda (2018), en general, las escuelas de los entornos indígenas, rurales y comunitarios de México padecen un enorme rezago en infraestructura física convencional y más en la infraestructura relacionada con las TIC y las TAC. De este modo, se tiene que en este tipo de escuelas se llega a más del 50% que no cuentan con excusados para estudiantes, algo similar pasa con la dotación de instalaciones deportivas, en algunas zonas del país, hasta más del 20% de estas escuelas no tienen con agua potable, más del 40% de escuelas comunitarias no cuenta con energía eléctrica. Otros indicadores con registros similares se relacionan con las condiciones como la ventilación, el tamaño de los grupos, la existencia de bibliotecas escolares, el equipamiento informático y el acceso a internet, y la existencia de espacios para el trabajo colegiado.

instalaciones escolares permanezcan abiertas los siete días de la semana para propiciar el desarrollo cultural, deportivo y comunitario. Por consiguiente, los planteles escolares están pensados como nodos esenciales en el desarrollo social y cultural de comunidades, pueblos, barrios y colonias. No obstante, para poner las cosas en su justa dimensión, y apelando a la equidad y la justicia en la dotación de recursos y presupuestos, se supone que en el futuro de Baja California, toda escuela —desde preescolar hasta los planteles de educación media superior— cuenta con instalaciones y equipamiento adecuado y actualizado para el pleno desenvolvimiento del aprendizaje, el desarrollo humano y socioemocional, la cultivación de la cultura y las artes, así como el desempeño deportivo y los buenos hábitos alimenticios. Asimismo, ninguna escuela —y por ningún motivo— queda al margen de la conexión a internet, ni tiene carencias de la infraestructura y los equipamientos básicos. Entonces, la cruzada estatal de ampliación y actualización de la infraestructura garantiza que en el mediano plazo todas las instalaciones para el aprendizaje y la educación en Baja California estarán a la vanguardia nacional.

El ejercicio de la planeación educativa considera como una de sus prioridades la atención a las demandas de los actores políticos del SEN y del SE-BC, dos de los principales contingentes están representados por los educandos —estudiantes— y los docentes. En el caso de los primeros, se constituyen en el actor más importante y son ellos quienes inspiran los esfuerzos multidimensionales para abonar el desarrollo educativo. En esta línea, el Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2019), que hace eco del Artículo 3º Constitucional y de la Ley General de Educación, contempla varios programas para garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje; pero además, con un toque de mayor preocupación por la equidad y la justicia. En tanto, los programas de becas “Benito Juárez García”, Jóvenes Escribiendo y Construyendo el Futuro, las universidades para el bienestar “Benito Juárez García”, entre otros, que tienen como meta la promoción de la cultura para la paz y el bienestar, así como la promoción del deporte y la cultura científica, son esfuerzos importantes, pero se requieren aún mayores para mejorar su gestión y disminuir los costos de transacción. Además, las inversiones en el ámbito federal siguen siendo insuficientes, y,

paralelamente, los ámbitos estatal y municipal también necesitan esforzarse más para alcanzar un mayor financiamiento e inversión conjunta en educación y aprendizaje.

De hecho, la centralidad de los adolescentes y los jóvenes en las políticas sociales se reconoció desde la difusión del *Proyecto Alternativo de Nación* (Plataforma Electoral y Programa de Gobierno, 2018). En efecto, todos los entes gubernamentales necesitan canalizar mayores recursos y capacidades de gestión para garantizar plenamente que los jóvenes mexicanos, y de manera específica los bajacalifornianos, tengan los incentivos suficientes y las convicciones ético-morales para alejarse del crimen y de la delincuencia común y la organizada. La escuela actúa como un nodo articulador del porvenir de los jóvenes.

Por otro lado, en ambientes educativos y del aprendizaje adecuados y pertinentes en el sentido amplio, las autoridades del gobierno, en su calidad de representantes populares y garantes de las libertades y derechos, parten de la convicción política, ética y moral de que se respetará la integridad y la pulcritud de todos los docentes.

Adicional a lo anterior, la revalorización de la función docente, como lo plantea la NEM y la Ley General de Educación (SEP, 2019c; Cámara de Diputados, 2019), implica la búsqueda de políticas magisteriales y de enseñanza-aprendizaje más inclusivas, equitativas y con mayor justicia social. Por ejemplo, las y los docentes que trabajan por horas requieren reconocerse como actores educativos clave, con retribuciones adecuadas y justas a sus servicios, lo que implicaría un incremento exponencial en sus percepciones salariales. Además, se supone que en las políticas educativas regionales se incorporan elementos contextuales, lo cual conlleva que Baja California sea una entidad federativa que se caracteriza por el alto costo de la vida, situación que se tomaría en cuenta a la hora de establecer las políticas laborales y salariales en relación al magisterio en general. Una política salarial más equitativa y justa, para las y los docentes por horas, redundaría en un mayor compromiso docente con la enseñanza y el aprendizaje al focalizar sus esfuerzos laborales y energías en la docencia de excelencia.

La situación precarizada de las y los docentes que trabajan por hora, se mantiene muy distante del gran aprecio y reconocimiento social con los que cuentan los docentes de

países con alto desempeño educativo y con grandes logros en el aprendizaje, como son los casos de Corea del Sur (García-Ruíz y Arechavaleta, 2011) y Finlandia (Sahlbert, 2013). Ambos países son emblemáticos puesto que en los monitoreos y evaluaciones internacionales, normalmente se ubican en el *top,* pero más allá de eso, la profesión de profesor es altamente valorada y reconocida en el sentido amplio en estos países. En México, se han dado los primeros pasos al reconocer la situación en la Ley General de Educación y en la NEM, pero es necesario dar seguimiento a esas prescripciones para que lleguen a concretarse.

En síntesis, los principales elementos que sustentan la planeación educativa nacional y estatal, son garantía de la gratuidad de la educación básica y obligatoria, y mayores esfuerzos para ampliar la cobertura en educación superior; la búsqueda de la justicia y la equidad en el ingreso, la permanencia y el egreso de los educandos en todos los niveles educativos, los programas y proyectos especiales y para los jóvenes en formación permanente. En otro orden, también está la atención a las carencias en la infraestructura y el equipamiento escolar, la atención a la población con discapacidad (incluidos los aspectos relacionados con la educación y el aprendizaje); y la revalorización del docente como uno de los actores clave del sistema educativo. En todos estos elementos de la planeación hay preocupación por los actores educativos que se encuentran en las zonas urbanas marginadas o las regiones de la entidad con mayor rezago económico, social, cultural y educativo.

4.2. Los actores educativos en el SE-BC

En los asuntos políticos de la educación y el aprendizaje hay múltiples actores reales y potencialmente participantes; con fines de simplificar el análisis, se pueden dividir en dos grupos. El primero está representado por aquellos sujetos que están directamente relacionados con el logro educativo y de los aprendizajes; es decir, son los sujetos que actúan desde y para la escuela, aquí encontramos a las y los estudiantes, a las y los docentes, así como a los directivos y personal administrativo. En términos de Merton (1988), se pueden denominar como los *insiders* del sistema educativo. Un segundo grupo se integra por los *outsiders* de la escuela, ellos incluyen la participación de otros actores alrededor de los asuntos educativos como funcionarios gubernamentales y políticos —principalmente legisladores— responsables e interesados en las políticas educativas, los académicos y especialistas —normalmente adscritos a alguna universidad o centro de investigación—, a las organizaciones sociales y comunitarias preocupadas por el papel emancipador y transformador de la educación y el aprendizaje, los miembros del sector productivo —empresas— interesados en apoyar, de manera genuina, los esfuerzos educativos o que simplemente tratan de hacer valer sus intereses en el SEN o en el SE-BC; pero sin duda uno de los actores que se encuentra fuera de la escuela y simultáneamente actuando fuertemente para su adecuado funcionamiento son las madres y padres de familia.

Entre ambos grupos, actuando dentro y fuera de las escuelas, se han formado y se van conformando diversos mecanismos de coordinación y presión; por ejemplo, fuera de la escuela algunas organizaciones no gubernamentales ejercen presión y cuentan con poder político; al interior, existen asociaciones *ex profeso* para el logro de ciertos objetivos y metas, como son los consejos de participación social.

Entre los *insiders* y los *outsiders*, hay actores intermedios que deliberan continuamente sobre las tareas, responsabilidades, derechos y obligaciones de los docentes y directivos-administrativos de las escuelas; se trata en primer término de los sindicatos, y en segundo lugar de los representantes populares que, posteriormente, se vuelven parte del constituyente permanente. Especialmente, en México y Baja California, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es un actor intermedio importante en la

estabilidad y prospectiva del SEN y del SE-BC. Por consiguiente, cuando los gobiernos y funcionarios educativos quieren llevar a cabo reformas importantes en la educación y el aprendizaje, es común que dialoguen, negocien y lleguen a acuerdos con los sindicatos.

Cuando las negociaciones políticas entre los distintos actores educativos —incluidos los intermedios— no son exitosas, se corre el riesgo de obstaculizar o impedir los cambios o las reformas educativas necesarias[5]. De hecho, fue lo que ocurrió con la reforma educativa propuesta por el gobierno federal anterior, la cual enfrentó fuertes resistencias sindicales que se supone demandaban una propuesta con más elementos pedagógicos y un modelo educativo para superar las necesidades sociales de la población mexicana; en tanto que la propuesta gubernamental se centró en la evaluación masiva estandarizada a docentes y en aspectos laborales y administrativos (Victorino et al., 2017).

Por otro lado, entre las críticas a los procesos de deliberación, entre los actores educativos, sobre la reforma educativa de 2013, destacan las siguientes: 1) las autoridades del SEN y el poder legislativo no facilitaron los mecanismos y los espacios de diálogo para un proceso democrático y ampliamente deliberativo entre estudiantes, docentes, directivos, especialistas, padres y madres de familia, organizaciones sociales, y representantes del sector productivo; 2) los defensores y promotores de la iniciativa presidencial acotaron drásticamente los espacios de diálogo para llegar a acuerdos en cuanto al contenido pedagógico; 3) no se tomaron en cuenta las especificidades y necesidades educativas regionales; 4) en la praxis, la propuesta de reforma gubernamental se alejaba de los fundamentos mismos de la filosofía humanista de la educación, al inclinarse por el pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental; por tanto, los propósitos educativos implícitos poco se relacionaron con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y

[5] Un ejemplo claro de proyectos educativos truncos, fue lo que sucedió con la reforma educativa promovida por el gobierno federal anterior, la cual se enfrentó con una férrea resistencia del ala sindical representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Asimismo, de esta reforma trunca se desprendió un modelo educativo (SEP, 2017c), que también tuvo serias dificultades de implementación.

competentes era prioritaria, la del ciudadano consciente y participativo que buscara transformar su realidad social, resultó soslayada (Victorino et al., 2017)[6].

Para que un proyecto educativo —por ejemplo un nuevo modelo— llegue a buen puerto, es necesario que parta de bases sociales bien consolidadas, lo cual requiere buscar y encontrar el consenso de los actores sociales que participan real o potencialmente en los procesos políticos de la toma de decisiones. Entonces, cualquier decisión estratégica en el ámbito de las políticas educativas requiere de la legitimidad necesaria. Por ejemplo, si hay un problema generalizado de deterioro de la infraestructura educativa, y éste se reconoce por todos los actores interesados, y *a posteriori* el gobierno estatal mediante el SE-BC lanza un programa para atender ese problema estructural, y se registra un respaldo total; puede decirse que se está ante una política educativa legítima. Alcanzar la legitimidad, en un proyecto educativo, es importante porque facilita la operación de todos los mecanismos e instancias para concretarlo.

Por otro lado, como ya se ha sugerido, puede haber políticas educativas derivadas de un gobierno autoritario o que sea producto de poderes fácticos con fuertes intereses en los ámbitos educativos. La ruta de los procesos deliberativos o la ausencia de estos en la propuesta de reforma educativa del gobierno federal anterior, es un ejemplo de una política educativa gubernamental del tipo *top down* —de arriba hacia abajo— que desdeñó la participación y las aportaciones de amplios contingentes de docentes, padres y madres de familia, de educandos y dirigentes magisteriales.

Hasta aquí, ya se está en condiciones de establecer diferencias entre legitimidad y legalidad de los proyectos educativos. Así, si bien la reforma educativa de 2013 fue legal, porque fue producto de todos los protocolos legislativos formales —presentación de la iniciativa de reforma, discusión y aprobación en el Congreso de la Unión, convalidación en los congresos estatales y difusión-divulgación—; en realidad, no contó con la legitimidad necesaria porque una parte importante de los actores educativos mostraron sus desacuerdos desde el principio.

[6] En otro estudio, Universidad Iberoamericana - Instituto de investigaciones para el Desarrollo de la Educación (UIb-INIDE) (2015) también se critica las dificultades del gobierno anterior para celebrar espacios de diálogo y el logro de acuerdos consensuados para el diseño y operación de las políticas educativas.

