



Creencias sobre entornos virtuales para la formación de educadores, una transferencia a sistemas de acción social

Dra. Diana Magali Núñez Soto

derecho.penal.mx@gmail.com

XII Foro Educadores para la era digital

Introducción

En el marco de crecientes transformaciones sociales en las que se insertan las Instituciones de Educación Superior en México, se reconoce la labor que desarrollan las Escuelas Normales en la formación de los futuros docentes de Educación Básica, ello alberga en un micro contexto una inherente complejidad de estructuras de orden político, ideológico, económico, cultural, social y tecnológico que conducen a una necesaria adaptación y atención al desarrollo integral de los sujetos, a partir de las propuestas curriculares de los planes de estudio vigentes para la formación de docentes, es así que en el devenir cotidiano la configuración de **sociedades de la información y del conocimiento**¹ expresan una acelerada divergencia de constructos que integran contenidos, principios y estructuras que se hacen presentes a través de la tecnología de la información y la comunicación mediante la conectividad a internet, transformándose en redes de información y socialización en un uso cotidiano de herramientas tecnológicas también denominadas multimodales², ello ha consolidado de forma creciente una mirada macroestructural que desemboca en una sociedad globalizada sustentada en un modelo neoliberal, cuyas exigencias se transfieren a todas las esferas de desarrollo humano a un ritmo acelerado, donde el ámbito educativo representa un motor fundamental para integrar sistémicamente la transformación social, buscando así contribuir **al XII Foro educadores para la era digital en el XIX congreso virtual educa 2018, Bahía.**

En el escenario contemporáneo de la labor docente, es posible reconocer que la regulación de las condiciones para la incorporación de maestros al sistema nacional de educación básica y media superior sustentado en el marco de la reforma al artículo tercero constitucional, expreso en la ley secundaria de ingreso y permanencia al servicio profesional docente, publicada en el diario oficial de la federación en 2013, representa una exigencia necesaria del sistema para la atención a los estudiantes de educación básica, para dar respuesta a las condiciones sociales en la formación de niños y adolescentes para potenciar competencias para la vida tal como lo expresa la SEP (2011), en el que los docentes requieren no solo garantías laborales sino una formación congruente con la propuesta curricular para el desarrollo de competencias profesionales que simultáneamente permita potenciar un crecimiento integral y desarrollo social manteniéndose vigentes a través del desarrollo de dichas competencias profesionales que favorezcan los escenarios de aprendizaje, a los que hoy se suman la transformación de mecanismos a través del uso de recursos tecnológicos (*multimodales*)³ como nuevos procesos de interacción con significados diversos que dan movilidad

¹ "Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos" Castells (1999, p. 58)

² Para fines del desarrollo de la investigación se define el uso de recursos tecnológicos multimodales como una manifestación semiótica diversa del texto, que alude a un constructo propio del siglo XX. Gómez (1988) señala que es una creación humana convencional y simbólica a la que se le atribuye un significado que otorga sentido al texto, lo cual corresponde al procesamiento de la información considerando distintos sistemas semióticos, es decir, que el actual uso de las herramientas tecnológicas obedecen al uso de textos en diversas formas (gráficas, auditivas, físicas, digitales etc.)

³ Para fines del desarrollo de la investigación se define el uso de recursos tecnológicos multimodales como una manifestación semiótica diversa del texto, que alude a un constructo propio del siglo XX. Gómez (1988) señala que es una creación humana convencional y

a las estructuras que los configuran como docentes en formación y futuros profesionales de la educación responsables de mediar y construir ambientes de aprendizaje consistentes para las nuevas generaciones, advirtiendo que los entornos virtuales se han convertido en mecanismos predominantes en los procesos de comunicación, socialización, construcción y transformación de constructos que como formadores de docentes es trascendental reconocer y asumir para la mejora de los procesos académicos vinculados a un contexto inmediato.

Es importante destacar que las Escuelas Normales del Estado de México como segmento del sistema, viven una dinámica curricular que precisa el perfil de formación de los futuros docentes, para la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (Inglés) en SEP, (1999) y SEP, (2004) para la Licenciatura en Educación Especial a través de cinco rasgos específicos que atienden al desarrollo de: 1) habilidades intelectuales específicas, 2) identidad profesional y ética, 3) dominio de los propósitos y contenidos de educación básica, 4) competencias didácticas y 5) capacidad de percepción y respuesta al entorno. Reflejando en esencia la necesidad de transformar la formación docente como el profesional de la educación capaz de resolver problemas centrados los escenarios escolares, considerando los siguientes campos: a) formación general, centrado en el conocimiento del fundamento filosófico y legal del sistema educativo, así como la evolución de la educación nacional; b) formación común centrada en el desarrollo de procesos de comprensión sobre el desarrollo de los sujetos de formación en educación básica; c) formación específica, enfocadas al área disciplinar, en vinculación con el desarrollo de competencias didácticas, (SEP, 1999; 2004). En un proceso de cambios gestados en educación básica en el año 2012, se desarrolló para la Licenciatura en Educación Primaria, en estos se expresa la formación de un docente que deberá de atender a trayectos de formación: el Psicopedagógico que aborda el eje teórico-práctico, el trayecto preparación para la enseñanza y el aprendizaje centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza; el trayecto lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación; el trayecto de cursos Optativos para una formación complementaria e integral del estudiante; El trayecto Práctica profesional centrado en el análisis y reflexión de la actividad profesional en contextos específicos. (SEP, 2012), para el logro de competencias profesionales que delimitan la participación de los futuros docentes en el ámbito educativo, social, económico y cultural, mismas que las generaciones de licenciados en educación asumen como procesos intersubjetivos que permiten la adopción de rasgos propios del sistema del que son parte derivado de la socialización virtual.

Es así que en la presente investigación, se busca reconocer las creencias **disposición intersubjetiva**⁴ de los docentes en formación de tres programas educativos ofertados en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera Inglés, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación

simbólica a la que se le atribuye un significado que otorga sentido al texto, lo cual corresponde al procesamiento de la información considerando distintos sistemas semióticos, es decir, que el actual uso de las herramientas tecnológicas obedecen al uso de textos en diversas formas (gráficas, auditivas, físicas, digitales etc.)

⁴ El concepto de intersubjetividad es recuperado para comprender la construcción de la identidad desde la cotidianidad, tomando en cuenta que el problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales que comprenden y construyen la realidad social que se gesta a partir de las interacciones, derivadas de la conciencia social, así como de las relaciones sociales cotidianas y la comunicación en un contexto fáctico, en el que la internalización representa el eje para la comprensión, el desarrollo de actitudes cooperativas y disposiciones que permitan a los sujetos compartir saberes, acciones, representaciones simbólicas que dan lugar a la generación de significados y a la reconstrucción de los mismos, a partir de la postura de Schütz, A. (1973) se asume la intersubjetividad como la interpretación de significados del mundo, así como de las acciones e interacciones de los sujetos sociales y de las experiencias compartidas, la interpretación simbólica de la realidad como un mundo donde los fenómenos están dados al manifestarse en el plano de lo real, ideal o imaginario, en el que el conjunto de relaciones interpersonales y actitudes de la gente son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana tras un proceso de interiorización que se materializa en conductas, actitudes, expresiones y roles que definen al perfil de sujeto derivado de un ciclo de relaciones, considerando que dicho planteamiento está centrado en el sujeto y sus construcciones.

Especial, respecto a la trayectoria de formación en el uso de **tecnologías**⁵ así como la transferencia de ésta para la construcción de aprendizajes significativos derivados de la **socialización virtual**⁶ como parte de su incorporación a entornos virtuales de aprendizaje en escenarios formales en el marco de la propuesta curricular de los planes 1999, 2004 y 2012, ello procedente de las condiciones estructurales destacadas en su interacción y transferencia a un sistema de acción social, asumido desde la perspectiva de Weber (1964), a través del reconocimiento de los elementos axiológicos, conceptuales y discursivos, en los escenarios sociales, escolares y tecnológicos que han incorporado, así como a la participación que tienen en la socialización multimodal, con ello se busca la comprensión de un fenómeno social que hará posible interpretar los procesos de construcción de las nuevas generaciones de docentes en un contexto globalizado en el que las oportunidades de socialización así como las condiciones de formación y reconocimiento profesional han modificado al sujeto y en consecuencia los procesos en los que participa y el entorno en que se desenvuelve.

Señalando que los motivos que dieron lugar al presente estudio se derivan de la experiencia de doce años en el ámbito de la formación de docentes y docentes en formación, entendiendo para los fines de la investigación a los docentes en formación como los estudiantes normalistas, lo que ha permitido reconocer la necesidad de profundizar en el proceso de transformación de las nuevas generaciones de licenciados en educación como entes sociales de un contexto globalizado, en el que se han gestado formas de pensamiento, necesidades comunicativas (uso de las tecnologías), expectativas de formación sobre el ser y deber ser, nuevos paradigmas sobre las instituciones y su propio entorno, para la atención de futuros profesionales de la educación como actores socialmente relevantes por el rol que desempeñarán en la formación de nuevas generaciones de niños y jóvenes de educación básica.

