

Imagen generada con Bing

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA UAS, DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

ANALYSIS OF THE TEACHING
PRACTICE OF THE UAS
HISTORY DEGREE PROGRAM
FROM A CONSTRUCTIVIST
PERSPECTIVE

DESCRIPCIÓN BREVE

El presente artículo examina la práctica pedagógica de la licenciatura en historia de la UAS desde un enfoque constructivista, analizando cómo se lleva a cabo el aprendizaje, la constante participación del estudiante en la creación del conocimiento y cómo los actualmente los docentes implementan métodos de enseñanza que fomentan el pensamiento crítico y reflexivo.

INVESTIGADORES

Luz Arian Angulo Villa
Estudiante de Maestría en
Gestión del Aprendizaje en
Ambientes Virtuales, Universidad
de Guadalajara
Ruth Medina Flores
Investigador Universidad de
Guadalajara

Análisis de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Historia UAS, desde una perspectiva constructivista. **(Analysis of the Teaching Practice of the UAS History Degree Program from a Constructivist Perspective)**

Luz Arian Angulo Villa

*Estudiante de Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales
Universidad de Guadalajara*

Ruth Medina Flores

Investigador, Universidad de Guadalajara

Resumen: En el año de 2022, la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) reestructuró su Modelo Educativo (MEUAS), cuyas implicaciones, entre tantas, fueron la incorporación de competencias curriculares relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como la asignación de un nuevo perfil docente alineado al enfoque constructivista (UAS, 2022). En contraste, la Facultad de Historia, en el año 2023, implementa un Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia con la intención de encajar con las nuevas directrices del ME universitario. No obstante, su práctica pedagógica sigue presentando una replicación de roles y metodologías tradicionales que no coinciden con las tendencias educativas que busca solventar la Universidad en el escenario nacional.

Ante esto, la presente ponencia tiene por objetivo presentar los avances de un proyecto de intervención, hasta la etapa de planeación del diagnóstico. En la cual, se busca explicar la limitada práctica pedagógica en el uso adecuado de las tecnologías enfocada en el rol docente, mediante el análisis del *Informe de evaluación al desempeño docente por Unidad Académica, periodo primero 2024-2025*, publicadas por la Comisión General de Evaluación del desempeño docente (CGEDD). Con la finalidad de fundamentar la necesidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes de Historia a través de la formulación de estrategias de mejora en la práctica docente que superen la resistencia y el desarrollo de competencias tecnopedagógicas para el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías.

Palabras claves: Práctica pedagógica, práctica docente, rol docente, constructivismo, análisis documental.

Abstract: In 2022, the Autonomous University of Sinaloa (UAS) restructured its Educational Model (EM), whose implications, among many, were the incorporation of curricular skills related to Information and Communication Technologies (ICT), as well as the assignment of a new teaching profile aligned with the constructivist approach (UAS, 2022). In contrast, the Faculty of History, in 2023, implemented a New Study Plan for the Bachelor's Degree in History with the intention of aligning with the new guidelines of the University's Educational Model. However, teaching practice presents a replication of traditional roles and methodologies that do not coincide with the educational trends the University seeks to address nationally.

Given this, this presentation aims to present the progress of an intervention project, up to the diagnostic planning stage. In which, we seek to explain the limited pedagogical practice in the adequate use of technologies focused on the teaching role, through the analysis of the *Evaluation Report on teaching performance by Academic Unit, first period 2024-2025*, published by the General Commission for the Evaluation of teaching performance (CGEDD). In order to justify the need to improve the quality of teaching-learning processes in History students through the formulation of improvement strategies in teaching practice that overcome resistance and the development of techno-pedagogical competencies for the design of learning environments mediated by technologies.

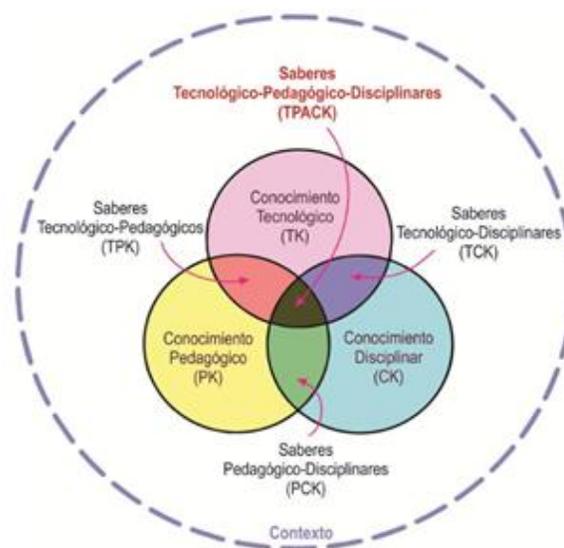
Keywords: Pedagogical practice, teaching practice, teaching role, constructivism, documentary analysis.