Para lograr legitimidad y legalidad de manera simultánea, en el caso de Baja California el gobierno, y particularmente el SE-BC, necesitan ser muy cuidadosos en las políticas educativas estatales para dotarlas de la legitimidad requerida. Aquí, el pacto por la excelencia educativa (Sistema de Educación de Baja California [SE-BC], 2020) y el mismo modelo de educación de Baja California, requieren partir de bases legales, pero sobre todo de cimientos fuertes de legitimidad.

Los actores educativos que están, real y potencialmente en la primera línea, en la conformación de políticas educativas, son las y los docentes, las y los estudiantes y los directivos-administrativos de las escuelas. Únicamente así, en Baja California se puede concretar la aspiración de contar con políticas educativas efectivamente públicas; también mediante esta priorización se corroboraría el proceso democrático *bottom-up* —de abajo hacia arriba—, de tal forma, que las autoridades del gobierno y del SE-BC sean quienes sinteticen, canalicen y sistematicen las demandas y convertirlas en políticas, estrategias, programas, proyectos y acciones pero no al revés (ver Figura 9). Por ejemplo, en el marco de la crisis generada por la pandemia del Covid-19, Aboites (2020) menciona que

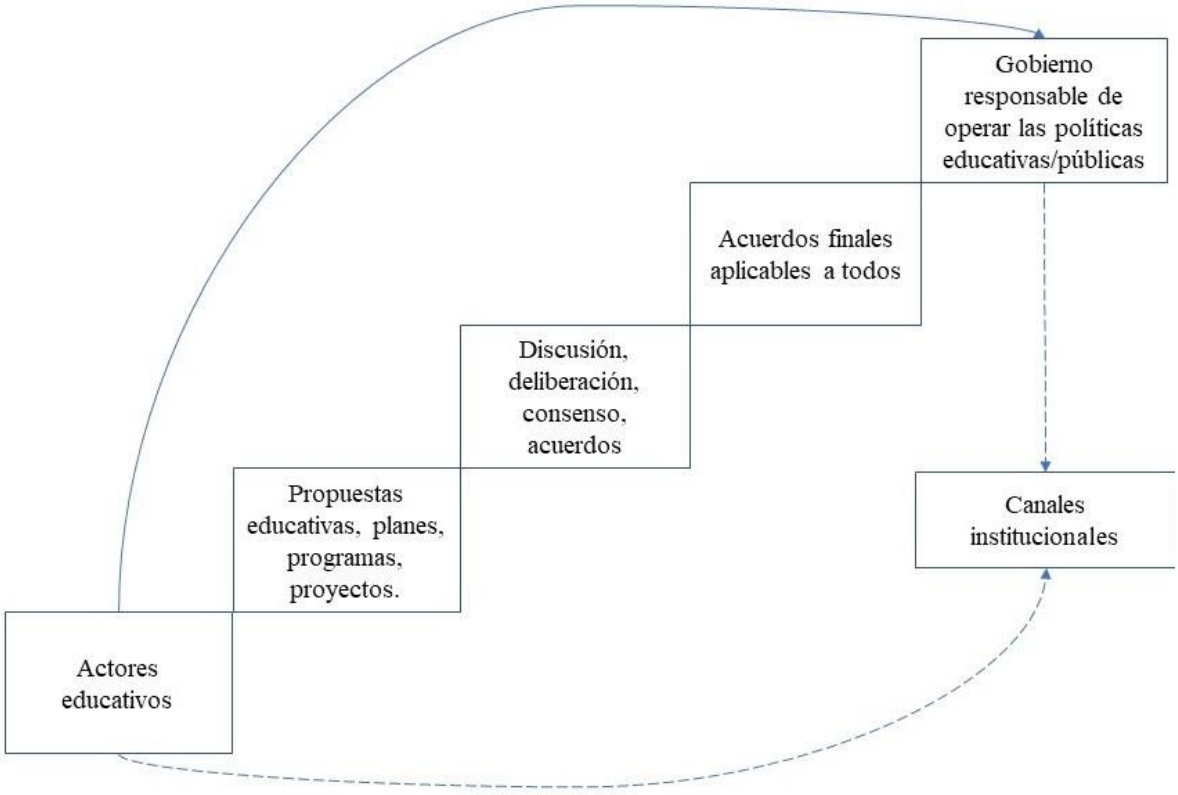
> …Más que apelar al espíritu, lo que deberían hacer las cúpulas institucionales y la SEP es dirigirse hacia abajo y escuchar qué está pasando entre estudiantes, maestros, administrativos. Un ambiente de certidumbre no se construye con decisiones remotas e inconsultas, oyendo voces e intereses ajenos, sino abriendo puertas y ventanas a la discusión y acuerdos con las mayorías de los involucrados: sesiones virtuales autoridad-comunidad. A los confinados, al menos, la libertad de palabra.

Dados los argumentos anteriores, la gobernabilidad asume la participación del gobierno y la sociedad, y es posible entenderla en dos perspectivas (Camou, 2000, como se citó en Del Castillo-Alemán, 2012). La primera asocia la gobernabilidad a la eficiencia y eficacia en la acción gubernamental y tiene el propósito de "mantener la supervivencia y reforzar la capacidad operativa en la gestión gubernamental", por lo que su existencia se vincula a qué tanto un sistema responde a las demandas recibidas y en qué medida, la contraparte responde en términos de obediencia. La segunda postula una gobernabilidad conectada estrechamente con el orden político entendido como estabilidad, y su propósito

sería contar con la capacidad suficiente para “durar en el tiempo”. Aunque “solo una continua adaptación a la realidad siempre cambiante permite a un sistema sobrevivir” (Morlino, 1981, pp. 600-609; como se citó en Del Castillo-Alemán, 2012). Esta gobernabilidad se define en la frase “cambiar para sobrevivir”.

Figura 9

Proceso de bottom-up en las políticas educativas



La gobernabilidad del sistema educativo busca tanto la estabilidad como el adecuado funcionamiento gubernamental. Aquí se sostiene que la coexistencia de la estabilidad política del SE-BC y la búsqueda de su excelencia son factibles; sin embargo, y de manera permanente, se requiere hacer uso de la buena política para lograr acuerdos y consensos que aporten al desarrollo educativo y del aprendizaje de los actores educativos de la entidad.

En lo que respecta a la gobernanza, Del Castillo-Alemán (2012) plantea que ésta es una forma de gobernar que implica una relación gobierno-sociedad en la cual los

ciudadanos son sujetos en el proceso de gobernar. En consecuencia, una gobernanza más democrática establece una relación de coordinación y de diálogo en condiciones de igualdad, entre gobierno y sociedad, y una mayor participación de actores en el proceso de las políticas, lo que tiene el propósito de responder con pertinencia a las demandas de una sociedad. Para que el SEN —y el SE-BC— alcancen una gestión bajo la forma de gobernanza —más democrática—, son necesarias cuatro condiciones: 1) favorecer la participación y articulación de distintos actores en el proceso de las políticas; 2) generar nuevas formas de organización-gestión menos jerárquicas y más horizontales entre los actores; 3) revitalizar en las decisiones, el funcionamiento de los órganos colegiados; 4) impulsar las redes entre los actores escolares y de la comunidad local, para una acción colectiva en torno a la transformación de las escuelas. En el ámbito de la educación en Baja California, las cuatro condiciones requieren priorizar la atención a los sectores marginados, la inclusión y la equidad, sin pasar por alto la búsqueda de la excelencia en la educación y el aprendizaje.

Recapitulando, la gobernabilidad y gobernanza del sistema educativo son dos caras de la misma moneda. Así pues, mientras la gobernabilidad le otorga estabilidad al sistema por medio del logro de consensos y decisiones legítimas, la gobernanza le da rumbo y operatividad al SEN y al SE-BC al establecer una serie de mecanismos técnico-administrativos para concretizar aspiraciones, metas y objetivos. De hecho, en un sistema educativo democrático, tanto la gobernabilidad como la gobernanza están garantizadas, y para que esto suceda, se requiere el respeto y la mejoría de las condiciones laborales de los docentes y la revalorización de su función social.

4.3. Elementos de una nueva política educativa para Baja California

Pensando en el futuro de la educación y el aprendizaje en Baja California, los actores educativos del SE-BC necesitan enfocarse en atender los problemas estructurales históricos como la desigualdad, la inequidad, la injusticia y la marginación; el fenómeno de la migración nacional e internacional; las relaciones internacionales en educación; y la educación y el aprendizaje como un frente activo para el combate de la corrupción.

No es ningún secreto que la sociedad mexicana es una de las más desiguales, inequitativas e injustas del mundo, e incluso de la propia Latinoamérica como la región más desigual del mundo. En estos territorios contradictorios pueden coexistir individuos y familias de las más ricas del mundo y, al mismo tiempo, pueblos, comunidades o barrios enteros con niveles de pobreza similares a los que se registran en los países más pobres del mundo. Esta situación repercute en los sistemas educativos, y lo más lamentable es que sean las poblaciones indígenas y de las zonas rurales las que padecen la mayor marginación. Como lo mencionan Jiménez y Mendoza (2016), Miranda (2018) y Ornelas (2016), la pobreza, la inequidad, las injusticias y la marginación inerciales provocan nuevas desigualdades e inequidades al truncar el pleno desarrollo de nuevas capacidades, habilidades, destrezas, hábitos y valores. Además de las carencias en infraestructura física escolar y para el aprendizaje en el mundo del siglo XXI, hay que agregar las inequidades e injusticias en la atención de las demandas más elementales de los educandos y de los docentes. En consecuencia, romper ese círculo vicioso es desafiante para cualquier sistema educativo.

En Baja California, si hay la intención política de corregir o al menos mitigar fuertemente estas problemáticas, es menester atender las inequidades de las diversas zonas rurales y marginadas del Estado. La atención prioritaria de estas poblaciones implica también la consideración en primera línea de la educación especial.

Otra de las problemáticas que requiere la atención del SE-BC es la relacionada con la inmigración. Si bien el crecimiento exponencial que han registrado ciudades como Tijuana y Mexicali se debió, en un principio, a la migración interna del país; en los últimos años, el fenómeno migratorio se ha vuelto más complejo al recibir enormes contingentes de

personas y familias enteras provenientes de regiones tan disímiles como Centroamérica —principalmente Honduras, Guatemala y El Salvador—, El Caribe —Haití—, pero también de países africanos y asiáticos. Aunque ciudades como Tijuana se han considerado como zonas de paso hacia los Estados Unidos, la realidad es que ante una política migratoria cada vez más restrictiva del gobierno estadounidense, muchos inmigrantes han optado por rehacer su vida en Baja California.

En la cuestión migratoria, el SE-BC cuenta con un doble reto, por un lado, ampliar los espacios para atender a las niñas, niños y jóvenes de estas comunidades migrantes y, por el otro lado, lograr una coexistencia sana y colaborativa con los mexicanos de nacimiento. La evidencia histórica ha mostrado que los flujos migrantes llegan a imprimir gran dinamismo a las actividades sociales, económicas, políticas y culturales de los lugares huéspedes. Por ejemplo, la llegada de miles de haitianos a la ciudad de Tijuana implicó oportunidades para el sector productivo en el sentido de contar con una mayor oferta de fuerza laboral con capacidades en ingeniería, y en el dominio de otras lenguas —portugués, francés e inglés—. Adicionalmente, la convivencia intercultural deriva en sociedades más cosmopolitas, con mayor tolerancia, más cooperativas y solidarias, más creativas y más democráticas. Por consiguiente, el SE-BC necesita tener la capacidad para potencializar las bondades de la migración, y como lo destaca Andere (2015), para el caso de Nueva York, se puede aspirar a tener una educación y aprendizaje de excelencia, aún siendo ciudades cosmopolitas. Es cierto, que todo se vuelve más complejo, pero también abre enormes oportunidades y escenarios educativos inéditos.

Respecto a las escuelas bilingües —sobre todo para las poblaciones migrantes indígenas—, se podría contar con una escuela donde las clases en general sean en español y, además, clases extras en sus lenguas maternas, aunque esto podría extender la jornada escolar y continuar con la problemática del amplio número de lenguas indígenas del estado. Estas clases en su lengua materna, podrían ser multigrado para concentrar el mayor número de estudiantes por lengua.

Un ámbito relacionado con la migración internacional, es el que se refiere a la necesidad de rediseñar la cooperación internacional en educación. Sin ir más lejos, es

necesario promover la cooperación para el desarrollo, la paz y la cultura, esto concuerda con las directrices del Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2019), del plan estatal (Gobierno de Baja California, 2020), y de otros documentos de políticas educativas. En Baja California, por su cercanía e intensos intercambios de diversa índole, es especialmente importante la relación con el estado de California, al suroeste de Estados Unidos. Y es que a pesar de los enormes flujos de personas y de mercancías en la transfrontera, en el terreno de la cooperación para el desarrollo educativo y del aprendizaje, se ha avanzado muy poco, y eso no excluye a ninguno de los niveles educativos.