La estructura de la presente ponencia contempla los siguientes apartados que permitirá definir la exploración del fenómeno social que obedece a las transformaciones del proceso de formación de futuros docentes; a) construcción epistemológica del planteamiento del problema, una mirada a la construcción de creencias sobre entornos virtuales de aprendizaje en la formación docente; b) el contexto de la formación docente en el uso de tecnologías, marco teórico para la interpretación del fenómeno, una perspectiva de la acción social; c) Interpretación de resultados preliminares de la investigación, experiencias en el proceso de configuración de creencias sobre el aprendizaje en entornos virtuales e incorporación a un sistema de acción social

Construcción epistemológica del problema, una mirada a la construcción de creencias sobre entornos virtuales de aprendizaje en la formación docente

El presente planteamiento del problema se acompañó de un proceso de construcción que permitió identificar las categorías que delimitaron la investigación, en un ejercicio sistémico y analítico de los elementos identificados como relevantes para el estudio, de manera que el presente capítulo

⁵ Las TICS representan un variado mundo de herramientas que transforman los espacios de clases actuales centradas en el profesor, aisladas del entorno, llevando a la generación de entornos de conocimiento bastos, interactivos y centrados en el alumno, las TIC's no simbolizan solo el recurso técnico o herramienta operante para el desarrollo de una tarea específica, sino que constituyen la oportunidad para desarrollar competencias en el uso y solución de problemas que posean un significado real, fomentando así el trabajo colaborativo, que puede ser dirigido a la creación de comunidades de aprendizaje, atendiendo a las características del entorno simbólico basado en las TIC's, por medio del formalismo, la interactividad, dinamismo, multimedia, hipermedia, conectividad, el uso de computadoras, el aprendizaje específico en hardware y software, hasta su utilización para la mejora de la productividad y la empleabilidad.

⁶ La socialización virtual se asume desde los planteamientos de Coll (1996) al respecto de los aportes del constructivismo, enfoques constructivistas en educación, teorías constructivistas del desarrollo, teorías constructivistas del aprendizaje, concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, derivado de la polisemia que se alimenta a partir de una perspectiva crítica, centrada en el enfoque psicológico, así como desde la teoría y la práctica educativa, representa la oportunidad para desarrollar competencias, solucionar problemas con un significado real que favorezca un trabajo colaborativo centrado en la construcción de comunidades de aprendizaje.

contempla los siguientes apartados: planteamiento del problema; preguntas de investigación que orientaron la construcción de la investigación; antecedentes de problema identificado; contextualización del estudio a través de una delimitación y ubicación espacio-temporal, como parte de la contextualización del estudio; La formulación de tres oraciones tópicas, que corresponden a los objetivos que determinaron los alcances de la investigación en acompañamiento permanente de la misma centrados en trayectos de formación en dimensiones académica uso de tecnologías a través del proceso de socialización multimodal y su incorporación intersubjetiva; factores que contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos mediante el uso de herramientas tecnológicas; escenarios en los que se construyen las disposiciones (creencias); determinación de los recursos disponibles; Niveles de análisis o dimensiones del problema, como elementos que articulados permitieron identificar la construcción de aprendizajes significativos en entornos virtuales, que desde una mirada sistémica permitieron dar explicación a dicho fenómeno: 1) Disposiciones (creencias) en el marco de la historicidad de su formación; 2) Procesos de socialización multimodal; 3) Impacto de las TIC's en la formación de los docentes y su transferencia a los sistemas de acción social.

Es por ello que el presente estudio recupera la figura del docente en formación como un sujeto en proceso de transformación y evolución que se reconstruye de forma cotidiana a través de prácticas sociales que configuran de forma acelerada su pensamiento, sus procesos de participación social, el uso divergente de la información y la manera en que asumen el aprendizaje y la significatividad del mismo, ello ha dado lugar a la conformación de creencias, que se asumen como una disposición para actuar de forma particular, bajo dos condiciones: 1) que la disposición del sujeto esté determinada por el objeto o situación objetiva; y 2) que las acciones del sujeto sean congruentes con su disposición, (Villoro, 2008); derivado de dicha disposición se reconoce la forma de apropiarse de aprendizajes a través de escenarios virtuales mediante el uso de recursos tecnológicos (multimodales) que ofrecen una forma diversa de socializar, organizar, definir, e incorporar saberes como un acto simbólico de la construcción de la que son partícipes a través de la comunicación presencial, considerando que dicho sistema se gesta a través de las estructuras que se incorporan en la historicidad de su trayecto de formación mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en espacios virtuales, que impactan en los aprendizajes y la significatividad de los mismos.

El objetivo de la presente investigación se centra en **develar las creencias o disposiciones** que dan lugar a la significatividad que atribuyen los docentes en formación de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl a los aprendizajes derivados del uso de recursos tecnológicos en espacios de socialización virtual, para con ello reconocer las condiciones y nivel en que los estudiantes de los tres programas educativos en el periodo de formación de 2017-2018 (Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) de una población de ciento cincuenta y tres estudiantes de los cuales 25 son hombres y 128 son mujeres, se reconozca como éstos incorporan saberes, en el marco de la disposición intersubjetiva que genera su trayecto de formación, la interiorización de los escenarios cotidianos y materialización de acciones en un entorno de desarrollo profesional, enfatizando que los motivos que dieron lugar al presente estudio han derivado de la necesidad de profundizar en el proceso de transformación de las nuevas generaciones de docentes en quienes se reconoce la participación como entes sociales de un contexto globalizado, del que se han gestado formas de pensamiento, necesidades comunicativas a través del uso de las tecnologías, expectativas de formación sobre el ser y deber ser divergentes, que trascienden en el ejercicio profesional con niños y jóvenes.

El planteamiento de la investigación se define en la siguiente pregunta:

¿Qué creencias (disposiciones) ⁷ asumen los docentes en formación al respecto del uso de la tecnología en entornos virtuales que conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos para la incorporación en un sistema de acción social?

Derivado de dicho proceso de problematización se ha construido una topografía de la propuesta de investigación para definir las categorías y relaciones que se establecen para el proceso de interpretación, de dicho fenómeno, enfatizando el sistema de acciones derivadas de las trayectorias de formación de los estudiantes, los procesos de socialización multimodal en escenarios virtuales, los procesos intersubjetivos y los procesos formativos en un contexto institucionalizado, teniendo como categorías centrales a los docentes en formación, las creencias o disposiciones y el aprendizaje significativo como una condición para el desarrollo de acciones sociales que derivarán en un proceso de construcción permanente de competencias profesionales, pero cuyo origen se gesta en la significación.



Gráfico 1. Construcción topográfica de la investigación para la construcción del planteamiento del problema. Elaboración propia considerando el referente de Sánchez (2010)

Así se recupera la trascendencia de las condiciones sociales, culturales, políticas y prioritariamente económicas que han determinado el rumbo en el que se construyen los nuevos paradigmas en los diferentes ámbitos de la vida del hombre, dichas transformaciones han impactado en las condiciones de vida de la población y por ende en la forma en que se visualiza la intersubjetividad como reflejo del otro, en las interacciones generadas en lo cotidiano, a través del fenómeno de la interculturalidad, los sujetos se construyen así mismos mediante las experiencias desarrolladas en un tiempo y espacio determinado. De manera que los docentes en formación de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl insertos en un proceso de profesionalización son simultáneamente entes sociales, que poseen un origen cultural, social, familiar y de incorporación a los proceso de socialización a través del uso de recursos tecnológicos, que inciden en la construcción de creencias (disposiciones) que desembocan en la participación en un escenario institucionalizado regido por estructuras, en que se busca consolidar su formación de manera integral para su intervención posterior en un escenario macrosocial a través de la función docente en atención a un modelo estructurante desde el paradigma de sujeto establecido por un Estado global.

⁷ Para fines de la investigación se asume como sinónimo de la creencia la disposición del sujeto, es decir, de los docentes en formación para actuar de una forma determinada con base a la apropiación de simbolismos derivados de las interacciones sociales, mismas que se han incrementado en los espacios virtuales a través del uso de recursos tecnológicos mediante mecanismos multimodales.

El contexto de la formación docente en el uso de tecnologías, marco teórico para la interpretación del fenómeno, desde la perspectiva de la acción social

En el marco de los antecedentes de producción científica se construyó el estado de conocimiento, en el que se sistematizó la investigación de 74 documentos como antecedente de investigaciones realizadas en América latina (Chile, Argentina, Bolivia, México) y Estados Unidos recuperados en un periodo de 2011 a 2016. En dicho ejercicio se recuperaron las dimensiones señaladas en las categorías delimitadas en la investigación: disposiciones (creencias), intersubjetividad, socialización multimodal uso de TIC's en Educación superior, construcción de aprendizajes significativos en entornos virtuales. Las referencias consultadas predominantemente refieren investigaciones desarrolladas bajo un enfoque cualitativo, que permitió identificar el fenómeno del uso de TIC's en la formación superior así como la transformación de la configuración simbólica de las nuevas generaciones, así mismo se recuperó como eje la teoría de la intersubjetividad, la teoría de la acción social y la teoría sociocultural con apreciaciones comunes, en diversos campos del conocimiento, se localizó el 21.62% de estudios en la categoría de disposiciones (creencias), el 22.9% en la categoría de reconocimiento del proceso intersubjetivo de diversos actores sociales para comprender la forma en que éstos interiorizan prácticas sociales, simbolismos, estudios que enfatizan los mecanismos de socialización como medios esenciales para generar estructuras; así mismo la recuperación de estudios sobre el uso de TIC's en Educación superior y el proceso de socialización con un 35.13 %, en la valoración de construcción de aprendizajes significativo en diversos escenarios se localizó el 20.2% que se concentra en el **Gráfico 2** matriz del estado de conocimiento.