1. Planteamiento del problema

Entre la oferta educativa de la Facultad de Historia de la UAS, se encuentra la Licenciatura en Historia, la cual es de modalidad escolarizada (presencial) con una duración de 8 semestres. En el año 2023, su plan de estudios cambió, a consecuencia de la restructuración del MEUAS un año antes, mismo que buscaba alinearse a las tendencias de la educación superior que en ese momento en México se gestaban tras los efectos de la contingencia sanitaria del COVID-19 y que son relevantes aún hoy dentro de la Universidad. Siendo uno de los pilares de dicho modelo la incorporación de las nuevas TIC en la práctica educativa, así como una nueva concepción del perfil profesional, tanto del docente como del alumno, desde una perspectiva constructivista (UAS, 2022).

Figura No. 1.

El modelo TPACK y sus componentes del conocimiento.



Nota. Fuente: Pacheco-Hernández, R.M. (2014).

Sin embargo, y a pesar de los lineamientos establecidos desde el año 2022, dentro de la Licenciatura en Historia, se sigue percibiendo una práctica pedagógica que se aleja de la integración de las TIC, producto de un planeación docente que no

expresa saberes tecnológico-disciplinares (TCK) y pedagógicos-disciplinares (PCK), es decir, competencias tecnopedagógicas necesarias para la construcción de actividades y ambientes de aprendizaje de contenido específico de manera efectiva mediante el uso de herramientas digitales. Siendo una causa, a primera vista, la resistencia de los docentes a recibir capacitación tanto pedagógica como tecnológica. O incluso, en los casos en que algunos profesores deciden participar en estas capacitaciones, siguen mostrando dudas sobre si implementar o no lo aprendido en el aula; lo que, también, plantea interrogantes sobre el impacto real de dichos cursos. Por el contrario, el profesorado muestra un mayor interés en participar en capacitaciones disciplinares, especialmente aquellas impartidas por expertos en la disciplina histórica, quienes presentan nuevas técnicas de estudio y metodologías historiográficas (Santos, comunicación personal, 06 de septiembre de 2024).

No obstante, la falta de tiempo por parte del profesorado para el desarrollo de actividades indispensables dentro de la práctica docente y que impactan ampliamente en la práctica pedagógica como la formación continua y la

planeación docente, es una causa aún más amplia y que alberga la variable anterior. Por su parte, la falta de tiempo corresponde a la carga laboral del docente, quienes tiene como máximo 30 horas obligatorias a la semana en el aula (Sindicato único de trabajadores de la UAS, 2023, p. 69), sin considerar el tiempo extra que conlleva la planeación docente. Además, de incluir el ejercicio de la investigación en más de la mitad del profesorado de la Licenciatura que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (UAS, 2025). Sin mencionar los cargos administrativos que desarrollan más del 25% de los profesores. Por lo tanto, la inexpressión de competencias tecnopedagógicas en la planeación docente de la Licenciatura en Historia UAS, impide la incorporación de las TIC en la práctica pedagógica, ya que el docente ejerce un perfil determinado en función de las competencias que posee y estas, a su vez, posibilitan el diseño de actividades y ambientes de aprendizaje. Por lo que, tenemos una planta docente que se aleja del perfil deseado por el MEUAS, así como de la capacidad de que el alumnado alcance las competencias curriculares del Nuevo Plan de Estudios implementado por la Facultad de Historia,

lo cual es crucial para el *Modelo de formación profesional de los estudiantes de la UAS*, pues

La evaluación de la formación profesional (expresada en el perfil de egreso) alcanzada por los estudiantes en cada plan de estudios del nivel profesional o posgrado, es un referente obligado para valorar la eficacia de la implementación del currículo, y es, en última instancia, un indicador del éxito de los modelos educativo y académico. (UAS, 2022)

De igual forma, la inexpressión de competencias tecnopedagógicas por parte del docente en la práctica pedagógica reafirma la inercia de metodologías tradicionales, caracterizada por su pasividad, lo que impacta en el nivel de motivación estudiantil y el aumento de la deserción escolar.