Las nuevas administraciones del SE-BC requieren plantearse como meta en el mediano y el largo plazo, al menos, hacer crecer fuertemente la movilidad internacional de educandos y docentes. Asimismo, la necesidad de empujar la formación de nuevas habilidades y destrezas lingüísticas también es importante. Para aprovechar las oportunidades que abre una mayor cooperación educativa internacional —con California—, al igual que las propuestas de la cruzada estatal por la infraestructura y de la actualización de las condiciones laborales y salariales de los docentes por horas; para potencializar la movilidad estudiantil internacional se podría empezar con un programa que aglutinara a las y los estudiantes más destacados de todos los niveles educativos, en el cual para garantizar equidad y justicia podrían considerarse criterios como la matrícula por plantel en toda Baja California[7].

La corrupción sistémica es otro gran problema susceptible de atención desde la trinchera educativa, sobre todo por algunas prácticas que se reflejan en el currículum oculto. Esta problemática ha sido reconocida en el *Proyecto Alternativo de Nación* (Plataforma Electoral y Programa de Gobierno, 2018), en el Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2019), y en el Plan Estatal de Desarrollo (Gobierno de Baja

[7] El gobierno tendría que aportar financiamiento público para los estudiantes más destacados —y avanzar gradualmente hasta alcanzar un 20% de la matrícula estatal—. Para el caso de los estudiantes con menores logros pero con capacidad económica, el SE-BC podría ayudar en las gestiones técnico-administrativas necesarias. Estas propuestas cuentan con otros elementos a su favor, como el hecho de que California es el estado de la Unión Americana con la mayor población de mexicanos inmigrantes, quienes han mostrado gran solidaridad con su país de origen, esto aunado a una afinidad cultural muy fuerte son oportunidades para aprovecharse de manera adecuada.

California, 2020). La corrupción ha impactado negativamente en varios ámbitos de la vida cotidiana, y la educación y el aprendizaje no han sido la excepción.

Como lo sostiene Ornelas (2016), quizá lo que causa mayor daño al sistema educativo y del aprendizaje, es la simulación y el doble discurso en las prácticas educativas, lo que él denomina como currículum oculto. Esto incluye a los docentes que, al tiempo de solicitar mayor empeño y dedicación a sus educandos, ellos mismos hacen lo mínimo necesario para impartir la clase. Por ejemplo, una queja recurrente de los estudiantes en todos los niveles educativos, es que muchas veces los profesores los llenan de actividades extraescolares y son, realmente, pocos los que terminan revisando cabalmente todo ese cúmulo de tareas. También puede darse el caso de gobernantes o funcionarios del SEN o del SE-BC que dicen estar comprometidos con las necesidades y problemáticas de las instituciones educativas, pero cuando se trata de negociar presupuestos para la educación, sus intenciones devienen únicamente en recursos retóricos, pues hasta pueden retener o desviar los recursos que por ley corresponden al sector educativo, tal y como si éste siempre estuviera entre los últimos rubros de las asignaciones presupuestales.

La cultura de las prácticas corruptas, dentro y fuera de la escuela, es preciso neutralizarla o erradicarla con herramientas educativas como la promoción de la democracia, la rendición de cuentas y la transparencia en el manejo de los recursos públicos. Estos preceptos requieren potenciarse desde las aulas también enfatizando hábitos y valores como la cooperación, la solidaridad, el compromiso social y comunitario, la empatía, el respeto, la justicia, la tolerancia y la inclusión.

4.3.1. Los atributos de una educación y un aprendizaje para la transformación

En una sociedad democrática los principales actores educativos, aglutinados alrededor de la escuela, se conciben como sujetos activos del cambio social, cultural y económico. En los niveles básicos, la educación contribuye a garantizar una formación emancipadora y civilizatoria. En la educación media superior se necesita una formación más comprometida con las causas comunitarias, y en la educación superior es menester contar con instituciones que actúen como semilleros de ideas y propuestas para la solución de la diversa y compleja problemática que se enfrenta cotidianamente; es decir, concebir a las instituciones de

educación superior (IES) como entes que transformen las condiciones de la sociedad, y no únicamente como receptáculos de presupuestos que aseguren una formación funcional al sector productivo y al *statu quo*. Respecto al quehacer de las universidades, De Sousa (2017) crítica su pérdida de legitimidad y de hegemonía, desde su perspectiva, ello se debe en parte a su falta de compromiso con los sectores sociales y comunitarios más necesitados. Entonces, las IES más que entes pasivos y subordinados a las políticas gubernamentales, se verían como socias del SE-BC, para la solución de problemas y demandas sociales, desde luego, respetándose la autonomía constitucional con la que cuentan.

Otra de las tareas de la educación y el aprendizaje en Baja California es el reforzamiento de la identidad nacional para un mundo multipolar. Aunque la transfrontera Cali-Baja es producto de las fuertes interacciones sociales y económicas de un país de desarrollo medio con una de las superpotencias del mundo, esto no es motivo para no cultivar las buenas relaciones internacionales con otras regiones estratégicas como los países latinoamericanos, la mega-región Asia-pacífico y Europa occidental[8]. Todo esto con base en una identidad nacional que garantice una colaboración en igualdad de condiciones. Adicionalmente, por la ubicación estratégica de México, con la frontera de Baja California como una de las regiones más dinámicas y atractivas, el país requiere aprovechar las oportunidades geopolíticas y geoeconómicas.

En otro sentido, y como parte del reforzamiento de la identidad nacional y el orgullo mexicano, en el sistema educativo y del aprendizaje, desde el ámbito nacional al estatal, se necesita resaltar los elementos prodesarrollo con los que cuenta la sociedad y la cultura nacional[9]. En realidad, la gran riqueza social y cultural de los mexicanos puede sintetizarse

[8] Dada la historia de las complicadas relaciones binacionales con Estados Unidos, con su prestigiosa política exterior, nuestro país puede cultivar muy buenas relaciones internacionales con otras superpotencias como China, Rusia y la Unión Europea. De hecho, en medio de la pandemia del COVID-19, el gobierno mexicano ha establecido buenas relaciones tanto con Estados Unidos como con China. Entonces, la lección es que a través del SEN y del SE-BC se fomente el pensamiento estratégico, tanto para aprovechar las oportunidades abiertas por la ubicación estratégica de México y Baja California, como para defender y posicionar adecuadamente los intereses nacionales y regionales.

[9] Uno de los grandes economistas del desarrollo (Chang, 2002) destaca que todas las sociedades del mundo poseen elementos prodesarrollo que pueden acelerarse deliberadamente para lograr el despegue y cerrar las brechas del desarrollo y el bienestar. Él sostiene que en la historia económica, por razones políticas y de competencia económica, las naciones rivales tratan de opacar las bondades y fortalezas de las naciones y sus respectivas culturas. Por ejemplo, durante mucho tiempo la filosofía confuciana fue criticada en el mundo occidental, pero en tanto las economías del este y sudeste asiático (Japón, Taiwán, Corea del Sur y China) dieron el gran salto, ahora ya se reconocen más directamente esos elementos prodesarrollo (la gran dedicación al trabajo, el compromiso social, el hábito del ahorro, la centralidad de la

en los siguientes elementos prodesarrollo: fuerza laboral muy propensa al trabajo responsable, gran creatividad e industriosidad en las actividades que se desarrollan, innovación; cooperación y solidaridad sobre todo en las comunidades indígenas, campesinas y de los barrios urbanos; alto valor por los lazos familiares; buenos dotes negociadores; apertura y tolerancia a la diversidad social, cultural y política; fuerte identidad nacional y cultural esencialmente en el México profundo; fomento de una cultura de paz y de respeto hacia el exterior. Además, la historia registra que la sociedad mexicana está hecha de grandes proezas, desde los grandes logros multidimensionales de civilizaciones mesoamericanas hasta los movimientos nacionalistas y democráticos del siglo XIX, y de sus sucesores revolucionarios del siglo XX. Como se señala en García-Galván (2008, 2014), esos elementos son centrales a la hora de persuadir a las niñas, niños y jóvenes de la importancia del compromiso social. Aunque, simultáneamente, son importantes las aportaciones y virtudes de otras culturas y experiencias en el mundo.

Por último, la transformación de la educación y de los ambientes de aprendizaje requiere acompañarse de la transformación simultánea de otras políticas públicas colaterales y complementarias[10]. En la actualidad mexicana y bajacaliforniana, es notoria la necesidad de un cambio en el sistema de salud pública —de un enfoque reactivo a uno preventivo—. Una de las características que ha tenido la crisis pandémica del COVID-19 en México, es que ésta se ha profundizado y es más letal que en otros países, básicamente, porque la comorbilidad —diabetes, hipertensión y obesidad— es muy grande. Desafortunadamente, esta comorbilidad es provocada en buena medida por el consumo masivo de productos chatarra, mismo que se inicia desde los primeros niveles educativos. Por consiguiente, la política educativa necesita el acompañamiento de una política de salud pública que contribuya a la formación de niñas, niños y jóvenes sanos.

familia, el respeto a las personas mayores y a la autoridad, así como el gran aprecio por la formación académica), los cuales destacan García-Ruíz y Arechavaleta (2011) como los cimientos que subyacen al gran éxito educativo de Corea del Sur.

[10] Las políticas públicas y gubernamentales coevolutivas son indispensables para desarrollar los grandes proyectos. Por ejemplo, Solís (1999) explica cómo la exitosa reforma agraria del gobierno cardenista, adicional a la redistribución de tierras cultivables, se acompañó de otras medidas y proyectos estratégicos como un programa de infraestructura de irrigación, la puesta en marcha de una banca del desarrollo y el aseguramiento de canales de distribución y de comercialización. También es importante recalcar que la simultaneidad de las políticas requiere de una larga duración, pues los cambios profundos son de larga data.

Otra política pública simultánea y coevolutiva, es la construcción de un sistema tributario —política fiscal— nacional y estatal de índole progresista y redistributivo. Estas medidas son necesarias para la reasignación presupuestal hacia la capitalización del sistema educativo, ya que una cruzada estatal por la ampliación y la actualización de la infraestructura y del equipamiento demandará un presupuesto mayor y con suficiencia, lo mismo será necesario para lograr mayor inclusión, equidad y justicia hacia los y las docentes por horas. Asimismo, los resultados y la evolución adecuada de los indicadores educativos y del aprendizaje, como los mayores logros educativos, la baja deserción escolar y la eficiencia terminal, normalmente, van de la mano con un sistema de becas diversificado y bien capitalizado; el cual se complementa con las estrategias de política social nacional y estatal.

4.4. Resultados del estudio empírico

Para registrar la opinión de los supervisores y directivos sobre las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa, se incluyó en el estudio empírico una sección para que los agentes educativos proporcionaran su punto de vista. Sobre este aspecto, se observa en la Tabla 9, una opinión positiva por parte de los supervisores y directivos en que se reconoce que el contexto político-económico influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se considera la transparencia y rendición de cuentas en el financiamiento del sector educativo. Igualmente se observa una opinión positiva de los supervisores al reconocer que la misión y visión del sistema educativo atiende los intereses de los actores educativos e incluyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO.

Asimismo, se evidencian como aspectos de mejora las siguientes afirmaciones: s*e observa coordinación entre los distintos niveles de gobierno —federal, estatal y municipal-; se observa cooperación entre los agentes educativos y los actores del entorno—organizaciones sociales, el sector gubernamental, los sindicatos y los empresarios—; se registra colaboración en el sistema educativo de California (EE.UU.), dada la situación fronteriza de Baja California; a través de las instancias gubernamentales, se canalizan adecuadamente las principales demandas y propuestas de los actores educativos*. Solamente los directivos fueron consultados en el siguiente aspecto: se registra seguimiento y retroalimentación del avance de metas y objetivos, y la opinión fue favorable.

Tabla 9

Opinión de los supervisores y directivos sobre las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa

En las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa:	Actores educativos			
	Supervisores		*Directivos*	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Se reconoce que el contexto político-económico influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	59 **76,6%**	18 23,4%	625 **76.7%**	190 23,3%
Se observa coordinación entre los distintos niveles de gobierno (federal, estatal y municipal).	27 35,1%	50 *64,9%*	340 41,7%	475 *58,3%*
Se observa cooperación entre los agentes educativos y los actores del entorno (organizaciones sociales, el sector gubernamental, los sindicatos y los empresarios).	31 40,3%	46 *59,7%*	348 42,7%	467 *57,3%*
Se registra colaboración con el sistema educativo de California (EE.UU.), dada la situación fronteriza de Baja California.	24 31,2%	53 *68,8%*	251 30,8%	564 ***69,2%***
Se considera la transparencia y rendición de cuentas en el financiamiento del sector educativo.	39 **50,6%**	38 49,4%	545 **66,9%**	270 33,1%
A través de las instancias gubernamentales, se canalizan adecuadamente las principales demandas y propuestas de los actores educativos.	23 29,9%	54 *70,1%*	353 43,3%	462 ***56,7%***
La misión y visión del sistema educativo atienden los intereses de los actores educativos.	43 **55,8%**	34 44,2%	520 **63,8%**	295 36,2%
Se incluyen los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO.	51 **66,2%**	26 33,8%	556 **68,3%**	259 31,7%
Se registra seguimiento y retroalimentación del avance de metas y objetivos.			561 **68,8%**	254 31,2%

Cabe mencionar que, en cuanto a las estrategias nacionales y estatales de planeación educativa, 5,085 padres de familia también expresaron su opinión mediante el grado de acuerdo; la mayoría expresó acuerdo y total acuerdo con el hecho de que se toman en cuenta los contextos políticos y económicos, como factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se observa coordinación y cooperación entre los niveles de gobierno; se registra coordinación y cooperación con el sistema educativo de California (EE.UU.) –; se considera la transparencia y rendición de cuentas en el financiamiento del sector educativo; se gestionan y canalizan, adecuadamente, las principales demandas y

propuestas de los actores educativos y la misión y visión del sistema educativo atienden, apropiadamente, las principales demandas y propuestas de los actores educativos.