Categoría concepto ordenador)	Clasificación de referencias consultadas	de	Total de referencias de categoría	%	Ensayos (Estudios documentales)	Investigaciones	Observaciones (Origen, metodología predominantemente cualitativa)
Creencias (disposiciones) sobre procesos de aprendizaje	Dos ensayos y catorce investigaciones		16	21.62%	12.5%	87.5%	América latina Chile Argentina Bolivia Colombia México Estados Unidos, España De 2011-2016
Socialización multimodal TIC'S	Tres estudios documentales, 23 investigaciones		26	35.13%	11.5%	88.46%	
Intersubjetividad	Seis investigaciones documentales, once investigaciones de corte cualitativo.		17	22.9%	35.3%	64.70%	
Aprendizaje significativo	Investigaciones 12 Estudio documental 3		15	20.27%	20%	80%	
Total			74	100%			

Gráfico 2. Matriz de estado de conocimiento (Elaboración propia)

En el proceso de problematización se determinaron cuatro categorías de análisis, delimitadas a partir de la topografía de investigación, a través de las cuales se ha direccionado la sistematización de los antecedentes del problema: a) creencias (disposiciones) y procesos intersubjetivos b) uso de TIC's en educación superior para la construcción de aprendizaje significativo, mismas que son descritas en un marco de convergencia, c) La configuración de creencias como referente del proceso de formación del sujeto, las TIC's como herramientas multimodales para el proceso de socialización en el contexto de la globalización en educación superior, d) la construcción de aprendizajes significativos centrados en las investigaciones citadas en el **gráfico 2.** Matriz de investigación, señalando que la relevancia de dichos estudios permitió recuperar elementos que brindaron soporte a la investigación como precedente de la misma.

La configuración de creencias como referente del impacto en la formación intersubjetiva del sujeto. Los estudios explorados derivados de la categoría de creencias son recuperados para comprender la construcción de la intersubjetividad a partir de la postura de Schütz, A. (1973) para la interpretación de significados del mundo, así como de las acciones e interacciones de los sujetos

sociales y de las experiencias intersubjetivas compartidas, la interpretación simbólica de la realidad como un mundo donde los fenómenos están dados al manifestarse en el plano de lo real, ideal o imaginario, en el que el conjunto de relaciones interpersonales y actitudes de la gente son pragmáticamente reproducidas o modificadas en la vida cotidiana tras un proceso de interiorización que se materializa en conductas, actitudes, expresiones y roles que definen al perfil de sujeto derivado de un ciclo de relaciones, considerando que dicho planteamiento está centrado en el sujeto y sus construcciones.

El concepto de intersubjetividad es recuperado para comprender la construcción de las creencias de un sujeto desde la cotidianidad, tomando en cuenta que el problema de la vida cotidiana se expresa en las relaciones de los actores sociales que comprenden y construyen la realidad social que se gesta a partir de las interacciones, derivadas de la conciencia social, así como de las relaciones sociales cotidianas y la comunicación en un contexto fáctico, en el que la internalización representa el eje para la comprensión. En el contexto de América latina refiere el antecedente de un proceso histórico en el que la aculturación ha dado lugar a permanentes transformaciones que han definido rasgos de identidad nacional, hoy globalizadas, como parte de la valoración de una identidad colectiva, como lo plantea Cisneros, (2000) tal ha sido el caso del estudio de la intersubjetividad en el pensamiento musical a través de la sintonía de las relaciones sociales, que convergen con los planteamientos de Puebla C., (2000) a Cabrolí V. (2010), Barbero, (2002), Vargas, (2010), Salvador, Rizo Garcia, & Romeu Aldaya, (2009).

De manera que el entorno globalizado como parte del contexto de construcción intersubjetiva de las creencias desde una visión sistémica, nos dirige a la identificación de un paradigma educativo, sustentado en un enfoque económico que no representa por su propia naturaleza los efectos generados en la sociedad, éste comprende el motor que acciona la movilidad de factores ligados a la formulación de políticas nacionales e internacionales cuya implementación no discrimina las diversidad y pluralidad cultural de manera explícita, es así que su impacto puede ser entendido en el marco de la formación de una nueva cultura, tal como lo destaca Giménez, G. (2005), que se complementa con la adaptación de las culturas locales a una mundialización en una perspectiva global, así como el fondo filosófico, ideológico y económico impuesto desde los principios del liberalismo y neoliberalismo económico, en la perspectiva de la teoría de la comunicación, que destaca Barbero J. M., (2002), sumando los elementos del proceso comunicativo y la construcción de relaciones y efectos de los medios tales como la televisión, el cine, los medios electrónicos, redes globales, internet etc. como una manifestación del crecimiento económico con la plusvalía del control y la manipulación del grueso de la población, en el que la postura de la intersubjetividad de Shütz se hace presente en la expresión de Martínez, Z., (2012, p. 290) "La cultura como un conjunto de significados o códigos acumulados socialmente", que construyen en el sujeto un marco de identidad".

Con relación a los estudios de creencias se destacan los referentes de Gómez Nocetti; Muñoz V.; Peña; González; Guerra Z; Valenzuela C. (2014) quienes destacan estudios sobre las creencias de las comunidades con mayor pobreza en Chile como aquellas que poseen un menor desempeño escolar. En tanto Miras, M.; Solé, I.; Castells N. (2013) centran el reconocimiento de creencias al respecto de los procesos de lectura y escritura en los resultados de aprendizaje; Schommer-Aikins, Marlene; Beuchat-Reichardt, Marianne; Hernández- Pina, Fuensanta, convergen en un estudio de creencias desde la perspectiva epistemológica del aprendizaje del proceso de formación inicial de profesores; Martínez P. (2013) plantea que las creencias son inducidas socialmente, ello en torno a un estudio etnográfico sobre las creencias en educación matemática, teniendo como referente las creencias personales y sociales. Tagle Ochoa; Díaz; Alarcón Hernández; Quintana Lara; Ramos Leiva, (2014) identifican las creencias sobre el aprendizaje que tienen los estudiantes de la carrera de pedagogía en inglés de una universidad chilena, en torno al proceso de construcción de significados, evidencian creencias asociadas a que este proceso se produce a través del lenguaje. Bailey Moreno; Flores Fahara; González Rivera, (2016) las creencias de los maestros tienen una influencia en la manera en cómo estos enseñan, así como la importancia de considerarlas en su formación y desarrollo profesional; de igual forma, se señala que los maestros y administradores

escolares tienen sus propios sistemas de construcción y reestructuración de creencias por lo que pueden ser co-creadores de sus procesos de aprendizaje y cambio organizacional. Salmerón-Pérez; Gutierrez-Braojos; Fernández-Cano; Salmeron-Vilchez, (2010) M. Abril; Ariza, ; Quesada; García, (2014); Contreras Palma, (2010); Nafarrate,(2006); Noriega Biggio; García; Maris Vázquez (2016); Estévez-Nenninger, Ety Haydee; Valdés-Cuervo; Arreola-Olivarría; Zavala-Escalante,(2014) plantean un estudio de creencias del profesorado específicamente la tipología de creencias epistemológicas y didácticas del profesorado señalando que estas determinan en gran medida la forma de proceder en el aula; Espinoza; Rosas,(2016) desarrollaron un estudio de Creencias de educadoras y miembros de equipos directivos de centros sobre el uso de recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje.

El uso de TIC's en educación superior para la construcción de aprendizaje significativo y de transferencia a los sistemas sociales

El proceso de socialización en el contexto de la globalización ha dado lugar a la incorporación de diversas herramientas tecnológicas, tales como tabletas, smart phones, computadoras, que a través de la conectividad a internet se multiplican por medio de aplicaciones, redes sociales (facebook, twitter, instagram), chat, uso de paquetería básica para el procesamiento de información, correo electrónico etc., es así que derivado de dicha transformación en los intercambios lingüísticos, se han desarrollado investigaciones, por su relevancia se consideraron las siguientes Khvilon, et. Al (2004); Romero F. (2006); Rojas G. (2008); Graells P.(2000); Greenfiel,(1999); Camacho, H. (2010);Puente, J., de la Puente, M., & Rojo, M. (2007) coinciden en esencia al respecto del fenómeno vivido a través del uso de las TIC's mismas que representan un variado mundo de herramientas que transforman los espacios de clases actuales centradas en el profesor, aisladas del entorno y limitadas al texto, llevando a la generación de entornos de conocimiento bastos, interactivos y centrados en el alumno, las TIC's no simbolizan solo el recurso técnico o herramienta operante para el desarrollo de una tarea específica, sino que constituyen la oportunidad para desarrollar competencias en el uso y solución de problemas que posean un significado real, fomentando así el trabajo colaborativo, que puede ser dirigido a la creación de comunidades de aprendizaje, atendiendo a las características del entorno simbólico basado en las TIC's, por medio del formalismo, la interactividad, dinamismo, multimedia, hipermedia, conectividad, el uso de computadoras, el aprendizaje específico en hardware y software, hasta su utilización para la mejora de la productividad y la empleabilidad. Las funciones de las TIC's en educación se destacan a modo de expresión: al escribir, dibujar, hacer uso de presentaciones webs, como canal de comunicación, colaboración e intercambio; instrumento para procesar información; fuente abierta de información; instrumento para la gestión administrativa y tutorial; herramienta de diagnóstico y rehabilitación; medio didáctico que informa, entrega, guía de aprendizaje, genera nuevos escenarios formativos, medio lúdico y para el desarrollo cognitivo; contenido curricular conocimientos y competencias, que han transformado la dinámica de interacción de los sujetos a través de un entorno formal o bien derivado de una dinámica informal producto de las relaciones con escenarios cotidianos.