2. Objetivos de la investigación diagnóstica.

2.1 Objetivo general

Analizar el contexto actual de la práctica pedagógica en el uso de TIC, dentro de la Facultad de Historia UAS, con el fin de identificar necesidades, limitaciones y posibles estrategias de mejora en la práctica docente.

3 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias y/o instrumentos de aprendizaje y evaluación utilizadas en la licenciatura en Historia, de la UAS.
- Reconocer las herramientas y competencias docentes en el uso de las TIC aplicadas a la enseñanza, en la licenciatura de Historia, de la UAS.
- Identificar las barreras actitudinales que enfrentan los docentes para integrar las TIC en su práctica docente.

3. Presentación de Avances de:

3.1 Marco teórico

El MEUAS 2022 en respuesta a las tendencias de la educación superior en México, se basa en el constructivismo, considerado como una teoría que percibe al aprendizaje como un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de sus experiencias y saberes previos, así como la interacción del individuo con el entorno (UAS, 2022) o los entornos que, alberga el “aula”, la cual lejos de referirse a un conjunto de recursos físicos, consiste en un sistema interactivo donde ocurren una serie de transacciones comunicativas. Este sistema genera un ambiente particular de trabajo

propicio o no, para la construcción del aprendizaje, determinado por una serie de reglas de organización y participación; estamos hablando de un ambiente de aprendizaje. (Peralta y Díaz, 2010)

Tales transacciones comunicativas, se desarrollan a partir de tres elementos: contenido, profesor y alumno (Peralta y Díaz, 2010) y cuyas prácticas que se despliegan en el contexto del aula o ambiente de aprendizaje constituyen la práctica pedagógica (Achilli, 2000, p. 23). En donde el alumno es quien estructura el conocimiento a partir de la interacción con el medio, es quien resuelve el problema según lo confronta (Ñeco, 2005); es el “*sujeto* de su propio aprendizaje y de su crecimiento personal, al destacar el papel activo que desempeña” (UAS, 2022, p. 42).

Mientras que, es el docente quien actúa como un facilitador, moderador, coordinador y mediador del proceso de aprendizaje, teniendo como función principal el crear un ambiente, y las actividades que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento de manera activa y autónoma (Ñeco, 2005), productos que se construyen en el ejercicio de la planeación docente. En este sentido, la práctica docente, “amén de constituirse

desde la práctica pedagógica, trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2000, pp. 23-24), en donde podemos ubicar actividades que van desde la planeación del trabajo áulico, como las que constituyen formación continua del profesorado (Achilli, 2000). Ahora bien, al considerar que los agentes actuales dentro de un ambiente de aprendizaje son parte de una cultura digital, en cuanto a la creación de estructuras sociales basadas en el uso normalizado y generalizado del internet, de redes sociales y la conectividad, resalta la necesidad de que el docente adquiera competencias que le permitan asumir su rol en consideración a estas características; lo que implica la transición a nuevas metodologías que insisten en la incorporación de las tecnologías, así como ser capaz de diseñar Ambientes Virtuales de Aprendizaje, es decir, “entornos informáticos digitales e inmateriales que proveen las condiciones para la realización de actividades de aprendizaje.” (Herera, 2006, pp. 2-3).

Teniendo por principal desafío, identificar

los conocimientos que los profesores y profesoras de escuelas necesitan para enseñar con tecnologías digitales, lo que involucra el reconocimiento de metodologías para enseñar el contenido con tecnología dentro de un contexto educativo específico en consideración con las razones por las cuales incorporar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, la relación entre la disciplinar y las TIC, la contribución de estas de forma efectiva y real en el aprendizaje curricular, las herramientas, recursos y circunstancias apropiadas y la evaluación del aprendizaje mediado por tecnología. Siendo evidente, lo esencial de “una adecuada capacitación docente, y en especial, facilitar su vinculación con otros/as profesores/as de contextos similares con quienes puedan intercambiar experiencias, testimonios y dudas” (Hepp, et al., p. 12).