Reflexiones de cierre del capítulo

En otros ámbitos de la vida cotidiana, y de las políticas públicas en general, suele reconocerse que los problemas más sobresalientes de México, no se relacionan con la ausencia de buenas leyes y de buenas intenciones; no obstante, uno de los desafíos es cómo concretizar esas buenas normas y buenas intenciones. El asunto es que la sociedad mexicana y, especialmente, la bajacaliforniana, exigen dar grandes pasos para ir de lo abstracto a lo concreto; ante ello, los cambios políticos a nivel nacional y estatal otorgan muchos grados de libertad para avanzar en esa dirección. Es momento de hacer realidad los anhelos históricos de un mayor respeto por los actores educativos, principalmente los docentes y los educandos con discapacidad, y por un sistema educativo y del aprendizaje que sea de excelencia, capaz de ponerse a la vanguardia latinoamericana y a la par de otros esquemas exitosos en el mundo.

Para avanzar en el proyecto de transformación educativa, es necesario contar con mecanismos de interacción y negociación más democráticos. Esto implica llegar a acuerdos trascendentales por amplio consenso, aplicando un proceso de elaboración de políticas educativas de abajo hacia arriba, el cual garantiza decisiones más democráticas en la dinámica educativa. Con la vista puesta en el logro de una sociedad del bienestar, las participaciones y decisiones de la política educativa exigen considerar en primer término los actores o sectores de la sociedad que se encuentren más rezagados, lo que implica una atención prioritaria a las comunidades indígenas, campesinas y de los barrios pobres de las ciudades.

Finalmente, el proyecto transformador de la educación y el aprendizaje, en México y en Baja California, precisa acompañarse de políticas sociales, económicas y culturales simultáneas o coevolutivas; de lo contrario, es altamente probable que las metas y objetivos educativos y del aprendizaje no se cumplan como se planea.

Conclusiones del marco referencial

El documento que constituye el marco referencial del Modelo Educativo de Baja California está conformado por cuatro ejes: 1) las bases filosóficas; 2) los contenidos básicos transversales de la formación; 3) los elementos pedagógicos; y, 4) la política e institucionalidad. El diseño del mismo está sustentado y fundamentado en el Pacto por la Excelencia Educativa, la Equidad y la Inclusión Social en Baja California (Gobierno de Baja California, 2020) y en el Modelo de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019). Está dirigido a todos los niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, medio superior y superior.

Tiene por objetivo explicitar los principales componentes de un modelo educativo para Baja California y servir de marco de referencia para garantizar la excelencia educativa a la que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes, tal como lo establece el Artículo 3º de la Constitución Política Mexicana. Dicho marco sirve de base tanto para las instituciones de educación pública como privadas.

En el eje que corresponde a las bases filosóficas, se expuso que el modelo sigue la línea que establece la NEM sobre el humanismo donde el estudiante es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proyecto tiene como objetivo el bien común, en lugar del individual, es decir, el humanismo no se centra en la superación personal, sino en la promoción de la sociedad en general. En suma, el humanismo en la educación no se reduce a la trasmisión de saberes ni a la formación profesional en determinado momento, por el contrario, desde este enfoque, se visualiza a la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, donde la formación del individuo es integral, ya que vincula al ser con su propia vida y, a su vez, toma en cuenta su función en la sociedad.

Los contenidos básicos transversales de la formación que se presentan en el marco de referencia del Modelo Educativo, se alinean con la NEM y, además, con la realidad del contexto bajacaliforniano en su calidad de estado fronterizo, de tal forma que en la sección de formación académica se abordan las lenguas materna, indígena y extranjera; el razonamiento lógico-matemático, y el pensamiento científico y tecnológico; mientras que en la sección de desarrollo personal y socioemocional: las artes, la salud y los deportes; los valores, el civismo y el desarrollo humano. Asimismo, se enunciaron los ejes transversales

de los contenidos básicos: derecho; inclusión y atención a la diversidad; las tecnologías de la información y comunicación; la educación intercultural; la igualdad de género; la educación ambiental, y la orientación al bien común.

Como se observa en el párrafo anterior, la formación no está supeditada exclusivamente a la exposición de conocimientos de tipo conceptual y procedimental, en cambio, la educación se centra en la formación integral del ser humano, lo cual incluye todas sus capacidades, valores y actitudes. Así, el modelo en lugar de ser considerado como una normativa, intenta integrarse como una cultura educativa donde se cumpla el proceso de socialización que les permitirá a los individuos desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. Aunado a esto, bajo una perspectiva pluralista y democrática, se promueve la reflexión en torno a los valores básicos para el buen vivir y la convivencia en una sociedad que está trabajando en pro de la igualdad entre el hombre y la mujer; de la conservación del medio ambiente y de la vida saludable. Por tanto, los contenidos básicos transversales de la formación reflejan la orientación humanizadora de la práctica educativa en todos los niveles.

Con relación a los elementos pedagógicos de la práctica educativa, como las actividades de planeación didáctica, estrategias de enseñanza, clima del aula, estrategias de evaluación y acciones de responsabilidad docente, además del enfoque humanista, en el modelo se contempla el principio del constructivismo como metodología de la enseñanza. Es destacable que aunque este paradigma reconoce la individualidad del estudiante, fomenta el aprendizaje significativo a través de la interacción social y de la investigación, además de que pondera la relación entre el contexto y los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de los estudiantes.

La práctica docente tiene por objetivo la formación integral de los estudiantes, por esta razón los principios pedagógicos tienen su base en el respeto, la equidad, la responsabilidad y la ética, entre otros aspectos. En este sentido, la labor de los profesores potencializa el desarrollo humano, la socialización, el respeto, la igualdad y la construcción colectiva del conocimiento. Esto implica el análisis del modelo pedagógico por parte de los docentes con el fin de autogestionar el cambio hacia un paradigma donde su rol

principalmente es de facilitador, innovador y promotor del conocimiento y de la formación de personas críticas y reflexivas.

El eje sobre política e institucionalidad del modelo tiene su base en el Artículo 3o. de la Constitución Política de México, en la Ley General de Educación, en la Constitución del Estado de Baja California y en la Ley de Educación de Baja California. Además, se utilizaron como fundamento los documentos de planeación educativa nacional y estatal como el Proyecto Alternativo de Nación (Plataforma Electoral y Programa de Gobierno, 2018), el Plan Nacional de Desarrollo (Presidencia de la República, 2019) y las principales directrices de la NEM, entre otros.

Estos documentos están enfocados en los derechos humanos y promueven la igualdad sustantiva, la libertad, la cultura de la paz, la independencia, la justicia, la honestidad y los valores. Destacan lo indispensable que es garantizar la equidad e inclusión al acceso de los materiales educativos, con el fin de brindar una educación de excelencia a los estudiantes en desventaja. Asimismo, resaltan el valor de la profesión docente como uno de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual en la misma Constitución Política se establece la creación del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones docente, directiva o de supervisión.

Conclusiones del modelo educativo de Baja California

El Modelo Educativo de Baja California se centra en la formación integral de los estudiantes con la promoción de una orientación educativa democrática, equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia. Además, se busca formar a los estudiantes en una cultura de paz que favorezca el diálogo efectivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que posibiliten una convivencia social en el marco del respeto a la diversidad. Por ello, se prioriza garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes en cada nivel educativo, modalidad y subsistema.

Para cumplir con los retos nacionales e internacionales en el ámbito educativo, se plantea en el presente modelo que los estudiantes sean formados para ser personas críticas, activas y participativas en los procesos de transformación del país hacia un desarrollo sostenible, como se planteó en la agenda 2030 de la ONU. Por consiguiente, se pretende desarrollar en los estudiantes, desde la educación inicial hasta la superior, una conciencia social que les permita actuar para mejorar su calidad de vida y el bienestar social, así como sentir empatía por las personas vulnerables o en desventaja, y velar por el cumplimiento de sus derechos humanos. Al respecto, en este modelo educativo se describen estrategias, prácticas y experiencias compartidas a nivel nacional e internacional, con base en una revisión sistemática de la literatura, para mejorar la atención y las condiciones de enseñanza y aprendizaje entre las poblaciones vulnerables —a sean personas con capacidades distintas, necesidades educativas especiales, por la diversidad cultural, entre otros—.

Por otra parte, en este modelo educativo se promueve la interculturalidad como un enfoque transversal que intervendrá en el aprendizaje de todos los contenidos básicos y en los principios pedagógicos del quehacer docente en todos los niveles educativos. En este sentido, se concibe a la interculturalidad como el fomento hacia la comprensión y aprecio por la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, siempre con una perspectiva de respeto y equidad. Por lo tanto, en el modelo se postula realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de entender los contenidos básicos desde la forma del pensamiento e interpretación propias de cada cultura y lengua originaria.

Al comparar el contenido del anterior modelo educativo nacional con esta nueva propuesta, se aprecia que aún está presente el desafío de reducir las desigualdades y eliminar las brechas educativas entre todos los niveles educativos, ya sea por los tipos de modalidades, el desempeño escolar o el acceso a los recursos. Asimismo, se conserva seguir enfocando la educación bajo un paradigma humanista, puesto que desde esta perspectiva los estudiantes son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y son vistos como una personalidad de constante cambio e imbuidos en un contexto interpersonal. Entre otros aspectos se sigue dando importancia al énfasis en las habilidades socioemocionales; la necesidad de mejorar la excelencia educativa; la claridad de objetivos esperados; el reconocimiento de las lenguas indígenas; y el fortalecimiento de una perspectiva de enseñanza inclusiva y equitativa.

En general, la diferencia que existe entre está propuesta y el anterior modelo educativo nacional, es la incorporación de la educación superior en el planteamiento curricular, por lo que se adecuó un perfil de egreso que describe la progresión y articulación de las competencias adquiridas desde preescolar hasta la educación superior. Además, se presenta una descripción de los contenidos básicos transversales que están presentes en todos los niveles educativos. De igual manera, se explican los enfoques transversales que intervienen en el aprendizaje de los contenidos básicos y en los principios pedagógicos del quehacer docente, como son: derecho; inclusión y atención a la diversidad; tecnología de la información y la comunicación; intercultural; igualdad de género; ambiental; orientación al bien común; y socioemocional.

Aunado a la información del párrafo anterior, en esta propuesta de modelo educativo, se da mayor hincapié en la formación de los docentes sobre el uso efectivo de las TIC, así como en las herramientas y recursos de innovación educativa. La incorporación de trabajar en todos los niveles educativos en una modalidad híbrida. Asimismo, se propone la integración de nuevos métodos colaborativos e innovadores para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la utilización de avances tecnológicos e investigación científica.

Con el fin de generar una formación integral en los estudiantes, el presente modelo educativo pone énfasis en la promoción del deporte, el cuidado del medio ambiente, la música, la orientación alimentaria, el cuidado de la salud tanto física como mental, las actividades artísticas, cívicas y socioculturales; a diferencia del anterior modelo educativo nacional. En este sentido, cabe resaltar, que desde la educación inicial hasta la superior, se pretende recurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la concientización de los estudiantes sobre el cuidado y amor por sí mismos, otras personas, los animales y el medio ambiente. Por consiguiente, se espera que este aprendizaje en todos los estudiantes, sea favorable para enriquecer la protección de la salud integral a lo largo de su vida. Ante estas últimas ideas, en el modelo educativo se precisa la promoción de una sólida conciencia ambiental que atienda al fortalecimiento de la protección y conservación del entorno y el desarrollo sostenible.