El estado actual de conocimiento se reconocen un amplio desarrollo de investigaciones realizadas por instituciones de Educación Superior en México, en las que participan universidades públicas y privadas, así como Escuelas Normales, que han reconocido la relevancia de estudiar el fenómeno de incorporación de las TIC's, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en la práctica de intervención de los docentes, así como la renovación de las propuestas curriculares para transformar las modalidades de los diferentes programas de formación profesional, destacando antecedentes comunes en el marco contextual de México desde la perspectiva económica expresa en las posibilidades del acceso de determinados sectores de la población, el efecto derivado de la configuración de estructuras, así como los factores que favorecen y obstaculizan procesos no solo de índole académico sino en los escenarios en los que la población se inserta y que han impacto en la transformación de las generaciones que se han incorporado a la dinámica de socialización virtual, por lo que se destacan tres ejes: 1) marco global de la inserción de México en el uso de las TIC's; 2) experiencias de incorporación de TIC's en instituciones de educación superior, 3) la

formación de docentes para la intervención desde el uso de las tecnologías así como la recuperación de su perspectiva sobre las nuevas modalidades, resulta relevante señalar que las investigaciones corresponden en un 90% a estudios de naturaleza cualitativa, con un enfoque interpretativo, que estudian al fenómeno desde el reconocimiento de los efectos naturales de la participación de un sector de la población ante el uso de la tecnología, ello permitió señalar que no se encontraron investigaciones desde la perspectiva del presente estudio en el reconocimiento del sujeto mismo en sus procesos internos de configuración de identidad a través de tres perspectivas teóricas que convergen en el marco de la sociología desde la teoría de la intersubjetividad, la sociología crítica a través de la teoría del capital cultural y la psicología educativa mediante el constructivismo social desde la teoría socio histórico cultural, teniendo como eje la hermenéutica profunda para la interpretación desde la esfera histórica, discursiva.

Interpretación de resultados preliminares de la investigación, experiencias en el proceso de configuración de creencias sobre el aprendizaje en entornos virtuales e incorporación a un sistema de acción social

En el marco metodológico de la hermenéutica profunda propuesta por Thompson, J. B. (1998) se presentan los resultados de la investigación, a través de la interpretación de los hallazgos recuperados mediante un proceso de triangulación de datos cualitativos y cuantitativos, sistematizados a través de matrices que concentran la narrativa de las entrevistas semiestructuradas, graficación de formularios y registros mecánicos con base a subcategorías en las que se recuperan las trayectorias y procesos de formación, en su dimensión escolar y social así como en el uso de las TIC's como parte del proceso de socialización multimodal, en una relación dialógica desarrollada en tres etapas de interpretación del modelo de la hermenéutica profunda: i) Análisis socio-histórico, ii) análisis formal o discursivo, iii) interpretación/reinterpretación.

Los trayectos de formación, fueron considerados instrumentos que permitieron recuperar elementos de valor para reconocer los antecedentes de los procesos de socialización de los docentes en formación a través de una interpretación sistémica, reconociendo los planteamientos de la teoría de la intersubjetividad en atención a los principios de incorporación de actitudes cooperativas para compartir saberes, acciones y representaciones simbólicas, que posibilitan a los sujetos la construcción y reconstrucción de significados, así mismo se recuperó como eje la comunicación intercultural, de la que derivan la interpretación simbólica en el plano de lo real, ideal o imaginario, ante las relaciones interpersonales reproducidas o modificadas en la vida cotidiana desde un plano no consiente, para interiorizar a través de prácticas sociales, comprendiendo que en dicho contexto cuando los sujetos asumen el mundo en el que comparte con otros, lo comprende y en consecuencia lo asume como propio. En convergencia los planteamientos de la teoría socio histórico- cultural de Vigostky, se recuperó el proceso comunicativo, donde el lenguaje representa un sistema básico autorregulador de la conducta, la enseñanza, la mediación cultural (interindividual e intraindividual) donde todo proceso de desarrollo psicológico surge del contexto histórico-cultural, en el que los procesos educativos, son reconocidos como foros culturales en los que se comparten los contenidos curriculares, al darse la participación, interacción y retroalimentación continua entre los enseñantes y los aprendices, así como el reconocimiento de la zona de desarrollo próximo (ZDP) de los docentes en formación desde el escenario institucionalizado en que el docente es mediador del acto de enseñanza y aprendizaje, es decir, se desarrolla un diálogo entre la capacidad actual y futura del aprendiz (Brunner, 1988; Del Río y Álvarez 1990, citados en Hernández, G. 2002), así como la postura adaptada a los procesos de construcción de aprendizajes significativos en entornos virtuales, tal como lo enfatiza Castillo, S; (2008). Rodríguez F.; Martínez, N; Lozada, J.; (2009). Colectivo Educación Infantil y TIC (2014); Serrano, González-Tejero, J M; Pons Parra, R M; (2011). Fernández Zalazar, D; Neri, C; (2013); Pastorini (2000); Mattar (2010) que posicionan al constructivismo en el uso de las TIC, donde la figura del docente deberá asumir el conocimiento tecnológico, diseñarlo como un contenido apto para la enseñanza, anticipar los efectos negativos de la sociedad tecnológica, proyectar la dimensión moral ante el avance tecnológico constante, de manera que se construyan activamente

nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos previos, desarrollo de actividades centradas en sus habilidades (Clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar), así como la incorporación de nuevos conocimientos a partir de la reestructuración, asumiendo los principios concentran en el siguiente gráfico.

Así mismo la triangulación a través de la propuesta de Weber (1964) mediante la teoría de la acción social al asumir la actuación de los sujetos a partir de la relación directa que establecen los docentes en formación con otros, misma que puede desarrollarse en un escenario presente o futuro, que trasciende en el sujeto en los diversos momentos y condiciones de participación social, considerando que la **acción social** se expresa cuando los individuos atribuyen significados subjetivos a sus acciones, como una conducta humana manifiesta en un hacer externo o interno, siempre que el sujeto o los sujetos de la acción, enlace a ella un sentido subjetivo, ubicando la perspectiva de los docentes en formación desde la trayectoria en el uso de herramientas tecnológicas y su disposición para actuar con relación: 1) la acción racional con arreglo a fines misma que se determina por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios definidos mediante procesos racionales, 2) la acción racional con arreglo a valores definida por la creencia consciente en el valor –ético, estético, religioso o de otra naturaleza centrado en méritos de ese valor; 3) la acción afectiva que es determinada por emociones y estados de ánimo, y 4) la acción tradicional que es determinada por una costumbre arraigada, donde la relación social es asumida por los docentes en formación como una conducta plural donde la relación social es la prolongación de la acción social en el marco social de un intercambio entre varios individuos. Derivado de la triangulación de instrumentos fue posible recuperar el proceso de formación de los estudiantes de los tres programas cuya muestra corresponde al 60% de la población total de la cual el 86% son mujeres y el 14% hombres, considerando sólo el dato de referencia ya que para el estudio no se consideró la variable de género. De manera que entorno a la trayectoria construida en el uso de herramientas tecnológicas así como de los procesos de socialización multimodal para la construcción de aprendizajes significativos, se recuperaron los siguientes resultados, se destaca que el 83% ha participado en procesos de capacitación en el uso de las TIC's, lo cual representa la intervención de instituciones y por ende de construcciones formales sobre la conceptualización de las tecnologías y su aplicación en contextos específicos ello sin dejar de considerar que la minoría representada por el 17% no ha tenido la oportunidad de ser partícipe de dicha experiencia lo cual deja un margen importante de estudiantes que en su trayectoria no han incorporado creencias derivadas de escenarios de socialización diversos, se recuperó como dato relevante la temporalidad de la capacitación.

Refiriendo que el 57.4% de los estudiantes han recibido dicha capacitación en el periodo más reciente, es decir, en el ciclo 2016- 2017, en comparación con una minoría representada por el 6.4% que ha recibido dicha capacitación antes del año 2013, lo que significa que dichas experiencias han sido construidas durante su estancia en la escuela Normal, hasta su incorporación a la Educación Superior, lo que representa un acercamiento tardío en su formación. Así en la trayectoria de formación en el uso de tecnologías se detectó la instancia por la cual se ha recibido dicha capacitación mostrando predominantemente las instituciones públicas con un 72.3%, seguido del 23.4% por instituciones privadas, el 5.3% a través de procesos autodidactas y el 13.8% mediante otros mecanismos, lo cual representa una postura centrada en las instituciones públicas, considerando que la cercanía con dicho contexto de formación ha permitido a los estudiantes acercarse al uso de las TIC's desde una perspectiva institucionalizada derivada de una perspectiva genérica brindada por estructuras simbólicas proveídas por el Estado, es decir, que sus creencias o disposiciones de acción se encuentran naturalmente ligadas a la formación recibida por las instituciones de origen que expresan una brecha entre el desarrollo de dichas herramientas y las condiciones limitadas de infraestructura física y académica para su desarrollo.

La conectividad a internet no es una condición de infraestructura universal, pese a sus avances existe una minoría de los estudiantes que no cuentan con dicho servicio en sus domicilios, sin embargo las posibilidades de acceso en otros espacios incluido la propia institución formadora son reconocidos como favorables para el desarrollo de aprendizajes tal como lo considera una mayoría

representada por el 51% de los estudiantes quienes consideran que siempre es posible construir aprendizaje a partir de dichas herramientas, seguido del 44% que considera que casi siempre, ello ante la creencia de la construcción de aprendizajes derivados de las interacciones presenciales mismas que aún son predominantes en un sistema de formación que exige la interacción directa.