Según el modelo TPACK, *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido), (Mishra y Koehler, 2006), para la integración efectiva de la tecnología en la educación, debe de haber intersección de tres tipos fundamentales de saberes que un docente debe poseer: 1) saber del contenido; 2) saber pedagógico, 3) saber tecnológico. Al combinarse los

tres, pueden ofrecer las siguientes interacciones: 1) saber pedagógico del contenido (PCK); es decir, la capacidad de enseñar el contenido de manera efectiva; es el más básico; 2) saber tecnológico del contenido (TCK), que es la habilidad para transmitir el contenido mediante herramientas tecnológicas; hasta aquí puede considerarse como la digitalización de la educación; 3) saber tecnológico - pedagógico (TPK), la cuál es ya la comprensión de cómo la tecnología afecta las metodologías pedagógicas; y por último; la combinación del conocimiento tecnológico - pedagógico del contenido (TPACK), que culmina con la integración de los tres conocimientos anteriores para una enseñanza eficaz.

No obstante, el aprendizaje híbrido, el cual “incorpora a la instrucción tradicional formas de enseñanza multimedia basadas en recursos TIC”, permitiendo adaptarse a la realidad tecnológica actual a través de percibir a las nuevas tecnologías como recursos que pueden facilitar el aprendizaje” (Universitat Pompeu Fabra Barcelona), tiende a representar para el docente una mayor carga laboral al tener que realizar la planeación tanto presencial como virtual, además de la necesidad de actualización tecnológica constante y una

transformación de sus prácticas, a lo cual se le añade la resistencia hacia ellos, a pesar de reconocer los beneficios de su implementación (Ramírez y Peña, 2022).

Es por ello que, no hay que olvidar las propias condiciones del profesorado con respecto a su carga laboral y la falta de tiempo, la oferta de formación continua poco atractiva, repetitiva y sin relación con los contenidos curriculares, la falta de apoyo por parte de las autoridades administrativas, entre otras, como factores que desmotivan al docente a participar en actividades que contribuyen a su formación (Osuna y Parra, 2023, p. 100). En consecuencia, tales circunstancias, ante el cambio, lejos de ayudar a construir nuevas prácticas educativas, producen sensaciones de pérdida, amenaza, duda, incomodidad o preocupaciones, factores psicológicos que se manifiestan en resistencia docente, cuestión que, no se puede, deslindar de factores personales asociados con la identidad, las actitudes, creencias, adaptabilidad y confianza (Córica, 2020).

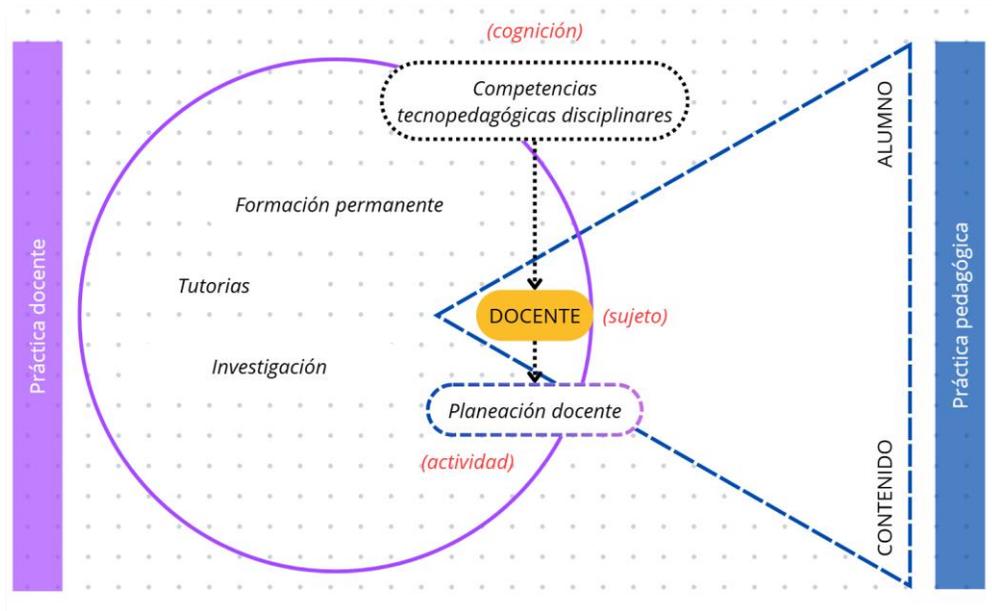
En otras palabras, las condiciones de

trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales -en el sentido de transformar al docente en mero "transmisor" o "ejecutor" de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto "intelectual". Es decir, que lo "alejan" del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento. (Achilli, 2000, p. 24)