Como parte del desarrollo del marco referencial del modelo educativo para Baja California, se realizó un estudio empírico en el que se analizó la opinión de los supervisores, directivos, profesores, asesores técnicos pedagógicos, padres de familia y estudiantes sobre los cuatro ejes del modelo: 1) las bases filosóficas; 2) los contenidos básicos transversales de la formación; 3) los elementos pedagógicos; y, 4) la política e institucionalidad. Mediante dicho estudio se concluye que:

- Los participantes de la comunidad educativa manifestaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, en que son claros los fundamentos filosóficos en los que se basa la educación mexicana, tiene un enfoque humanista y la filosofía del modelo educativo debe renovarse cada seis o 10 años. Esta manifestación de acuerdo conlleva a inferir que el humanismo no se centra en la superación personal sino en la promoción de la sociedad en general; es decir, el humanismo en la educación no se reduce a la trasmisión de saberes ni a la formación profesional en determinado momento sino que visualiza a la educación como un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Es necesario tener en cuenta que la educación humanista debe propiciar equidad y justicia social para tener una sociedad pacífica; además, debe integrar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La comunidad educativa consultada en su mayor parte piensa que el modelo educativo de Baja California debe considerar las problemáticas sociales del contexto, debe adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, fomentar la transversalidad de los contenidos curriculares de manera que permita mejorar la calidad de vida de los estudiantes y de los profesores. La metodología de trabajo de los contenidos básicos debe atender la diversidad por medio de escenarios inclusivos y equitativos; comprender la implicación y el compromiso del docente en la enseñanza de los contenidos básicos; promover la interacción de los actores educativos —docentes, padres de familia, directores, asesores técnicos pedagógicos, personas de la comunidad, entre otros—; atender las distintas perspectivas interculturales de los estudiantes —origen extranjero, indígena, entre otras—, así como emplear medios alternativos y espacios para la educación socioemocional.
- En lo que respecta a lo pedagógico, los actores educativos, en su mayoría, están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que una educación de excelencia debe acompañarse de una planeación didáctica que contemple objetivos de aprendizaje; actividades de clase considerando una secuencia lógica —por ejemplo, una introducción, desarrollo y cierre—; recursos necesarios para las actividades de la clase; estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los contenidos de las asignaturas; estrategias de evaluación a utilizar para verificar el logro de los objetivos de aprendizaje; además, es imprescindible que los principios pedagógicos propicien actividades desafiantes en las que el estudiante demuestre lo aprendido en clase. En estos principios deben contemplarse acciones que permitan impulsar actividades prácticas relacionadas con la vida cotidiana del estudiante; propiciar el trabajo cooperativo —elaboración de proyectos, intercambio de ideas, entre otros— y la transversalidad de los contenidos.
- Otro de los aspectos a tener en cuenta en el modelo educativo para Baja California son los marcos jurídicos nacional y estatal, en los cuales la comunidad educativa consultada manifestó acuerdo y total acuerdo en que se debe garantizar la

educación como un derecho humano fundamental; asegurar la gratuidad en todos los niveles educativos obligatorios, así como la educación inclusiva en todos los niveles educativos; se debe reconocer los derechos educativos de los pueblos indígenas y de la población migrante.

- En relación con la infraestructura física escolar y el equipamiento escolar, los actores educativos señalaron desacuerdo con el cumplimiento de algunos criterios, específicamente en lo siguiente: son adecuados para una educación integral, la cual incluye instalaciones y equipos para la realización plena de actividades deportivas, artísticas y de desarrollo humano; los canales institucionales garantizan una gestión oportuna de las necesidades de infraestructura y equipamiento para la educación especial; existen apoyos específicos de transporte para estudiantes que requieren educación especial; el financiamiento público es suficiente en relación con las necesidades educativas y los estándares internacionales; existe financiamiento público suficiente para cubrir las necesidades de la educación especial. El análisis de este rubro permite dar cuenta de los criterios que precisan de acciones para la mejora y que pueden ser punto de partida para nuevos proyectos educativos.

Recomendaciones

La NEM tiene como objetivo garantizar que la educación se sostenga bajo sus dos principales pilares: la equidad y la excelencia. Como se precisa en la nueva reforma educativa, la excelencia educativa alude al mejoramiento integral que promueve el máximo logro de los aprendizajes entre todos los estudiantes, con el propósito de desarrollar en ellos un pensamiento crítico, sentido de colaboración y a su vez, fortalecer los lazos entre los centros educativos y la comunidad en su conjunto. Es por ello que, alineado a los dos pilares de la educación, mencionados anteriormente, se desarrolla el siguiente modelo educativo para el estado de Baja California, contextualizando y considerando las características que en el estado se manifiestan. A continuación se presentan una serie de recomendaciones que parten de la información documental y empírica recabada para el desarrollo de este modelo educativo.

Principios pedagógicos

En el marco referencial se describen nueve principios pedagógicos que direccionan la práctica docente, que pueden ser aplicados independientemente del contenido a tratar y tomando siempre en cuenta las características y necesidades de sus estudiantes. Estos principios pedagógicos tienen el propósito de garantizar el logro de los aprendizajes esperados, así como favorecer la excelencia educativa. Los principios incluyen integrar situaciones desafiantes y significativas, que planteen retos a los estudiantes e impliquen el uso de sus conocimientos para resolverlos. Asimismo, los docentes deben brindar claridad en los objetivos y finalidades que persiguen con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los estudiantes identifiquen la utilidad y necesidad de adquirir los aprendizajes planteados.

Otro de los principios refiere al aprendizaje práctico, refiriendo a la premisa de aprender haciendo y situando los conocimientos en problemas reales; lo anterior se relaciona también con el siguiente principio que alude al aprendizaje derivado del error, el cual no debe ser visto como un aspecto negativo, sino como una oportunidad para aprender de él, reflexionando y analizando sobre las circunstancias que lo produjeron, para evitar o minimizar su ocurrencia en un futuro. Así también, es necesario que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y complejo, con el cual sean capaces de analizar y comprender situaciones desafiantes.

Para adquirir nuevos conocimientos es preciso indagar, primeramente, los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes. Esto permitirá a los docentes situar su práctica con respecto a las competencias que poseen sus estudiantes. Asimismo, es indispensable fomentar el trabajo cooperativo, a partir del cual se puede construir conocimiento en conjunto y fortalecer el sentido de comunidad y responsabilidad compartida.

Es importante también garantizar la transversalidad de distintos contenidos, lo que permite reforzarlos y adaptar sus aprendizajes a nuevas situaciones, empleando las habilidades aprendidas en un área para resolver problemáticas de otro contenido. Por último, y paralelo a los principios anteriores, es relevante propiciar aprendizajes

significativos, con los cuales se despierte el interés de los estudiantes, y descubran la utilidad que los contenidos vistos en clase poseen para ser aplicados en situaciones de su vida cotidiana.

Contenidos y nuevos aspectos a retomar para la planeación curricular

Con respecto a los contenidos y nuevos aspectos a retomar dentro de la planeación curricular, se retoman los contenidos básicos como lengua materna, razonamiento lógico-matemático y pensamiento científico y tecnológico. Ahora bien, adicionalmente a dichos contenidos, se denota la importancia de dar relevancia a las áreas de artes, salud y deporte. Para garantizar la educación integral de los estudiantes es necesario integrar contenidos relacionados con las artes, puesto que estas permiten fomentar la libre expresión, generar conexiones cognitivas que favorecen el aprendizaje en relación con otros contenidos, así como acrecentar la creatividad con la cual se promueve el hallazgo de soluciones eficientes a distintas problemáticas que se les presenten (Barco, 2016). A su vez, como señaló Oliver (2020), las artes pueden aplicarse transversalmente para abordar temas relacionados con aspectos intelectuales, emocionales, culturales, éticos y críticos, estéticos, creativos y físico-perceptuales.

A raíz de la pandemia por el SARS-CoV-2 emergieron distintos retos que representaron gran urgencia por ser atendidos, iniciando con la necesidad de educar en materia de salud debido a los riesgos que el COVID-19 significaron para la población mundial. Es indispensable, entonces, implementar prácticas de enseñanza y aprendizaje dirigidas a fortalecer los hábitos de higiene, alimentación saludable y hábitos de ejercicio, considerando que dichas prácticas sean del interés de los estudiantes para atraer su atención y concientización en la importancia de estos temas (Díaz, 2019). También, de la misma manera en que se promueve la salud física, es preciso incluir el cuidado de la salud mental. Los efectos del aislamiento por la pandemia podrían traer consecuencias socioemocionales en los estudiantes ante la idea de encontrarse faltos de apoyo educativo, la disminución de la convivencia e interacción personal e, incluso, vulnerabilidad ante diversas situaciones familiares (Rogers et al., 2020).

A la par del fomento de los hábitos para el cuidado de la salud, se incluye la importancia de incentivar el deporte y la actividad física. Por una parte, el deporte es un medio para el desarrollo de habilidades motrices, visoespaciales y cognitivas, necesarias en distintos ámbitos de la vida y, por otro lado, funciona como apoyo para mantener una adecuada salud física, e incluso mental, al fungir como una actividad en la que se puede socializar y desarrollar inteligencia emocional. Además, el confinamiento a consecuencia de la pandemia produjo cambios en los hábitos de actividad física de las personas, causando un ritmo de vida más sedentario y propiciando el posible desarrollo de padecimientos relacionados con ello. Es por esto que, como parte de la educación que se brinda a los estudiantes, es preciso no dejar de lado el deporte como un aspecto necesario para la formación integral.

A la par de la inclusión de los contenidos mencionados anteriormente, se incluyen enfoques transversales constituidos por aspectos relacionados con la vida cotidiana y que pueden ser abordados, como su misma denominación infiere, transversalmente a los contenidos básicos del currículo. En el presente modelo se incluyen siete enfoques transversales, sobre los cuales se presentan algunas consideraciones a tomar en cuenta.

En el primer enfoque se garantiza el derecho que tienen los estudiantes para recibir una educación de excelencia, a ser tomados en cuenta y poder externar sus opiniones, siendo partícipes democráticamente de la educación que reciben. Relacionado con el enfoque de derecho, se integra el enfoque para la inclusión y atención a la diversidad, el cual estipula que todo ciudadano tiene el derecho a recibir educación, sin ser discriminados ni excluidos a causa de sus características físicas, culturales o de aprendizaje.

El siguiente enfoque hace alusión a virar la educación a nuevas modalidades, considerando la modalidad híbrida como una posibilidad inminente, la cual se colocó en el centro del debate educativo debido al abrupto cambio que se dio en la manera de brindar educación durante la pandemia por COVID-19. Los docentes se vieron en la necesidad de adecuar la práctica educativa hacia una modalidad virtual; sin embargo, es preciso formar y capacitar docentes en la adquisición de habilidades digitales que les permitan utilizar, de manera adecuada, herramientas tecnológicas que cumplan con los propósitos educativos y

con las cuales se encuentren preparados para adoptar una modalidad híbrida en la que, aun cuando se presenten contingencias que impactan la continuidad de la educación, estos puedan migrar de la práctica presencial a la virtual, sin que el aprendizaje de los estudiantes se vea afectado.

Al ser Baja California un estado fronterizo y contar con comunidades multiculturales, es indispensable incluir el enfoque intercultural, el cual refiere a la integración e intercambio sociocultural, para enriquecer los aprendizajes desde diversas perspectivas, abonando a la generación de un conocimiento mayor sobre las diversas realidades que rodean el estado. En el siguiente enfoque, se realza la importancia de considerar a la igualdad de género como un aspecto transversal en la educación, partiendo de que mujeres y hombres poseen las mismas competencias y derechos, por lo cual no debe existir discriminación hacia ninguna persona de acuerdo a su género, recibiendo las mismas oportunidades de aprendizaje.

Se plantea también como enfoque transversal el cuidado del medio ambiente, en el que los estudiantes aprendan a convivir de manera armoniosa con el medio que los rodea. La finalidad de este enfoque es promover la búsqueda de soluciones ante los problemas ambientales presentes y el interés por proteger y respetar la naturaleza, mejorando con ello la calidad de vida de la población. El siguiente enfoque, y relacionado con el anterior, se basa en la orientación por el bien común, en el cual se pretende fomentar la responsabilidad social y ciudadana, considerando aspectos morales que garanticen el desarrollo sostenible y la creación de una ciudadanía colaborativa. Finalmente, el último enfoque señala al desarrollo socioemocional como un aspecto de suma importancia para contar con estudiantes motivados y dispuestos a ser partícipes de su educación. Demostrar preocupación por la situación anímica de los estudiantes favorece la filosofía humanista, dando visibilidad y relevancia a las necesidades socioemocionales, considerándose un factor indispensable para lograr los aprendizajes esperados.

Los enfoques transversales, antes mencionados, forman parte de la estrategia para garantizar la disminución de la brecha educativa que existe en la región. Por lo que buscan promover y garantizar que se cumplan los derechos y se brinden las mismas oportunidades

educativas para todos los ciudadanos, independientemente de sus características y necesidades individuales. Así también, incentivan la formación de una sociedad colaborativa, que persiga el bien común y la interacción positiva con el medio ambiente, creando así una comunidad responsable y democrática, conformando un país más inclusivo, equitativo y comprometido con la excelencia educativa.

Para concluir, es importante resaltar que el presente modelo educativo se elaboró exclusivamente para el estado de Baja California, considerando el contexto y los retos educativos presentes en la entidad, integrando la visión que la NEM propone para la educación en general. La finalidad de este modelo no es actuar de manera independiente al gobierno federal sino profundizar en los elementos que se describen en el documento de la NEM, para proporcionar las directrices necesarias para que los agentes educativos del estado puedan desempeñar sus funciones acordes a lo establecido por las propuestas, normas e ideología nacional. Asimismo, el presente modelo educativo estatal puede fungir como base para la creación de modelos educativos de otras entidades federativas de la república, e incluso para la creación del modelo educativo nacional, siempre considerando hacer una contextualización de la información integrada, haciendo referencia a las características y necesidades de la región hacia la cual se dirija.