Sumando al resultado del planteamiento anterior los docentes en formación consideran que casi siempre les ha sido posible construir y transformar saberes a través del uso de las tecnologías ello representado por el 54% seguido del 40% que considera que siempre ha sido posible, una minoría correspondiente al 5% señala que pocas veces, lo cual permitió valorar que las creencias de los estudiantes en torno a la efectividad del uso de las tecnologías para la construcción y transformación de saberes se encuentra cada vez más cercana a los escenarios en donde se emplea la tecnología, derivando en la transferencia a un sistema de acción centrado en las costumbres. La formación curricular ha resultado significativa al enfatizar que a través de las diversas asignaturas los estudiantes consideran de forma predominante, casi siempre representado por el 56% las asignaturas han contribuido de forma significativa al desarrollo de competencias en el uso de las TIC's, seguido del 35% que consideran que siempre aportan elementos y una minoría representada por el 11% señala que pocas veces contribuye en su formación.

Resultó relevante identificar el impacto de las herramientas tecnológicas en el proceso de socialización con sus compañeros, señalando que una mayoría 64% considera que ha sido satisfactorio seguido del 19% que señala que ha sido suficiente y del 16% que considera que ha sido óptimos, lo cual expresa la transferencia de las creencias al respecto de la efectividad en los procesos de sociabilización para establecer proceso de comunicación entre compañeros a través de las condiciones institucionales. El tipo de información destaca la valoración del proceso de formación así como del impacto de las estructuras sociales e institucionales en el proceso de formación curricular y personal, es así que los estudiantes expresan que la información que publican con mayor frecuencia son reflexiones manifiesto en un 72% seguido del 56% con información científica o especializada, 34% memes y crítica social y 33% noticias y reportajes, ello considerando que los docentes en formación tenían la posibilidad de señalar varias opciones, reconociéndose así que existe un mayor impacto de la información de relevancia social que pudiera transferirse a sus acciones cotidianas, más allá de información directamente vinculada a su proceso de formación, de manera que se construye la creencia de que dichos espacios continúan siendo predominantemente de uso personal y recreativo y eventualmente para ampliar los contenidos centrados en su proceso de formación. En un nivel de mayor complejidad se valoró la apreciación de los estudiantes al respecto de la incorporación de aprendizajes significativos derivados de la información a la que acceden permitiendo reconocer que el 59% considera que la mayoría de las veces contribuye a la construcción de aprendizajes significativos, seguido del 33% que considera que siempre y una minoría representada por el 7% que señala que pocas veces, lo cual consolida la creencia o disposición a sumar aprendizajes con un sentido formativo a través del uso de la tecnología, lo que trasciende el uso social de la misma. Sumando al planteamiento anterior se valoró la complejidad para su incorporación a través del uso de herramientas tecnológicas, mostrando que el 58% considera que con mucha facilidad logran incorporar saberes, seguido del 25% que considera que con mucha dificultad, 18% con algunas dificultades, ello enfatiza que los estudiantes se encuentran en proceso de transformar su disposición como un medio para incorporar sus saberes. La información compartida representa el vínculo con el conocimiento, el impacto social de la información, así como la formación y trascendencia de la misma en su proceso de construcción profesional y personal, es así que la información que comparte un 57% son reflexiones, citas, etc. Seguido de artículos de contenido científico y acontecimientos contemporáneos con el 40%, chistes y notas 20% otro tipo de información 16%. La incorporación a grupos en redes sociales permitió reconocer el nivel de interacción con otros sujetos en un entorno virtual, así como la trascendencia en la socialización de información diversas, es así que un 75% si forma parte de un grupo en redes sociales, lo cual representa la reconstrucción de la creencia al respecto de la interacción presencial para dar paso a la socialización en espacios virtuales que amplíe las condiciones, propósitos, interacciones, niveles, complejidad en las relaciones para la obtención de información así como la creatividad para dar solución a problemas académicos o de índole social o personal en un círculo

de intereses compartidos que diversifica las posibilidades de aprender. Vinculado al planteamiento anterior, se buscó reconocer si dicha participación era reconocida por los estudiantes como un medio que impactara en la forma de pensar, estos señalaron de forma predominante en un 55% que medianamente, seguido de poco con el 21% y mucho representado por el 16%, lo cual representa para los docentes en formación la posibilidad de reconocer a través de un proceso de metacognición la trascendencia de las interacciones virtuales en su forma de pensar, reconociendo que tiene una incidencia en los nuevos constructos, sin ser ésta la vía más importante.

El uso de lenguaje y su adaptación en el proceso de interacción en los entornos virtuales hizo posible reconocer las competencias desarrolladas por los estudiantes para el logro de procesos comunicativos más efectivos, considerando que las necesidades de interacción generadas en redes sociales también son reconocidas bajo una estructura normativa implícita que se deriva de las relaciones, los espacios de publicación, así como las exigencias personales derivadas de la formación en un entorno formal, señalando de forma predominante que se expresan de forma coloquial con vocabulario ordinario representado por el 41%, seguido del 40% que indica que el lenguaje que emplea es formal respetando reglas ortográficas, y una minoría con el 4% que señala emplear el lenguaje de forma indistinta. La herramienta tecnológica con la que acceden con mayor frecuencia permitió reconocer las condiciones de interacción así como las posibilidades de acceso a mecanismos de comunicación virtual, mostrando predominantemente el uso de un teléfono celular Smartphone con un 89%, seguido del 40% en el uso de lap top, 19% PC, y una minoría Tablet con el 6%, es decir, que los estudiantes al igual que el grueso de la población del rango de edad de 18 a 24 años hacen uso de los teléfonos celulares como la herramienta de acceso inmediato por su valor económico, practicidad y la posibilidad de satisfacer diversas necesidades a través de un mismo equipo, por lo que ha quedado desplazado el uso de PC, y el acceso a tablets, considerando que ésta permite atender a las mismas funciones que un Smartphone.

El uso de portafolio electrónico representa una herramienta de evaluación y valoración de los aprendizajes significativos de los estudiantes, de manera que su participación en el diseño y uso representó una forma de reconocer el nivel de desarrollo para trascender a procesos complejos a través del uso de la tecnología así como a prácticas de metacognición, ante dicho planteamiento los estudiantes señalaron que el 86% ha diseñado portafolio electrónico para algún asignatura, y solo el 14% declara no haber participado en dicha actividad, ello refirió un nivel complejo para la valoración de sus aprendizajes.

La valoración de algunas plataformas para el desarrollo de trabajo académico permitió valorar el nivel de interacción en espacios virtuales de manera formal, tal como se exploró en el planteamiento ante el conocimiento de la plataforma Edmodo, una plataforma que permite el diseño de clases y organización de tareas, exámenes, encuestas de forma virtual, misma que señala conocer el 88% de los estudiantes, sólo el 12% indica no tener conocimiento, por lo que las experiencias de interacción en dichos escenarios se han convertido en una tarea cotidiana que se consolida en la transferencia de sistemas de acción tal como lo refiere Weber (1964).

La capacitación para el uso de la plataforma reflejó el nivel de incorporación a través de medios formales, el 64% señaló haber recibido orientación para su uso, frente a un 36% que indica no haber recibido inducción para su incorporación a la plataforma, dicho dato representa un avance importante en el desarrollo de competencias digitales de los formadores de docentes así como de los docentes en formación permitiendo implementar nuevas formas de interacción sincrónica y asincrónica. La valoración del inicio de uso de la plataforma representa el tiempo de incorporación como parte de su trayectoria, así como del dominio y valoración de la misma para el desarrollo de actividades académicas, los alumnos expresaron en una mayoría haber iniciado con dicha exploración en el periodo 2016-2017 representado por el 67%, seguido del 13% antes del 2013, y del 12% entre 2015-2016, lo que significa que su experiencia se construyó estando en el nivel superior en su proceso de formación docente, por lo que no representa la consolidación de creencias al respecto de la trascendencia a un sistema de acción social debido al breve periodo de incorporación. La vinculación con los planteamientos anteriores, los estudiantes señalan que la modalidad en la que recibieron dicha inducción fue en su mayoría de forma presencial

representado por el 68%, dicho dato permitió recuperar la relación entre la modalidad presencial y virtual, considerando aun un medio predominante debido a que es la modalidad curricular de su formación.