Por tal razón, desarrollar una práctica pedagógica que exprese la incorporación de la TIC, no puede entenderse sin la consideración de la práctica docente, es decir, el conjunto de condiciones que superan lo sucedido en el aula, cuestiones que, a la vez, se manifiestan en ella. Sobre todo, al momento de buscar estrategias de mejora alternativas de la práctica docente, en virtud de superar la resistencia y el desarrollo de competencias tecnopedagógicas para el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías.

Figura No. 2.

Diagrama representativo del quehacer del docente dentro de una institución educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.



Nota. Fuente: Realización propia.

3.2 Metodología: enfoque, muestra, instrumentos y técnicas de análisis de datos.

Categorías de análisis iniciales o tentativas en el estudio diagnóstico.

Por su parte, las dimensiones de la problemática que se requieren investigar responden a la práctica pedagógica en función de poder vislumbrar las competencias tecnopedagógicas que expresan los docentes, siendo de interés las estrategias e instrumentos de aprendizaje y

evaluación, las herramientas y uso de tecnologías, así como el saber actitudinal del docente en el aula.

Sujeto, método, técnica e instrumentos del diagnóstico.

Si bien nuestro sujeto de diagnóstico son los docentes, se recurrió a la perspectiva estudiantil sobre estos, a través del análisis documental del *Informe de evaluación al desempeño docente por Unidad Académica, periodo primero 2024-2025*, publicadas por la CGEDD, por lo que, el método de investigación es cualitativo, ya

que busca la interpretación de los datos obtenidos en la encuesta realizada.

3.3 Resultados parciales

Dentro del análisis de los *Informes de evaluación al desempeño docente por Unidad Académica*, destacamos el llevado a cabo durante el primer periodo del ciclo escolar 2024-2025 en la Facultad de Historia, a razón de ser el más reciente. En el documento podemos distinguir ocho categorías sobre el dominio docente: A) *Planeación del proceso de aprendizaje*, B) *Uso del tiempo*, C) *Manejo de tiempo*, D) *Facilitación de las interacciones*, E) *Estrategias para el aprendizaje*, F) *Uso de las tecnologías de la información y la*

comunicación, G) *Evaluación del aprendizaje* y H) *Satisfacción con el desempeño docente*; de las cuales, podemos clasificar cinco de ellas (C, D, E, F & G) dentro de los componentes del saber docente según el Modelo TPACK como se muestra en la Tabla No. 1. Para este momento, es importante destacar que la evaluación realizada por la CGEDD se basó en la medición del nivel de frecuencia del comportamiento docente según los rubros a destacar dentro de las categorías, siendo una puntuación del ochenta por ciento (80%) “aceptable”, y por debajo de esto, considerada como un “área de oportunidad”.

Tabla no. 1

Clasificación de las categorías de dominio docente, según el Informe de evaluación al desempeño docente, Facultad de Historia, primer periodo de 2024-2025, en relación con los componentes del saber del Modelo TPACK.

| Componentes del saber docente, según el Modelo TPACK | Categorías de dominio docente, según el Informe de evaluación al desempeño docente, Facultad de Historia, primer periodo de 2024-2025. | Puntuación % |
|--|--|--------------|
| Disciplinar | C) Manejo de los contenidos | 88 |
| Pedagógico | D) Facilidad de las interacciones | 80 |
| | E) Estrategias para el aprendizaje | 76 |

| | | |
|-------------|---|----|
| | G) Evaluación del aprendizaje | 74 |
| Tecnológico | F) Uso de las tecnologías de la información y la comunicación | 62 |

Nota: Fuente: Realización propia basada en Mishra & Koehler (2006); CGEDD (2024).