Referencias

Abbagnano, N. (1967). *The Encyclopaedia of Philosophy*. Macmillan Publishing Company.

Aboites, H. (2020, 20 de junio). Reforma de la pandemia: los costos. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/2020/06/20/opinion/019a2pol

Acuerdo número 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. 19 de agosto de 2011. DOF.

Adell, J., Llopis, M. A., Esteve, F. M., y Valdeolivas, M. G. (2019). El debate sobre el pensamiento computacional en educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22*(1), 171–186. https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22303

Aguilar-Nery, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(2), 1–11. https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216

Aguirre, J. P., y Gómez, C. A. (2018). La formación cívica de la generación alfa. *Revista pluralidad y consenso, 8*(37), 46-55. http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/viewFile/538/499

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Routledge.

Alarcón, J., y Benito, J. (2019). El sistema educativo finlandés y el Aprendizaje invisible. En P. Rivera-Vargas, P. Neut, P. Lucchini, S. Pascual y P. Prunera (Eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (pp. 163-174). Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/133194/4/Pedagogi%CC%81as%20emergentes%20en%20la%20sociedad%20digital.pdf

Aldana-Zavala, J. J., Vallejo-Valdivieso, P. A., y Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *16*(1), 78-91. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06

Alsina, A., y Martínez, M. (2016). La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5*(2), 127-136. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4922

Alsina, A., y Vásquez, C. (2016). La probabilidad en educación primaria: de lo que debería enseñarse a lo que se enseña. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (71), 46-52. https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/12167/LaProbabilidadEduPrimaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Amilburu, M. G. (2003). *Claves de la Filosofía de la Educación*. Dykinson.

Andere, E. (2013). *La escuela rota, sistema y política en contra del aprendizaje en México.* Siglo XXI editores.

Andere, E. (2015). *¿Cómo es el aprendizaje en escuelas de clase mundial?* Pearson.

Apodaca-Orozco, G. U. G., Ortega-Pipper, L. P., Verdugo-Blanco, L. E., y Reyes-Barribas, L. E. (2017). Modelos educativos: un reto para la educación en salud. *Ra Ximhai, 13*(2),77-86. http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71500

Aponte, A. (2015). Educación y sociedad. Una comprensión desde la interdependencia. *Revista Científica UNINCCA*, *20*(1), 113–121. http://190.65.221.162:1094/Revistas/index.php/REVUNINCCA/article/view/40

Arcila, K., y Lozano, J. C. (2017). *Desarrollar el pensamiento lógico matemático a través del proyecto pedagógico de aula* [Trabajo Fin de Licenciatura, Universidad del Tolima]. http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2333/1/JULIETH%20CAROLINA%20LOZANO%20CAMACHO%2002.pdf

Arias, S. L. (2019). Conocimiento didáctico del contenido de la enseñanza de ética y valores humanos, un estudio de caso. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 4*(2), 5-25. https://doi.org/10.15648/cedotic.2.2019.2363

Aullón de Haro, P. (2010). *Teoría del Humanismo*. Medialab-Prado.

Ávila, D. F., y Cantú, M. (2017). Medición del uso pedagógico de las TIC en una universidad privada de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación, 73*(2), 71-86. https://doi.org/10.35362/rie732212

Avilés-Dorante, D., Zonana-Nacach., y Anzaldo-Campos, M. (2012). Prevalencia de acoso escolar (bullying) en estudiantes de una secundaria pública. *Salud Pública*, *54*(4), 362–363. https://www.scielosp.org/article/spm/2012.v54n4/362-363/

Aznar, P., y Barrón, A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la Educación, 29*(1), 25-53. https://doi.org/10.14201/teoredu291253

Azorín-Abellán, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción, 33*(83), 203-228. https://bit.ly/3b6T90u

Balladares-Burgos, J. (2018). El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Revista Cátedra. 1*(1), 53-69. https://doi.org/10.29166/catedra.v1i1.762

Barco, J. M. (2016). Apuestas por la formación integral desde los modelos de enseñanza en educación artística. *(pensamiento), (palabra)... y obra*, (16), 36-47. https://doi.org/10.17227/ppo.num16-3974

Barnes, T. (2008). American pragmatism: Towards a geographical introduction. *Geoforum*, *39*, 1542–1554. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2007.02.013

Baxter, P., Ashurt, E., Read, R., Kennedy, J., y Belpaeme, T. (2017). Robot education peers in situated primary school study. *PLoS ONE*, *12*(5), 1-23. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178126

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín redipe, 6*(4), 91-8. https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227

Benito, M. (2019). *La importancia de la educación en valores en la infancia* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39102

Blakemore, K., y Cooksey, B. (2017). *A Sociology of Education for Africa*. Routledge.

Blancafort, C., González, J., y Sisti, O. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera-Vargas, P. Neut, P. Lucchini, S. Pascual y P. Prunera (Eds.), *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* (pp. 49-60). Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/133194/4/Pedagogi%CC%81as%20emergentes%20en%20la%20sociedad%20digital.pdf

Blossing, U., Imsen, G., y Moos, L. (2014). *The Nordic education model. "A school for all" encounters neo-liberal policy*. Springer.

Bocco, G., y Palacio, J. (2014). La contribución de la investigación geomorfológica en la cuestión ambiental en México. *Investigaciones Geográficas*, *83*, 6–27. https://doi.org/10.14350/rig.34421

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. John Wiley & Sons.

Breda, A. (2020). Características del análisis didáctico realizado por profesores para justificar la mejora en la enseñanza de las matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 34*(66), 69-88. https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a04

Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 11*(23), 55-74. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes

Cabrera, L. L., y Mora, J. A. (2019). Expectativa de Enseñanza de la Ética en Educación Superior. *Interconectando Saberes, 4*(8), 35-53. https://doi.org/10.25009/is.v0i8.2621

Cáceres-Correa, I. (2021). Acerca de la escolaridad a distancia y la deserción en Pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 26*(2), 11-13. https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27966514001/27966514001.pdf

Cámara de Diputados. (2019). *Ley General de Educación*. Nueva Ley DOF 30-09-2019. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Cámara de Diputados. (2020). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* Última Reforma DOF 06-03-2020. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060320.pdf

Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217.

Canedo, C. (2018). *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*. INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/documento_PI.pdf

Cardona-Vásquez, M., Correa-Magaña, M., Sánchez, Y. V., y Ríos-Atehortúa, L.D. (2017). Actitudes hacia la ciencia en el preescolar mediante la implementación de una secuencia didáctica en un museo. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (42), 115-124. https://doi.org/10.17227/01203916.6966

Castro, E. (2015). Addressing the Conceptual Challenges of Equity Work: A Blueprint for Getting Started. *New Directions for Community Colleges*, (172), 5–13. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1002/cc.20159

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza.* Ministerio de Educación. https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2018/10/Marco-para-la-Buena-Ensen%CC%83anza-2018_CPEIP.pdf

Chales-Aoun, A. G., y Merino, J. M. (2019). Actividad física y alimentación en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencia y Enfermería, 25*(16), 1-10. https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532019000100212

Chamizo, J. A., y Pérez, Y. (2017). Sobre la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Iberoamericana de Educación, 74*(1), 23-40. https://doi.org/10.35362/rie741624

Chang, H. (2002). Breaking the mould: an institutionalist political economy alternative to the neo-liberal theory of the market and the state. *Cambridge Journal of Economics*, *26*(5), 539–559. https://doi.org/10.1093/cje/26.5.539

Chatelier, S. (2017). Beyond the Humanism/Posthumanism Debate: The Educational Implications of Said's Critical, Humane Praxis. *Educational Theory*, *67*(6), 657–672. https://doi.org/10.1111/edth.12278

Chiva-Bartoll, O. (2019). Los valores educativos del deporte: el fair-play como ética cívica. *Utopia y Praxis Latinoamericana, 24*(87), 86–96. https://doi.org/10.5281/zenodo.3464041

Cobo, C., y Rivera-Vargas, P. (2018). *Enhancing social inclusion through innovative mobile learning in Uruguay. Case study by the UNESCO-Fazheng project on best practices in mobile learning.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366324.locale=es

Coll, C., y Gallart, I. S. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela,* (3), 19-27. https://idus.us.es/handle/11441/59098

Coll, C. (1992). *Psicología y currículum*. Paidós.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153–178. https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9094

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, *50*(318), 50–55. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/32367

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2018), *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo* (2.a ed.). CNDH. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf

Congreso de Baja California. (2018). *Ley de Educación del Estado de Baja California.* Última Reforma 20-04-2018. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/bajacalifornia.pdf

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.* http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf

Cuban, L. (1984). *How teachers taught: constancy and change in American classroom*. Longman. https://eric.ed.gov/?id=ED383498

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. Teachers College Press.

Cuevas, A., Hernández, R., Leal, B. E., y Mendoza, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, *18*(3), 187-200. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1116

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument.* The Danielson Group-Princeton University.

Danielson, C. (2019). *The Framework for Teaching Clusters*. The Danielson Group.

Daza, G., y Garza, B. (2018). Actitudes hacia el Cálculo Diferencial e Integral: Caracterización de Estudiantes Mexicanos del Nivel Medio Superior. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 32*(60), 279-302. https://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a14

De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, *26*(51), 159–178. http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf

De la Hoz, M. R. (2018). Los valores y su incidencia en el lenguaje oral para una Educación para la Paz: una propuesta desde el preescolar. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC., 3*(1), 192-212. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2037

De la Torre, R. (2021). *La educación ante la pandemia de COVID-19. Vulnerabilidades, amenazas y riesgos en las entidades federativas de México.* Centro de Estudios Espinosa Yglesias. https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/04-De-la-Torre-2021.pdf

De Sousa, B. (2017). *La universidad en el siglo XXI.* Siglo XXI editores.

De Zubiría, J. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Editorial del Magisterio.

Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de investigación en educación, 4*(9), 637-652. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.pemd

Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Siglo XXI Editores.

Díaz, M. L. (2019). Educación para la salud sexual: una mirada a los componentes integradores de la didáctica. *Av Enferm, 37*(2), 208-216. https://doi.org/10.15446/av.enferm.v37n2.77324

Díaz, F., y Hernández, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo.* En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc Graw-Hill.

Díaz, V., Belmar, H., y Poblete, Á. (2018). Manifestación emocional y modelación de una función matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 32*(62), 1198-1218. https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a22

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación, 82*(2), 9-25. https://doi.org/10.35362/rie8223658

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. (s.f.). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua.* SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPl5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf

Dirección General de Formación Continua Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica. (2020). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020*. SEP. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf

Espejel, A., y Castillo, I. (2019). Educación ambiental en el bachillerato: De la escuela a la familia. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 14*(2), 231-242. https://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.07

Espinoza, L. A., y Rodríguez, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7*(14), 110-132. http://dx.doi.org/10.23913/ride.v7i14.276

Fernandes, D. C., y Martinelli, S. C. (2018). Dificultades de escritura en alumnos de la enseñanza básica. *Psicología: Teoria e Prática, 20*(1), 200-210. https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p200-210

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos de educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 68*(413), 55-75. http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/425

Fernández, P. (2019). *El proceso de adquisición del Inglés Lengua Extranjera en Educación Secundaria. Una propuesta didáctica* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39607

Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury Publishing. https://www.researchgate.net/publication/335319597_Philosophical_Posthumanism

Ferrando, F. (2014). Is the post-human a post-woman? Cyborgs, robots, artificial intelligence and the futures of gender: a case study. *European Journal of Futures Research*, *43*. https://doi.org/10.1007/s40309-014-0043-8

Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Fuentes-Sordo, O. E. (2015). La organización escolar. Fundamentos e importancia para la dirección en la educación. *VARONA*, (61), 1-12. https://www.redalyc.org/pdf/3606/360643422005.pdf

Galfrascoli, A., Lederhos, M., y Veglia, S. (2017). Prácticas Educativas en Educación rural: Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, (93), 43-57. https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.04

Gamboa, R., Castillo, M., e Hidalgo, R. (2019). Errores matemáticos de estudiantes que ingresan a la universidad. *Actualidades Investigativas en Educación, 19*(1), 104-136. https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35278

García-Dussán, É. (2018). Y la literatura, ¿cómo va en la enseñanza de la lengua materna?. *Enunciación, 23*(1), 74-86. https://doi.org/10.14483/22486798.12557

García-Galván, R. (2008). Implicaciones ideológicas, epistemológicas y cognitivas de la propuesta de reforma petrolera en México. *Quivera, 10*(1), 172-191. https://www.redalyc.org/pdf/401/40113197010.pdf

García-Galván, R. (2014). Desempeño económico y factores que se encuentran detrás del rezago tecnocientífico en México. *Cofactor. Revista del Consejo de Investigación y Evaluación de la Política Social*, (9), 115-148. https://issuu.com/cofactor_cieps/docs/cofactor_9_webok

García-Ruiz, M. J., y Arechavaleta, C. (2011). Razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur. *Revista Española de Educación Comparada, 18,* 203-224. http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7562

García, G. L., y Arzola, D. M. (2018). El trabajo del Consejo Técnico Escolar en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 143-154. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/415

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.