La facilidad del empleo de la plataforma correspondió al 78% de los estudiantes quienes consideraron que es simple de usar, seguido del 22% que expresaron que no es fácil de emplear, dato que se relaciona con el porcentaje de estudiantes que no recibieron inducción y que por referencia no han establecido contacto con la plataforma. Así mismo se valoró la frecuencia de uso de la plataforma un 50% de los estudiantes expresó que la usa una vez a la semana, seguido de dos a tres veces por semana con un 33% y más de tres veces por semana un 17% de los estudiantes, ello representa el nivel de interacción que se muestra reducido lo que permite valorar que no resulta un medio de interacción virtual predominante. La contribución de la plataforma al proceso de aprendizaje representa una transformación en las creencias sobre los medios formales de aprendizaje, que una muestra una minoría el 34% considera que pocas a veces, seguido del 24% con siempre y casi siempre y un 17% que señala que nunca aporta procesos de aprendizaje, dato que permitió valorar que pese a que los estudiantes interactúan en dicha plataforma aún no asumen en su proceso de metacognición el valor de las interacciones para la construcción de aprendizajes. En correlación con el planteamiento anterior se confirma que los estudiantes no le atribuyen significatividad al uso de la plataforma ya que el 70% considera que la plataforma no podría sustituir a las clases presenciales, seguido del 30% que considera que si es posible. Contrario a la significación que le atribuyen al uso de la plataforma, una mayoría representada por el 66% considera que si ha sido significativo, seguido del 34% que considera que no ha sido relevante en su formación. Se consideró pertinente valorar el tipo de saberes a los que ha contribuido en mayor medida, una mayoría representada por el 52% considera que los saberes procedimentales son los que se ha visto favorecidos, seguido del 33% en los saberes conceptuales y 14% en los actitudinales, es decir, que el hacer representa una tarea relevante para los estudiantes, lo cual representa una transferencia del sistema social centrado en el actual modelo de competencias que exige el saber operativo. En vinculación con el planteamiento anterior sobre la implementación en la práctica docente un 58% señala no haberla implementado, seguido del 22% que si ha tenido dicha oportunidad y el 19% no aplica, lo cual permitió valorar el impacto del significado de la plataforma para el desarrollo de la tarea educativa. En correspondencia con los planteamientos anteriores, el 60% considera que la plataforma si puede favorecer el aprendizaje en sus estudiantes, frente al 40% que señala que no es funcional, lo cual permitió identificar la creencia de los estudiantes al respecto de la relevancia de los procesos de interacción presenciales, por lo que aún no transfieren el uso de la tecnología a un sistema de acción social que trascienda a su labor docente en la formación de nuevas generaciones cuyas exigencias y demandas son cada día mayores.

La valoración de las competencias en el diseño de estrategias para el desarrollo de su práctica a través de la plataforma edmodo, 42% señala que no es complejo, seguido del 41% que expresa que si es complejo, dato que se confronta de manera contradictoria a la significatividad y uso de la misma. Se buscó recuperar la valoración de la trascendencia a un sistema de acción social predominante, en el cual fue posible identificar que el 44% ha logrado una transferencia a un sistema con arreglo a valores, al considerar que podría favorecer a la conciencia y responsabilidad social para generar nuevos conocimientos, seguido del 26% identificado con un sistema social con arreglo a fines, es decir, para mejorar su condición laboral, seguido del 16% con arreglo a tradiciones y 12% con arreglo a emociones. Reconocer si en su práctica han implementado el uso de herramientas tecnológicas permitió valorar el nivel de transferencia de su sistema social, reflejado en el 71% de los estudiantes que si ha implementado dichos recursos, seguido del 29% que no lo ha implementado. La temporalidad del uso permitió reconocer que de forma predominante se ha desarrollado en ciclo escolar pasado de 2016-2017 con un 59%, seguido del 18% del 2015-2016; un 11% del 2014-2015, 8% antes del 2013.

La capacitación sobre el diseño de entornos virtuales de aprendizaje atiende a un campo de formación no considerado curricularmente, por lo que su valoración resultó relevante para

reconocer las adecuaciones curriculares de su formación a las exigencias contemporáneas del perfil de los docentes, el 53% señala que si ha recibido capacitación el 46% no ha recibido capacitación. Aunado al resultado anterior se reconoce que los estudiantes que han recibido capacitación ha sido predominantemente en la modalidad presencial con el 40% a distancia el 15% y 46% no aplica, debido a que no han participado de dicha experiencia. En la triangulación de planteamientos los alumnos reconocen predominantemente con el 74% que sus estudiantes si han construido aprendizajes significativos a través del uso de la tecnología seguido del 27% que señala que no ha sido favorable la experiencia.

Para valorar el uso de redes sociales en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, el 42% considera que casi siempre es posible construir aprendizajes desde dichas plataformas, seguido del 32% que considera que pocas veces es posible, el 22% que considera que siempre. En confrontación se valoró la apreciación de los estudiantes en torno a un modelo de práctica docente derivado del diseño de entornos virtuales de aprendizaje para la evaluación el 44% considera que sería útil para ser evaluado a través de una rúbrica, el 31% a través de ejercicios sobre el dominio de las tecnologías, 13% uso de lista de cotejo, y 9% examen de conocimientos, la diversidad de posturas señala que los estudiantes no han consolidado saberes compatibles entre el uso y diseño de entornos virtuales con el modelo constructivista.

La incorporación de entornos virtuales de aprendizaje en el proceso de intervención docente, permitió valorar el nivel de complejidad en el diseño y uso de herramientas tecnológicas, App, redes sociales que permitan manifestar la creencia de la relevancia de las interacciones virtuales para el favorecimiento de aprendizajes, el 46% de los estudiantes si ha incorporado dichas herramientas, frente al 54% que no ha incorporado a su práctica dicha opción lo cual representa una brecha entre el uso de estas como estudiantes y su aplicación en la docencia. Herramientas empleadas para el desarrollo de la práctica docente, son predominantemente redes sociales facebook seguido de itunes con el 19% y edmodo 16% , el resto de las herramientas se distribuyen en una minoría tales como skype, padlet, kahoot, moodle, etc. Por lo que la diversificación aun expresa las limitaciones en la capacitación así como la relevancia de éstas para el desarrollo de diversas tareas académicas, personales o bien para el desarrollo de su práctica docente.

Así mismo se buscó valorar los escenarios predominantes con base a un sistema de acción social, mostrando predominantemente la colaboración a través del uso de la tecnología con el 47%, ello haciendo referencia a un sistema de acción con arreglo a valores, seguido de 26% de estimulación para la obtención de una certificación con arreglo a fines, 20% con arreglo a tradiciones y el 10% con arreglo a emociones, lo que representa la construcción de una estructura simbólica relevante en la formación de los estudiantes quienes muestran una relación importante con los valores a favorecer en sus estudiantes, así como la posibilidad de incorporarse a una dinámica social exigente.

El uso de portafolios electrónicos se indagó derivado de la relevancia del instrumento como medio para reconocer la construcción significativa de aprendizaje en los estudiantes y su vinculación con la experiencia de construcción a través de herramientas tecnológicas, así es que los alumnos expresaron que el 53% si ha recibido capacitación para su uso, frente al 44% que no ha tenido dicho contexto de formación, lo cual representa una cifra importante considerando que el modelo de formación de los estudiantes se centra en una evaluación formativa que los conduzca a la reconstrucción de aprendizajes y por ende de creencias con relación a la transformación de esquemas de evaluación cuantitativa. El periodo de capacitación en el uso de portafolio electrónico hizo posible reconocer la experiencia construida en dicha herramienta, así una mayoría expresó que correspondió al periodo 2016-2017, seguido de 43% que no aplica proporcional a quienes no han recibido capacitación, y un 11% en 2015-2016, nuevamente el periodo corresponde a la estancia en la Escuela Normal, es decir, durante la formación en educación superior, lo cual representa una experiencia reciente. Vinculado al planteamiento anterior la capacitación fue orientada en su mayoría por instituciones publica representado por el 46%, seguido del 33% de forma autodidacta, y 7% en institución privada, lo cual representa una visión institucionalizada, si como la re significación de creencias sobre el aprendizaje autónomo a través de información

indagada en espacios virtuales. La modalidad ha sido predominantemente presencial tal como lo expresaron en el uso de edmodo y el diseño de entornos virtuales, representado por el 51% seguido del 36% que no aplica ya que no han participado y el 13% a distancia a través de tutoriales etc. La experiencia en el diseño de portafolios electrónicos fue considerada como un nivel complejo en la experiencia de interacción con dicha herramienta, mostrando predominantemente que si han participado del diseño representado por el 69%, y 31% no ha sido participe de dicha experiencia. La significatividad en el uso de dicha herramienta como instrumento de evaluación formativa, es reconocida por un 37% quien señala que casi siempre, seguida del 28% pocas veces, y 27% siempre así como 8% nunca, lo cual representa que la creencia de la funcionalidad formativa de dicha herramienta no se ha consolidado en los estudiantes quienes no han experimentado la herramienta como algo que contribuya de forma significativa y por ende no has trascendido a un sistema de acción.

Los saberes a los que ha contribuido en mayor medida el portafolio electrónico son procedimentales con el 52%, conceptuales con el 35% y 13% actitudinales, dato coincidente con el diseño de entornos y uso de edmodo. Nuevamente se valora que no han incorporado sus saberes al desarrollo de la práctica profesional, considerando que el 87% no ha incorporado dicha herramienta a su práctica profesional, seguido del 13% que indica que si lo ha incorporado. En contraste con la creencia al respecto de su uso para mejorar procesos de aprendizaje, el 49% considera que tal vez, seguido del 38% que señala que si y 13% no lo considera como un medio para mejorar el aprendizaje. Para valorar la transferencia al sistema de acción social se evaluó el escenario predominante, de acción social con arreglo a valores centrado en la colaboración con el 54%, seguido del sistema de acción con arreglo a tradiciones 31% con arreglo a fines 25% y con arreglo a emociones 17%. Vinculado a la instancia se valoró la apreciación de los estudiantes con relación a la funcionalidad de dicha capacitación para el desarrollo de tareas académicas, de las cuales señalan de forma predominante que la mayoría de las veces ha sido útil con un 47.9%, seguido de siempre con el 24.5%, pocas veces el 19.1% y 13.8% nunca, en dicha medición es importante reconocer que los estudiantes valoran la utilidad de dicha formación a través de una capacitación deben ser valorados como positivos, es decir, que independientemente del nivel de calidad del mismo estos contribuyen de alguna forma a solucionar tareas académicas, destacando que la perspectiva positiva de los estudiantes los lleva a construir creencia al respecto de que los elementos brindados sin embargo resulta importante reconocer que una minoría considera que no ha sido funcional para el desarrollo de las actividades académicas que desempeña, por lo que muestran una postura más rigurosa en la que las exigencias de las tareas académicas se ven superadas por los elementos de capacitación en el uso de las tecnologías que les son proporcionados.