Como bien se observa en la Tabla No. 1 es el saber tecnológico el que menos se expresa en el aula, seguido por las de orden pedagógico, en particular, las estrategias e instrumentos de evaluación del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y el dominio docente en relación con el desarrollo de las interacciones dentro del aula, respectivamente; siendo el saber disciplinar el que mayor dominio se expresa dentro de la práctica pedagógica. Ahora bien, en cuanto, a la utilización de estrategias y/o instrumentos de aprendizaje dentro del aula estas se caracterizan por tareas para el aprendizaje como la investigación previa a la clase (79%), cual podría suponer el desarrollo de la metodología de Aula Invertida, debido a que concuerda con la frecuencia del profesor de organizar actividades colaborativas y tareas que impliquen acercamiento a la práctica, en un 75% de las veces. Mientras que, en un 65% de las veces se busca construir instrumentos de organización de la información. Actividades que suponen un área de

oportunidad para la Licenciatura en Historia UAS al no destacarse otro tipo de tareas y a su vez, estar por debajo de la puntuación esperada.

Por su parte, las estrategias de evaluación del aprendizaje se caracterizan por ser trabajos de investigación en un 93% de las veces, la realización del portafolio en un 81% y los reportes de práctica en un 87%, siendo un comportamiento más que aceptable por parte del cuerpo docente. Sin embargo, en términos de instrumentos de evaluación, se destaca la falta de uso de listas de cotejo, las cuales se usan en un 66%, las rubricas (62%) y otras herramientas que permitan la medición de los objetivos de aprendizaje alcanzados.

Lo anterior, se puede complementar con el reconocimiento de las herramientas y dominio docente en el uso de las TIC dentro de clase, resaltando que el internet se utiliza en un 79%, el videoproyecto o cañon en un 67%, una plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) o bien un Aula Virtual se utiliza en un 65% por parte del cuerpo docente de forma frecuente y

constante, las redes sociales en un 53%, los sistemas de videoconferencias como zoom o meet en un 50%, bases de datos como SIBIUAS, office 365, drive, formularios, entre otros, se utiliza en un 47%; mientras que, los software especializados como apps, blogs, foros solo en un 45%; reiterando que el uso de las TIC, es el área

de oportunidad más grande de la Licenciatura en Historia UAS, no solo en el dominio docente para ejercer metodologías expositivas como parte del perfil docente institucional, sino también para ser capaz de incitar metodologías productivas que le permitan al alumno desarrollar competencias digitales.

Figura No. 3

Indicadores de evaluación para el dominio docente en relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación dentro del aula.

| USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN | | | | | | | | |
|---|------------|-----------|--------------|-----------|---------------|-----------|------------|----------|
| | Siempre | | Casi siempre | | Algunas Veces | | Nunca | |
| | T | % | T | % | T | % | T | % |
| 1.- Internet | 119 | 79 | 14 | 9 | 14 | 9 | 3 | 2 |
| 2.- Videoprojector (Cañón) | 101 | 67 | 25 | 17 | 10 | 7 | 14 | 9 |
| 3.- Software especializado | 67 | 45 | 47 | 31 | 16 | 11 | 20 | 13 |
| 4.- Bases de datos | 71 | 47 | 47 | 31 | 14 | 9 | 18 | 12 |
| 5.- Redes sociales | 80 | 53 | 19 | 13 | 26 | 17 | 25 | 17 |
| 6.- Plataformas de aprendizaje en línea o aulas virtuales | 97 | 65 | 15 | 10 | 25 | 17 | 13 | 9 |
| 7.- Sistemas de videoconferencia | 75 | 50 | 33 | 22 | 29 | 19 | 13 | 9 |
| 8.- ¿Muestra dominio al utilizar las tecnologías de la información en su clase? | 112 | 75 | 25 | 17 | 7 | 5 | 6 | 4 |
| 9.- ¿Solicita tareas que requieran el uso de internet y otras tecnologías? | 110 | 73 | 25 | 17 | 12 | 8 | 3 | 2 |
| Totales | 832 | 62 | 250 | 19 | 153 | 11 | 115 | 9 |

Nota. Fuente: CGEDD (2024).

3.4 Discusión / Conclusiones parciales

El docente de la Licenciatura en Historia UAS, desde una perspectiva

constructivista, sujeto al MEUAS 2022, adquiere la función de diseñador de Ambientes Virtuales de Aprendizaje

(AVA), lo que asume su rol como gestor del aprendizaje, así como su responsabilidad de integrar las TIC dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje para una enseñanza de la historia efectiva. No obstante, a través del *Informe de evaluación al desempeño docente*, llevado a cabo durante el primer periodo del ciclo escolar 2024-2025 por la CGEDD-UAS, podemos observar una baja puntuación desde la percepción estudiantil sobre los saberes tecnopedagógicas docentes con relación a la enseñanza de la disciplina histórica dentro de la Facultad de Historia UAS, expresados en categorías como *E) Estrategias para el aprendizaje y G) Evaluación del aprendizaje*, las cuales corresponden al conocimiento pedagógico, así como el *F) Uso de las tecnologías de la información y la comunicación*, vinculado al conocimiento tecnológico.