Ginzo, A. (1994). Humanismo filosófico y Renacimiento. *Indagación: Revista de Historia y Arte*, (0), 85–98. http://hdl.handle.net/10017/9450

Gobierno de Baja California. (2020). *Plan Estatal de Desarrollo 2020-2024.* https://www.bajacalifornia.gob.mx/Documentos/coplade/planeacion/programas/Plan_Estatal_de_Desarrollo_de_Baja_California_2020-2024.pdf

Gobierno de México. (2017). *Modelo educativo para la educación básica y obligatoria.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Gobierno de México. (2019a). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Gobierno de México. (2019b). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana: Taller de Capacitación, Educación Básica. Ciclo escolar: 2019-2020.* https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf

Gobierno de Noruega. (2007). *Acta de educación primaria y secundaria*. Ministerio de Educación e Investigación de Noruega. https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/

Gómez, V., y Royo, P. (2015). Autodescubrimiento ético y deliberación: Hacia un modelo de enseñanza de la ética en el modelo por competencias. *Estudios pedagógicos, 41*(2), 345-358. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200020

González, V. (2018). Avatares de la gestión cultural. Acercamientos desde la licenciatura en Gestión y Promoción de las Artes de la UNICACH. *Península, 13*(2), 187-212. http://www.scielo.org.mx/pdf/peni/v13n2/1870-5766-peni-13-02-187.pdf

González, E. M., y Grisales, L. M. (2019). Las competencias científicas e investigativas en la educación superior. *Cuadernos Pedagógicos*, *21*(28), 63-76. https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337919

González, E., Meira, P., y Martínez-Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de Educación Superior*, *44*(175), 69–93. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n175/v44n175a4.pdf

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas*. Pomares-Corredor.

Grasso, M. (2018). Educación por el Arte y Formación Docente: tensionar el mandato fundacional disciplinador para transformar la escuela. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 81-94. https://ojs3.uv.es/index.php/eari/article/view/12248

Gustafsson, J., y Blömeke, S. (2018). Development of School Achievement in the Nordic Countries During Half a Century. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(3), 386–406. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1434829

Gutiérrez-Anguiano, N. N., y Chaparro, A. A. (2020). Evidencias de fiabilidad y validez de una escala para la autoevaluación de prácticas de enseñanza en secundaria. *Perfiles Educativos, 8*(167), 119-137. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59193

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas, 31*, 83-96. https://doi.org/10.15366/tp2018.31.004

Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *12*(1), 199-212.

https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2018/07/180711.pdf

Hanushek, E., Ruhose, J., y Woessmann, L. (2017). Economic Gains from Educational Reform by US States. *Journal of Human Capital*, *11*(4), 447–486. https://doi.org/10.1086/694454

Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones, 5*(1), 325-347. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149

Hernández, G. (2018). Cultura escrita bilingüe en escuelas indígenas de México. Distancia entre lo normativo y lo descriptivo. *Revista NuestrAmérica, 6*(11), 128-147. https://www.redalyc.org/jatsRepo/5519/551957464007/551957464007.pdf

Hernández, L., y Pagès, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa, 21*(68), 119-140. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00119.pdf.

Higgins, C. (2014). The Humanist Moment. *Asia Pacific Education Review*, *15*(1), 29–36. https://doi.org/10.1007/s12564-013-9294-5

Hirsch, A. (2019). Valores de la ética de la investigación en opinión de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista de la educación superior, 48*(192), 49-66. https://doi.org/10.36857/resu.2019.192.928

Hirsch, A., y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista electrónica de investigación educativa, 20*(3), 1-10. https://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776

Holt, M. (2018). *The Common Curriculum: Its Structure and Style in the Comprehensive School*. Routledge.

Hurtado, A. (2013). *Humanismo Social*. Chile: Ediciones Universidad.

Ingvar, J., y Lehtonen, J. (2018). Windows of opportunities: Nordic perspectives on sexual diversity in education. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(10), 1–14. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1414319

Izaguirre, S. M., y Ramírez, M. S. (2017). Desarrollo del pensamiento científico desde una visión social de las ciencias en niños de preescolar. *Educando para educar, 18*(33), 41-54. https://becenslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/11

Izarra-Vielma, D. A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación, 43*(1), 2215-2644. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064.

Izquierdo, J., De la Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S. P., Sandoval-Caraveo, M. C., y García, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar Revista Científica de la Comunicación y Educación, 25*(50), 33-41. https://doi.org/10.3916/C50-2017-03

Jaeger, W. (1980). *Humanismo y Teología*. Fondo de Cultura Económica.

James, J. (2012). *The Origins of American Philosophy of Education: Its Development as a Distinct Discipline, 1808-1913*. Springer.

Jiménez-Naranjo, Y., y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR, 14*(1), 60-72. http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v14n1/v14n1a5.pdf.

Jiménez, A., y Riaño, I. E. (2019). Lengua Materna y Comunicación en la Construcción del Pensamiento Matemático. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 33*(63), 248-268. https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n63a12

Jiménez, S. P. (2018). *Implementación de una estrategia pedagógica mediada por una herramienta TIC, un blog de ciencia, para iniciar el desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes del grado 2 de básica primaria de la Institución educativa Nuestra Señora del Palmar* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Nacional de Colombia]. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/63412/2018-Sandra_Patricia_Jimenez_Ospina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kanter, J., Williams, M., Kuczynski, A., Manbeck, K., Debreaux, M., y Rosen, D. (2017). A Preliminary Report on the Relationship Between Microaggressions Against Black People and Racism Among White College Students. *Race and Social Problems*, (9), 291–299. https://doi.org/10.1007/s12552-017-9214-0

Kempt, J. (1987). Perspectives on the instructional technology (IT) field. *Education*, *27*(9), 8–12. www.jstor.org/stable/44427439

Kumpulainen, K. (2019). Insights into finnish early childhood education and care. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, *24*(3), 38–40. https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.660563168891035

Kwak, D., y Standish, P. (2014). Introduction: Cultivating humanities and transforming the knowledge society. *Asia Pacific Education Review*, *15*(1), 1–3. https://doi.org/10.1007/s12564-013-9312-7

Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, *25*(1), 109–120. https://www.redalyc.org/pdf/122/12246589007.pdf

Lalangui, J. H., Ramón, M. Á., y Espinoza, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado, 13*(58), 30-35. http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Lam, C. (2017). Confucianism and Critical Rationalism: Friends of Foes? *Educational Philosophy and Theory*, *49*(12), 1136–1145. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1225561

Lara, R. (2010). Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, *51*(4), 15–30. https://doi.org/10.35362/rie5141821

Larios, E. (2017). Educación en Valores. *Revista RAITES, 3*(6), 69-87. http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/720

Lavín, K. (2014). Desarrollo del pensamiento científico por medio de la metodología de grupos interactivos. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13*(26), 67-80. http://www.rexe.cl/26/pdf/304.pdf

Lazarus, D., Renn, K., y Brazelton, G. (2015). *Gender and Sexual Diversity in U.S. Higher Education: Context and Opportunities for LGBTQ College Students*. Jossey-Bass.

Lee, J., Hong, J., y Tripodi, S. (2018). Face-to-Face Bullying, Cyberbullying, and Multiple Forms of Substance Use Among School-Age Adolescents in the USA. *School Mental Health*, *10*, 12–25. https://doi.org/10.1007/s12310-017-9231-6

Leite, I., Pereira, A., y Fain, J. (2017). Persistent Memory in Repeated Child-Robot Conversations. *IDC '17: Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, *1*(3), 238–247. https://doi.org/10.1145/3078072.3079728

Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56*(1), 1–14. https://doi.org/10.35362/rie5611555

Ley General de Educación de Uruguay. 16 de enero de 2009. D.O. No. 27654

León, F., Duque, E., y Escobar, P. (2018). Estrategias de formulación de preguntas de calidad mediadas por realidad aumentada para el fortalecimiento del pensamiento científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(78), 791-815. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29897

Leyva, Y. E., y Guerra, M. (2019). *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015.* INEE. https://inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C158.pdf

Lipman, M. (1998). El papel de las narraciones en la educación moral. En F. García-Moriyón (Ed.), *Crecimiento moral y la filosofía para niños.* Desclée de Brouwer.

Liu, J., Peng, P., y Luo, L. (2020). The Relation between Family Socieconomic Status and Academic Achievement in China: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 49–76. http://dx.doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0

Llenera, C. (2019). *Estrategias metodológicas para potencializar el desarrollo lógico matemático en los estudiantes de octavo año de educación básica de la unidad educativa "Mariano Benítez" período 2017–2018* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Tecnológica Indoamérica]. http://repositorio.uti.edu.ec//handle/123456789/1498

López-Montero, R. (2020). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación, 44*(1), 93-95. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34626

López, M. (2019). Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma. Principios pedagógicos. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 11*(53), 39-61. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1012

Lowe, S., Tineo, P., y Young, M. (2019). Perceived Discrimination and Major Depression and Generalized Anxiety Symptoms in Muslim American College Students. *Journal of Religión and Health*, *58*, 1136–1145. https://doi.org/10.1007/s10943-018-0684

Lugo, M. D., Zamarripa, M. J., y Anzures, S. (2020). La reconversión educativa. Voces y experiencias de educadores en México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, *50*(1), 255-262. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.110

Luzón, A., y Torres, M. (2006). Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *10*(2), 1–16. https://www.ugr.es/~recfpro/rev102ART4.pdf

Madrid, D., y Corral, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(76), 179-202. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-179.pdf

Mancillo, M. V., y Tualombo, L. X. (2017). *La higiene en el ámbito educativo* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Técnica de Cotopaxi]. http://181.112.224.103/handle/27000/3897

Manzino, C., y Rodríguez, V. (2016). Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, 9*(9), 15–23. http://accede.iuacj.edu.uy/handle/20.500.12729/322

Marín, J. G. (2016). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 7*(13), 21-33. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.3.

Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M., y De Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación, 360*, 363-387. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/360_115.pdf

Martínez, P., y González, N. (2019). El dominio de competencias transversales en Educación Superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, *45*. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188436

Martínez Sierra, P. (2020). Aproximación a las implicaciones sociales de la pandemia del COVID19 en niñas, niños y adolescentes: el caso de México. *Sociedad e Infancias*, 4, 255-258. https://doi.org/10.5209/soci.69541

Mato-Vázquez, D., Espiñeira, E., y López-Chao, V. A. (2017). Impacto del uso de estrategias metacognitivas en la enseñanza de las matemáticas. *Perfiles educativos, 39*(158), 91-111. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58759

Maza, E. (2018). *Educación para la democracia: una visión desde la teoría crítica para reorientar el trabajo en aula con estrategias activas participativas* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Técnica de Machala]. http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/12028

Mendoza-Zuany, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, *39*(158), 52–70. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138

Medina, M. (2018). Estrategias metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación, 9*(1), 125-132. http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/735

Medrano, C.V., y Ramos, I.E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal. Universidad Pedagógica Nacional. Otras instituciones de educación superior.* INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf

Mejía, C. G., Michalón, D. E., Michalón, R. A., López, R., Palmero, D. E., y Sánchez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. *MediSur, 15*(3), 350-355. http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/3605

Menéndez D., y González, C. (2019). Relaciones entre la práctica de actividad física y deportiva, el autoconcepto, la imagen corporal y los hábitos alimentarios en estudiantes de primaria. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 15*(1), 79-96. https://e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/454

Merton, R. (1988). The Matthew effect in science, II. Cumulative advantage and the symbolism of intellectual property. *ISIS*, *79*, 606-623.

Miernowski, J. (2016). *Early Modern Humanism and Postmodern Antihumanism in Dialogue*. Palgrave Macmillan.

Ministerio de Educación. (2020). *Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco de Buen Desempeño Docente*. MINEDU. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM_N__005-2020-MINEDU.PDF

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Miranda, L. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles Educativos, 11*(161), 32-52. http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58564/52016

Monzón, T. M. Y. (2015). Una política educativa: la equidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5*(10), 1-16. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/110/485

Morales-Gómez, G. (2008). Interacciones e implicaciones entre Filosofía y Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de La Educación,* (4), 39–69. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846110003.pdf

Moore, T. (1987). *Introducción a la filosofía de la educación*. España: Editorial Trillas.