En confrontación se valoró la funcionalidad en el desarrollo de la práctica profesional, considerando que un 84% de los estudiantes reconocen que si es funcional dicha capacitación frente a las tareas de docencia, frente a un 16% que considera que no es funcional dicha capacitación en tareas profesionales, ello consolida la postura anterior al encontrar una subjetivación. El proceso de recuperación de plataformas se reconoció el uso de los espacios virtuales y su temporalidad en el ámbito de desarrollo académico de los docentes en formación a través de la implementación de actividades en el uso de TIC' s en escenarios físicos, es decir, en el centro de cómputo en el que los estudiantes llevaron a cabo diversas actividades, entre las que destacan el taller de computación, aplicación de exámenes, test de habilidades, consultas, actividades académicas, desarrollo de sesiones de clase con el apoyo de equipos y pantallas, derivado de las actividades curriculares programadas, Taller CASA TELMEX, actividades en las que participaron el su proceso de formación hasta el mes de septiembre considerando las modificaciones ya señaladas derivadas del sismo del ocurrido, cuyo impacto se expresa en las tareas académicas como parte de un proceso formal institucionalizado, reconociendo que las diferencias que los estudiantes presentan en sus creencias son reforzadas por un sistema educativo que privilegia ciertos tipos de comportamientos, considerando que quienes carecen de ello por consecuencia no lograrán obtener éxito escolar. Mújica S., A.; Guido García, P.; Gutiérrez Martínez, R. E. (2012)

Conclusiones

La distinción epistemológica en la incorporación de creencias nos conduce a reconocer que estas se estructuran cognitivamente al atribuir un significado que se intersubjetiva teniendo como antecedente los intercambios socio culturales en una relación sistémica con los escenarios en los que se desarrolla el sujeto como producto de los intercambios que simbólicamente se transfieren a sistemas de acción social, es decir, que ello nos dirige a reconocer los escenarios que han configurado a los estudiantes de la Escuela Normal No. 4 De Nezahualcóyotl. Las creencias construidas en el trayecto de los docentes en formación son múltiples tal como su carácter de entes individuales podría referir bajo sus propias experiencias, sin embargo existen factores comunes que se transfieren a través de lo que plantea Weber (1964), en un sistema de acción social que se consolida atribuyendo un sentido a las tareas que desarrolla el sujeto de forma cotidiana, los identificados en la presente investigación ha sido categorizados en el **gráfico 3**, en el que se delimitan los elementos conceptuales y estructurales que se identificaron a través de la triangulación de entrevistas semiestructuradas, registros y formularios.

Ámbito	Estructura	Expresión de creencias
Uso de herramientas tecnológicas	Comunicación	Proceso de intercambio escrito a través de mensajes vía electrónica de manera sincrónica o asincrónica que permite tomar acuerdos, intercambiar información, conocimientos etc. Desarrollado predominantemente a través de grupos virtuales para el desarrollo de actividades académicas entre compañeros, maestros, familiares, amigos, personas con intereses afines.
	Socialización virtual	Proceso de interacción mediante el cual se comparte información audiovisual, digital para el desarrollo de tareas académicas, diseño de situaciones didácticas para el desarrollo de la práctica docente que se lleva a cabo en educación básica.
	Organización	Distribución de tareas, asignación de actividades o cumplimiento de comisiones para el desarrollo de una tarea académica que se presume el otro no podrá evadir y tendrá efectividad y rapidez, considerando que el registro temporal evitará omisiones o evasión de responsabilidades.
	Plataformas virtuales	Herramienta útil para el desarrollo de tareas académicas, permitiendo favorecer aprendizajes significativos, permitiendo desarrollar tareas de forma sincrónica y asincrónica, favoreciendo hábitos en el uso del tiempo y administración de tareas.
	Entornos virtuales	Espacios de intercambio que favorecen el aprendizaje de forma complementaria a las actividades presenciales, relativamente útiles y significativas para el desarrollo de la práctica profesional debido a las condiciones de infraestructura institucionales.
	Portafolio electrónico	Instrumento de evaluación, que permite recuperar productos de aprendizaje, así como la reflexión del mismo, significativo para el proceso de formación docente.
	Información	Asumida como datos académicos, artículos, materiales digitales, son los recursos a los que se les atribuye significado relevante para el desarrollo de la práctica profesional.
	Lenguaje en redes sociales	Representación de signos a través del uso de estructuras gramaticales congruentes, o bien el uso de símbolos gráficos que permita cumplir con el acto comunicativo en el que se expresa de forma libre lo que cada sujeto representa, predominantemente indistinto.
	Herramientas /aplicaciones	Medios tecnológicos empleados para facilitar tareas de diversa naturaleza, es decir, que no representan de forma consciente un medio para construir aprendizaje, pero que genera la posibilidad de ampliar saberes, desarrollar habilidades, construir nuevas prácticas de intervención docente.
	Redes sociales	Medio de contacto virtual con sujetos, organizaciones o grupos de interés común que puede vincularse al desarrollo de tareas académicas.
Escolar	Aprendizaje significativo	Incorporar elementos cognitivos a través de lo socializado en los medios digitales, redes sociales o uso de herramientas tecnológicas, plataformas que trasciende al desarrollo personal o de la práctica docente.
	Grupos (en redes sociales)	Agrupaciones de sujetos que a través de redes sociales comparten temas de interés, disposición para construir vínculos presenciales y virtuales.
	Institución	Organismos que de manera formal proporciona conocimientos para la formación de los sujetos, permite trascender en la acción social con arreglo a fines derivando en certificación de conocimientos.
	Formación	Todo aquello que favorece el desarrollo personal del docente a través de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, valorado siempre de forma positiva, independientemente de las condiciones y nivel de complejidad.
	Ética y responsabilidad profesional en el uso de	Se asume como principio del ejercicio docente la responsabilidad social para la atención y desarrollo de procesos de aprendizaje en niños y

TIC's	adolescentes, a través de un uso formal para el desarrollo de aprendizajes trascendiendo como una acción social con arreglo a valores.
Maestros	Ente social mediador para el desarrollo de aprendizajes significativos en un entorno virtual pero que es considerada una figura predominantemente presencial.
Aprendizaje significativo	Construcción cognitiva, que el sujeto incorpora a su vida cotidiana, siendo útil para el desarrollo de tareas de diversa índole (personales, profesionales, académicas), donde el uso de la TIC, permite facilitar procesos y mejorar condiciones de intercambio de conocimiento.

Gráfico 3. Creencias derivadas de las trayectorias de los docentes en formación (Elaboración propia)

Los principales hallazgos de la investigación al respecto de las creencias a partir de la configuración de los docentes en formación como entes sociales través de su participación e interacción multimodal, en articulación con los elementos incorporados a su sistema de acción se reúnen en las siguientes conclusiones: 1) La influencia de los escenarios culturales, familiares, sociales y digitales, en la configuración de las creencias de los docentes en formación manifestó una relación directa con la evolución de los trayectos, es decir, que cada uno atribuyó un sentido de pertenencia compartido; 2) En el uso de medios técnicos reconocidas como las herramientas tecnológicas a través de las cuales hicieron uso del uso del lenguaje en un proceso de socialización multimodal se asumen como sujetos socialmente responsables de lo que publican en los grupos académicos, buscando un lenguaje adecuado gramaticalmente, con coherencia y cohesión por la necesidad de comunicarse entre compañeros, se asume la creencia de que no es necesario plantear normas explícitas ante el uso exclusivo de procesos académicos sin hacer uso de estos espacios para socializar elementos de naturaleza personal, sin embargo en el uso de su perfil y muro personal en la red social de facebook el lenguaje se asume flexible para emplear expresiones abreviadas, uso de símbolos, imágenes, emoticones o expresiones coloquiales; 3) Por la generación a la que pertenecen se cree que los docentes en formación son nativos digitales, sin embargo por las condiciones de trayectoria se suman al grupo de inmigrantes digitales ante las exigencias de incorporar el uso de herramientas tecnológicas a su vida académica y personal, sin que necesariamente haya formado parte de su entorno académico; 4) La consolidación de creencias derivadas de prácticas culturales cotidianas, permitió incorporar simbolismos, tales como asumirse como consumidores del conocimiento tecnológico pero no empleado para la gestión de entornos virtuales para los estudiantes de educación básica con lo que desarrollan su práctica profesional, como un proceso no consolidado o transferido a un sistema de acción social por el grado de complejidad atribuido.

Referencias

- Amestoy, V. M. (2009). El capital humano como determinante del consumo cultural. *Estudios de economía aplicada*, 87-110.
- Allones Pérez, C. (2005). Teoría de la acción social: propuesta de un método. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 4 (2), 57-68.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13 (44), 67-73.
- Arenas Martínez, M. (2013). Un acercamiento sociológico a las formas de acción e intervención social. *Acción social y acción social proyectada. Papeles del CEIC*, (2), 1-33.
- Arnaldos García, F., & Faura Martínez, Ú. (2012). Aprendizaje de los fundamentos de la probabilidad apoyado en las TICs. *@tic. revista d'innovació educativa*, (9), 131-139.
- Ateca Amestoy, V. M. (2009). El capital humano como determinante del consumo cultural. *Estudios de Economía Aplicada*, Abril, 87-110
- Barbero, J. M. (2002). La globalización en clave cultural una mirada latinoamericana. *Efectos globalismos y pluralismos*, 1-26.
- Bailey Moreno, J., & Flores Fahara, M., & González Rivera, P. (2016). APRENDIZAJE DOCENTE Y REESTRUCTURACIÓN DE SUS CREENCIAS EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO

PROFESIONAL Y GESTIÓN ESCOLAR. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 16 (3), 1-25.