Identificando necesidades relacionadas con el desarrollo de competencias en la elección y uso de herramientas tecnológicas y digitales proporcionadas por el centro educativo. También se requiere fortalecer el diseño de actividades de aprendizaje mediadas por tecnologías digitales, el uso de LMS, la integración de las TIC como apoyo en el proceso de

evaluación del aprendizaje, y la creación de actividades que promuevan el aprendizaje entre pares mediante herramientas digitales.

Sin embargo, sostenemos que la atención a estas necesidades para la integración de las TIC en la práctica pedagógica no puede entenderse sin considerar el ejercicio docente en su totalidad, es decir, el conjunto de condiciones que trascienden lo ocurrido en el aula pero que, sin embargo, inciden directamente en ella. Un ejemplo clave de esto es la disponibilidad de tiempo del profesorado para desarrollar su planeación didáctica, actividad concreta en la que ejerce su papel como diseñador de AVA. Por ello, como continuidad de esta investigación diagnóstica —concebida como una fase de un proyecto de intervención— se propone analizar los procesos de diseño didáctico del profesorado de Historia en la UAS, con énfasis en los elementos señalados anteriormente.

4. Referencias

- Achilli, E. (2008). Investigación y formación docente. Colección Universitas. Laborde Editor. <https://isfdarientiers.infed.edu.ar/sitio/bibliotecavirtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20%20copia.pdf>
- Camacho, E., y Bernal, A. (2023). Elementos teóricos sobre la formación docente en ciencias naturales con enfoque STEAMH. Revisión sistemática. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 1598-1618. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4508
- CGEDD. (2024, 11 de diciembre), Informe de evaluación al desempeño docente, Facultad de Historia, 2024-2025, primer periodo. UAS. https://sau.uas.edu.mx/evaluaciondocente/NS_20242025_1/URC_2420_20242025_1_FACULTAD_DE_HISTORIA.pdf
- Demera, K., Rodríguez, M., Candela, C., Navarrete, D., Santana, R., y Palma, M. (2023). Aprendizaje Híbrido: La transformación digital de las prácticas de enseñanza. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 9377-9397. https://doi.org/10.37811/cl_rc.v7i1.5136
- Estrada, E. y Boude, O. (2015). Hacia una propuesta para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en Educación Superior. Revista Académica y Virtualidad, 8(2), 14-23.
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F. y Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. Informe Técnico No. 2 2017. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile <https://www.lidereseducativos.cl/wpcontent/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf>
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17687>
- Ñeco, M. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. IHMC Public Cmaps. https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1H7VD93Q4-FNQ6Z3-XH7/el_rol_del_maestro_en_un_esquema_pedagogico_constructivista.pdf
- Osuna, J. y Parra K. (2023), Necesidades de formación continua para el desarrollo de

- competenciastecnopedagógicas en docentes de educación media superior. En D. D. Merchant Ley, K. C. Villapudua, H. J. Macías Rodríguez y M. A. Miramontes Arteaga (coords.), Actualidad y Prospectiva de las TIC (pp. 135-153). Astra Ediciones.
- Peralta, A. y Díaz, F. (2010). Diseño instruccional de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista. En Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales Sevilla: Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/56778>
- Ramírez, M. y Peña, C. (2022). B-learning para Mejorar el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 15(2), 5-16. <https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.309>
- Sindicato único de trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa (2023). Contrato colectivo de trabajo. SUNTUAS. https://sau.uas.edu.mx/pdf/Contrato_Colectivo_de_Trabajo_2023.pdf
- UAS (2025, 05 de mayo). Dirección general de Investigación y Posgrado. <https://dgip.uas.edu.mx/sni/>
- UAS. (2022). Modelo Educativo UAS 2022. Andraval Ediciones, S. A. de C. V.
- Universitat Pompeu Fabra Barcelona (s/i). Aprendizaje híbrido. <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/aprenentatge-hibrid>