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, *34*(1), 31-50. https://doi.org/10.6018/j/252521

Murillo, J., Román, M., y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*(1), 8–23. https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4467

National Research Council. (1996). National Science Education Standards. The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/4962

Navarro, F. (2003). Discurso lógico y discurso retórico: ¿historia de un problema o problema de una historia? *Cuadernos Sobre Vico*, *121–150*(15). http://institucional.us.es/revistas/vico/vol.15-16/art%206.pdf

Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura, 17*(1), 43-54. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.1.1471

Noriega, M. A. (2017). ¿Para qué enseñar español en educación primaria? *Estudios λambda. Teoría y práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura, 2*(1), 72-93. https://doi.org/10.36799/el.v2i1.52

Ocampo, A. (2018). Competencia Lectora y Comprensión Lectora desde una perspectiva de Educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3),1-12. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186

Ochoa, A. C., y Vázquez, F. (2018). Análisis del concepto de participación en los libros de formación cívica y ética de 4º, 5º y 6º grado. *Sinéctica*, (50), 1-21. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-011%20

Ochoa, A., y Salinas, J. J. (2019). *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*. UAQ. http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

Oliver, M. (2020). De Finlandia a Nueva Zelanda. Las artes en educación infantil. *Arte, individuo y sociedad, 32*(2), https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64415

Olweus, D., Limber, S., y Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, *1*, 70–84. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7

Orellana, C., y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(2), 137-149. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2020). *La educación es clave para construir una sociedad más resiliente*. https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2020.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* FCE, CIDE y Nafinsa.

Orozco, F. (2018). La reforma de la educación básica en México. Aproximación analítica al modo de pensar el vínculo currículo-sociedad y el perfil de egreso. En *Educación básica y reforma educativa* (pp. 121–136). Universidad Nacional Autónoma de México.

Ospina, M.A. (2019). *Propuesta para una estrategia didáctica aplicada al aprendizaje del inglés como lengua extranjera para los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa José Félix de Restrepo Vélez* [Trabajo Fin de Licenciatura, Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia]. https://bit.ly/3AZuKGZ

Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos- San Martín, N., y Díaz-Larenas, C. (2018). Evaluación del pensamiento crítico y científico en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena. *Revista Electrónica Educare, 22*(2), 204-221. https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.12

Padilla, I. (2018). El juego y la inteligencia lógico-matemática de estudiantes con capacidades excepcionales. *Educación y Humanismo, 20*(35), 166-183.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6510626

Palacios, C. I. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad desde una perspectiva de género. En A. Ochoa y J. J. Salinas (coords.), *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo* (pp. 250-260). UAQ. http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

Pamplona, J., Cuesta, J.C., y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera, 21*, 13-33. http://dx.doi.org/10.17151/eleu.2019.21.2.

Parra, V. P., Simancas, R. S., y Granados, A. G. (2019). Uso de REA como estrategia para aprender inglés desde los estilos de aprendizaje. *Ingeniería, Desarrollo e Innovación, 2*(1), 84-102. http://revistas.ul.edu.co/index.php/RIDEI/article/view/75

Patiño, H. (2017). *La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos*. https://planeacionibero.wordpress.com/2017/09/29/la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios/

Pepperell, R. (2003). *The Posthuman Condition. Consciousness beyond the brain.* Intellect Books.

Pérez, M. I. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* (2*)*,99-112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27046182005

Pérez, F., y Meléndez, J. (2018). Operacionalización de los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje a partir del diseño del modelo para la enseñanza alineada de Biggs en estudiantes de educación media. *Assensus, 3*(5), 26-43. https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1511

Pérez, L. M., y Ochoa, A. C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa, 22*(72), 179-207. http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v22/n072/pdf/72008.pdf.

Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. *Entramados: educación y sociedad,* (7), 36-41. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4212

Pinto-Archundia, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai, 12*(3), 271-283. http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71689/63249

Pozo, J. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.

Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.* https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf

Plataforma Electoral y Programa de Gobierno. (2018). *Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024.* https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/94367/CG2ex201712-22-rp-5-2-a2.pdf

Ramírez, A. A., y Chel, D. E. (2019). Análisis de la Reforma Educativa en México, desde la perspectiva de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 20*(2), 1–17. https://doi.org/10.29035/rcaf.20.2.2

Rhoads, R. (2016). Student activism, diversity, and the struggle for a just society. *Journal of Diversity in Higher Education*, *9*(3), 189–202. https://doi.org/10.1037/dhe0000039

Rivera, E., Sllim, E., y Miranda, E. S. (2018). Los ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias de los niños preescolares: una competencia profesional en la formación inicial de los profesores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 5*(10). hhttps://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/748

Rodríguez-Fernández, J. E., Lois-Martínez, P., y Fernández-Suárez, J. C. (2019). El aprendizaje de la lengua extranjera en educación primaria a través de metodologías didácticas innovadoras. el juego como recurso. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 11*(2), 347-370. https://bit.ly/3CeZTaZ

Rodríguez-Mera, L. H., y Gracia-Panta, E. A. (2016). Estrategias y criterios de evaluación que aplican los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias, 2*, 59-74. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/85/76

Rogero, J. (2008). El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo. In *Repensando la organización escolar*. Ediciones Akal.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Rogers, H., Sabarwal, S., Avitabile, C., Lee, J., Miyamoto, K., Nellemann, S., y Venegas, S. (2020). *COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*. Banco Mundial. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses

Rosa, A., García, E., y Carrillo, P. J. (2019). Capacidad aeróbica y rendimiento académico en escolares de educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 351-354. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.66769

Rubio, E. K. (2019). Cultura del buen trato, buenas prácticas e inclusión educativa. En A. Ochoa y J. J. Salinas (coords.), *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo* (pp. 262-268). UAQ. http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

Sahlbert, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia; ¿qué puede aprender el mundo?* Paidós.

Salamanca-Meneses, X., y Hernández-Suárez, C. A. (2018). Enseñanza en ciencias: la investigación como estrategia pedagógica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 10*(19), 133-148. https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/1025

Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria, 19*(6), 1-18. http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a1

Santiago, J. A. (2016). La acción didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Educación y Humanismo, 18*(31), 241-256.

http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377

Santos, H., Marques da Silva, S., y Menezes, I. (2018). From Liberal Acceptance to Intolerance: Discourses on Sexual Diversity in Schools by Portuguese Young People. *Journal of Social Science Education*, *17*(1), 55–66. https://doi.org/10.4119/jsse-866

Schreiber-Parra, M. J., Hernández-Mite, K. D., Moran-Alvarado, M. R., y Fuentes-León, M. A. (2017). Valores cívicos en la educación básica. *Revista Científica Dominio de las Ciencias, 3*(2), 810-826. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325889

Schmelkes, S. (2011). *Las grandes injusticias en el sistema educativo nacional*. Conferencia Magistral presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, UNAM, 7-11 de noviembre. https://docs.google.com/presentation/d/18xEhcaukhmVQ0uXyvMFnNC5s-xDAyS0qAbW_25uoKJg/embed?slide=id.i0

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa.* https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/modelo_educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacio_n_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). *Aprendizajes claves para la educación integral*. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo Escolar 2020-2021.*

http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,%20Criterios%20e%20Indicadores%20EB%202020-2021.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica.* http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos-completos-ACUERDO-2019.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019c). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020a). *ACUERDO número 02/03/20*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020b). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024.* Diario Oficial de la Federación, 6 de julio de 2020.

Seth, S. (2011). A dónde va el Humanismo. *Correo de La UNESCO*, (4), 6–9. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213061_spa

Sistema de Educación de Baja California (SE-BC). (2020). *Pacto por la Excelencia Educativa, la Equidad y la Inclusión Social en Baja California.*

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista De Educación a Distancia (RED), 17*(53). https://revistas.um.es/red/article/view/290021

Solís, L. (1999). *Evolución de la economía mexicana*. El Colegio Nacional.

Stupar, D, Popovic, B, Romanov, R, Jankovic, M, Jezdimirovic, T, y Medjedovic, B. (2017). The Effects of Specific Exercise Program on Anthropometric Characteristics and Motor Abilities of Preschool Children. *International Journal of Morphology, 35*(3), 1050-1057. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000300038

Suárez, N., y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos, 11*(1), 209-220.

https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/tecnologias-ensenanza-aprendizaje.html

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente.* Ministerio de Educación. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/09/DOC1-MBE_ED-PARVULARIA.pdf

Tan, C., e Ibrahim, A. (2017). Humanism, Islamic Education, and Confucian Education. *Religious Education*, *9*(0), 1–15. https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1225247

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31–47. https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a01.pdf

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, (44), 24-37. https://www.redalyc.org/pdf/4030/403044816004.pdf

Thompson-Wint, C. (2018). Evolución e importancia de la educación cívica en Cuba. *EduSol, 18*(64), 163-172.

Tobón, S. (2018). *El proyecto de enseñanza. Aprendizaje y evaluación.* CIFE. https://www.cife.edu.mx/2018/08/22/el-proyecto-de-ensenanza/

Torres-Cajas, M., y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista mexicana de investigación educativa, 23*(78), 861-882. http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n078/pdf/78008.pdf

Trejo, M. L. (2019). La formación del docente para educar en la convivencia escolar. En A. Ochoa y J. J. Salinas (Coords.), *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo* (pp. 262-268). UAQ. http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf

Tuc, M. (2013). *Clima de aula y rendimiento escolar*. Universidad Rafael Landivar.

Tünnerman, C. (2008). *Modelos educativos y académicos.* Hispamer.

Tunnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Universidades*, *51*(48), 21–32. https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf

UNESCO. (2013). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. Manual de formación de formadores*. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/Formacion_Formadores_Diversidades_01.pdf

UNESCO. (2015). *Replantear la Educación hacia un bien común mundial*. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/replantear_la_educacion_hacia_un_bien_comun_mundial/

UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO. (2019a). *Marco de Competencias de los Docentes en Materia de TIC UNESCO.* UNESCO. https://bit.ly/3nbHllB

UNESCO. (2019b). *La Formación Inicial Docentes en Educación para la Ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales.* OREALC-UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-Inicial-Docente-en-Educacion-para-la-Ciudadani.pdf

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721/PDF/373721eng.pdf.multi

Universidad Iberoamericana - Instituto de investigaciones para el Desarrollo de la Educación (UIb-INIDE). (2015). *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites. (*Documento de investigación No. 7, pp. 56.) Universidad Iberoamericana – Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (2020). *Acerca de la UPN.* https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles*

Educativos, 39(158), 186-203. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-158.pdf#page=188

Valladares, M. G., y Alfonso, Y. (2020). La evaluación áulica en la formación de profesores de educación inicial: una práctica educativa inclusiva. *Revista Conrado, 16*(74), 325-331. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1368/1358

Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *5*(12), 105–117. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.12.112

Van Den Berghe, R., y Verhagen, J. (2018). Social Robots for Language Learning: a Review. *Review of Educational Research*, *20*(10), 1–37. https://doi.org/10.3102/0034654318821286

Vargas, A. N., Chaparro, A. A., y Rodríguez, J. C. (2019). Relevancia de la interacción en el aula desde la perspectiva psicológica. En A. A. Chaparro, J. C. Rodríguez, y J. C. Pérez (Coords.), *Apuntes de investigación educativa* (pp. 72-91). Qartuppi. http://doi.org/10.29410/QTP.19.05

Vargas, V., Escalante, C. C., y Carmona, G. (2018). Competencias matemáticas a través de la implementación de actividades provocadoras de modelos. *Educación Matemática, 30*(1), 213-236. https://dx.doi.org/10.24844/em3001.08

Varguillas C., y Bravo P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (RCS), 26*(1), 219-232. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/31321/32371

Vázquez-Alonso, A., y Manassero-Mas, M. A. (2017). Contenidos de naturaleza de la ciencia y la tecnología en los nuevos currículos básicos de educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(1), 294-312. https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681014.pdf

Velasco, A. (2009). *Humanismo*. UNAM. http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/437trabajo.pdf

Veleda, C., Rivas, A., y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.* UNICEF.

Victorino, R. L., Torres, C. G., y Astriano M. R. A. (2017). Estado, gobierno y política pública: El debate de la reforma educativa, 2012-2013 y sus alternativas. *Voces de la educación, 2*(2), 179-199. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/76/67

Vives, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Revista Boletín Redipe*, *5*(11), 40-55. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140

Walls, J. (2016). Society, economy and environment: Minorities in the collaboration between China and Canada. En R. Hayhoe, J. Pan, yQ. Zha (Eds.), *Canadian universities in China's transformation: An untold story*. McGill Queen's University Press.

Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos., A., y Naranjo, G. (2019). La enseñanza de distintas asignaturas en escuelas primarias: una mirada a la práctica docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(81), 349-374. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-349.pdf

Wilborg, S. (2009). *Education and social integration. Comprehensive schooling in Europe.* Palgrave MacMillan.

Yáñez-Galleguillos, L. M., y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación Universitaria, 10*(5), 59-68. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000500007

Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., y Zamorano-García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 18*(69), 1-26. http://hdl.handle.net/10486/681556

Zapatero, J. A., González, M. D., y Campos, A. (2018). El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos. *Cultura, Ciencia y Deporte, 13*(37), 17-30. https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/1035

Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa

UDIE

IIDE
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

BAJA CALIFORNIA
— GOBIERNO DEL ESTADO —

SE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GOBIERNO DE BAJA CALIFORNIA