Bernabé Muñoz, I. (2009). RECURSOS TICS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES): LAS WEBQUESTS. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (35), 115-126.

Briceño Martínez, J., & Benarroch Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 8 (1), 24-41.

Cabrolí Vargás, Magaly. (2010). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Sin mes.

Castells, Manuel (1999) La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red, México, Siglo XXI.

Castorina, J., & Barreiro, A., & Toscano, A. (2005). LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS TEORIAS IMPLÍCITAS: una comparación crítica. Educação & Realidade, 30 (1), 201-222.

Castillo, A., & Marina, R., & González, M. (2013). El aprendizaje significativo de la química: condiciones para lograrlo. Omnia, 19 (2), 11-24.

Cázares G. & Ponce C. P. (2002) la medición de la autodirección; comparación de tres instrumentos OCLI, SDLRS Y CIPA, para obtener el perfil de estudiantes en entornos virtuales

Cisneros, Puebla, César A. (2000). La intersubjetividad y la tradición interpretativa en psicología social. Estudios Sociológicos, XVIII. septiembre-diciembre, 527-537.

Contreras Palma, S. (2010). LAS CREENCIAS CURRICULARES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS: UNA APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE EL APRENDIZAJE. Horizontes Educativos, 15 (1), 23-36.

Coto Chotto, M., & Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). DISEÑO PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 8 (3), 135-148.

Cubo Delgado, E., & González Deza, C., & De la Fuente Anuncibay, R. (2016). Los tics y su relación con las dificultades de aprendizaje: estudio longitudinal de la prevalencia de los tics primarios y comorbilidad asociada en población escolar. Universitas Psychologica, 15 (5) <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.trda>

D'Antoni, M. (2011). Competencia cultural e inteligencia cultural. Aportes a la mediación cultural docente. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 1-10

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2), 105-117.

Donoso, P., & Rico, N., & Castro, E. (2016). CREENCIAS Y CONCEPCIONES DE PROFESORES CHILENOS SOBRE LAS MATEMÁTICAS, SU ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20 (2), 76-97.

Estévez-Nenninger, E., & Valdés-Cuervo, Á., & Arreola-Olivarría, C., & Zavala-Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 6 (13), 49-64.

Espinoza, V., & Rosas, R. (2016). Creencias de educadoras y miembros de equipos directivos de centros educativos de educación parvularia respecto del uso de recursos tecnológicos como herramientas de aprendizaje. Estudios Pedagógicos, XLII (2), 95-112.

Fainholc, B. (2008). DE CÓMO LAS TICS PODRÍAN COLABORAR EN LA INNOVACIÓN SOCIO-TECNOLOGICO-EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSITARIA PRESENCIAL. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 11 (1), 53-79.

Fernández Zalazar, D., & Neri, C. (2013). Estudiantes universitarios, TICS y aprendizaje. Anuario de Investigaciones, XX , 153-158.

García Fernández, N. (2002). Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: las comunidades de aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia, (6), 0.

Graells, P. (2000). Impacto de las TIC en educación: Funciones y limitaciones. Recuperado el 7 de abril del 2009, de Pangea.org: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>

Gómez Paniagua, J. (2017). Creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 22 (2), 203-219. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a03>

Gómez Nocetti, V., & Muñoz Valenzuela, C., & Silva Peña, I., & González, M., & González Mariño, J. (2007). B-LEARNING UTILIZANDO SOFTWARE LIBRE, UNA ALTERNATIVA VIABLE EN EDUCACION SUPERIOR. *CienciaUAT*, 1 (3), 60-66.

Grenfiel (1999), *Virtual Addiction: Sometimes New Technology Can Create a New Problems*.

Grosser K. (2006) La juventud como mercancía y el lugar del adolescente en la lógica cultural del capitalismo tardío, *Revista electrónica actualidades investigativas en Educación*, mayo-agosto.

Guerra Zamora, P., & Valenzuela Carreño, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, XXXVI (144), 173-188.

Hernández G. (2002). Paradigmas en psicología de la Educación, *Paidós Educador*, Capítulos 4,5, 6,7 y 8 pp. 79 a 245, México D.F 36

Hernández, M., & Rodríguez, V., & Parra, F., & Velázquez, P. (2014). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la Enseñanza-Aprendizaje de la Química Orgánica a través de Imágenes, Juegos y Videos. *Formación Universitaria*, 7 (1), 31-40.

Ignacio G. (2008). Reseña de capital cultural, escuela y espacio social, de Pierre Bourdieu, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XIV, núm. 28, diciembre, 2008, pp. 161-169 Universidad de Colima, Colima, México.

Khvilon, et al. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación guía para el docente. UNESCO, Rusia Unidad de Educación Superior.

Lave, J. and Wenger (1991). *Situate Learning: legitimate peripheral participation* Cambridge, Cambridge University Press.

Lutz, B. (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. *Argumentos*, 23 (64), 199-218.

Martínez Padrón, O. (2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 17 (57), 235-243.

Martínez Romo, S. (2007). GESTION, EVALUACION Y CALIDAD EN LA DIVERSIFICACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 1 (1), 1-14.

Marulanda, C., & Giraldo, J., & López, M. (2014). Acceso y uso de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones (TICs) en el aprendizaje. El Caso de los Jóvenes Preuniversitarios en Caldas, Colombia. *Formación Universitaria*, 7 (4), 47-56.

Mengo, R. (2004). El discurso como acción social. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7 (58), 1. M. Abril, A., & Ariza, M., & Quesada, A., & García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11 (1), 22-33.

MIRAS, M., & SOLÉ, I., & CASTELLS, N. (2013). CREENCIAS SOBRE LECTURA Y ESCRITURA, PRODUCCIÓN DE SÍNTESIS ESCRITAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459.

Morcillo L. (2015). El estilo de Max Weber. Sobre su participación en política y sobre el modo científico de escribir sociología. *Estudios Sociológicos*, XXXIII() 409-427. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59844199006>

Murillo Pacheco, H. (2010). Misión del docente: propiciar en el estudiante aprendizajes significativos. *Enfermería Universitaria*, 7 (4), 42-52.

Nafarrate, C. (2006). Creencias e ideas en la docencia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (28), 89-92.

Noriega Biggio, M., & García, S., & Maris Vázquez, S. (2016). El rol de las creencias en los modelos de aprendizaje auto-regulado y su relación con el aprendizaje del dibujo. *Estudios Pedagógicos*, XLII (1), 177-185.

Palacios J. (2005). Reflexiones antropológicas sobre las lógicas de la mundialización y el capitalismo avanzado como orden cultural. *Papeles del CEIC*, diciembre, 1-26.

*Pastor, V., & Palacios Picos, A. (2012). PERCEPCIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE SUS APRENDIZAJES. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3), 317-341.

Phan, H. (2006). Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (10), 577-578.

PONCE, V. (2004). El aprendizaje significativo en la investigación educativa en Jalisco. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 21-29.

Puente, J. de Puente, M. & Rojo M. (2007) *Tecnología y Educación de adultos, cambio metodológico de las matemáticas*. Madrid.

Peley, R., & Morillo, R., & Castro, E. (2007). Las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos. *Omnia*, 13 (2), 56-75.

Ribas Bonet, M. (2001). El balance social como instrumento para la evaluación de la acción social en las entidades no lucrativas. CIRIEC-España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (39), 115-147.

RIVAS, C. (2007). ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 19 (2), 210-219.

Salmerón-Pérez, H., & Gutierrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A., & Salmeron-Vilchez, P. (2010). APRENDIZAJE AUTORREGULADO, CREENCIAS DE AUTOEFICACIA Y DESEMPEÑO EN LA SEGUNDA INFANCIA. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (2), 1-18

Salvador P., Rizo G. M, & Romeu A. (2009). Habitus e intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento teórico desde las propuestas de Bourdieu y Shütz. *Frontera Norte* 33-52.

Szczupack de L. Nelly V. & Álvarez M. (2010). El docente como mediador cultural. *Voces de la Educación*. Superior.

Sánchez P., (2010), Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas, México, Plaza y Valdés/IISUE-UNAM, pp. 125-171

Sánchez S., I., & Ramis, F. (2004). APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO BASADO EN PROBLEMAS. *Horizontes Educativos*, (9), 101-111.

Schütz A. & Luckman T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*, Amorrotu, Editores. Buenos Aires.

SEP (2011) Plan de estudios para educación Básica, México. SEP.

Schommer-Aikins, M., & Beuchat-Reichardt, M., & Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de profesores. *Anales de Psicología*, 28 (2), 465-474.

SEP (2012) Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, México,

SEP (2015) Perfiles parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes de Educación Básica, México. SEP. 37 SEP

Tagle Ochoa, T., & Díaz Larenas, C., & Alarcón Hernández, P., & Quintana Lara, M., & Ramos Leiva, L. (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, 18 (61), 473-482.

Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna, teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma de México. Unidad Xochimilco, División de Ciencias y Humanidades, Segunda edición. México.

Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*, 18° ed. Siglo XXI, México

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zeichner, K. & Gore J. (1990) Teacher socialization. In W.R Houston (Ed) *Handbook of research on teacher education: A Project of association of teacher Educator*.