

RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

2022

educ
y peda-
gogía.



RELEP
Red de Estudios Latinoamericanos
en Educación y Pedagogía

iQU4TRO
EDITORES

RELEP. Educación y pedagogía en Latinoamérica. 2022.

© iQuatro Editores

ISBN: 978-607-59678-2-0

DOI: <https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.0>

Edición: Abril 2023

Páginas: 267

Comité Técnico Académico

Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón

Nuria Beatriz Peña Ahumada

Consejo Técnico

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Belen Eyspaña

D.R. © 2023, iQuatro Editores

Esta publicación tiene como política editorial un proceso de revisión por pares doble ciego, donde los artículos son remitidos a académicos especializados en el tema. Asimismo, nuestro Comité editorial determina si el artículo es aceptado o rechazado, cuidando su originalidad y calidad.

La presente obra no puede ser reproducida, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotocopiado, electrónico, magnético, electroóptico o cualquier otro tipo, sin el permiso previo y por escrito de la editorial.

Índice

Capítulo 01. Un acercamiento a la percepción en materia de salud mental en docentes de educación media superior.	6
Capítulo 02. Exploración del constructo teórico del Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional para zonas marginadas	21
Capítulo 03. Actualización docente y su relación con el rendimiento académico en alumnos de bachillerato: un estudio orientado a países de Latinoamérica	35
Capítulo 04. La experiencia ofimática del docente de educación básica como gestión del conocimiento en tiempos de pandemia	47
Capítulo 05. Situaciones didácticas sistematizadas de la práctica docente en profesores de una escuela secundaria pública	63

Capítulo 06. La importancia de la tutoría integral en educación superior postpandemia.....	83
Capítulo 07. Efectos residuales de la pandemia por covid-19 en la práctica profesional del psicólogo deportivo en México	98
Capítulo 08. Tutoría universitaria post pandemia covid-19, de los estudiantes de la ingeniería telemática del centro universitario de la costa, de la universidad de Guadalajara, México.....	108
Capítulo 09. La narrativa testimonial de una educadora: sentires, desafíos, oportunidades y competencias docentes después del confinamiento.....	121
Capítulo 10. La intervención educativa con enfoque en competencias como complemento de la formación profesional en Ciencias de la Educación	134
Capítulo 11. Significado y experiencias de aprendizaje en las prácticas profesionales de la licenciatura en Educación en alumnos de 8vo. semestre del período 2022 ^a . UAPCh-UAEMéx.....	148
Capítulo 12. Creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022.....	165
Capítulo 13. Nota Bene Docente	174
Capítulo 14. Reestructuración al PIT en la academia de primer año de la Escuela Normal RURAL “Gral. Matías Ramos Santos” como prevención AL Síndrome De Burnout.....	190
Capítulo 15. La historia de un libro negro que se toca y se escucha: el aula universitaria como espacio incluyente.	201
Capítulo 16. Estrategias de aprendizaje utilizadas por universitarios para enfrentar la educación desde el hogar.	217
Capítulo 17. Recursos didácticos generados para cubrir necesidades educativas virtuales en Educación Superior	230

Trabajos de Coloquio de Maestría y Doctorado. RELEP 2022

Capítulo 01. Categoría inicial. La Formación de Investigadores Educativos en Sinaloa	242
Capítulo 02. Categoría inicial. Percepción, experiencias y actitudes del profesorado que participa en el programa CLS-R-FUERTE.....	248
Capítulo 03. Categoría intermedia. Los actores de las escuelas normales y su integración a la educación superior	253
Capítulo 04. Categoría intermedia. Sentido de vida y escuela: Percepciones de los estudiantes universitarios	261

Capítulo 01. Un acercamiento a la percepción en materia de salud mental en docentes de educación media superior.

César Augusto Flores Barrientos
Daniel Cal y Mayor Méndez
Jesús Alberto Castillejos Aragón
Martín Alejandro Jiménez Gutiérrez

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 144

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.1>

Resumen

Se analizó la diferencia respecto a la conceptualización de salud mental, la autovaloración, el desarrollo de competencias en salud mental y la percepción de cobertura en materia de salud mental en docentes del turno matutino de una institución pública de Educación Media Superior en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; para ello se aplicó una encuesta a través de formulario de Google a una muestra de 29 docentes durante el ciclo escolar febrero-julio 2022; los participantes se agruparon de acuerdo a los años de experiencia docente en grupo A (de 1 a 5 años), grupo B (de 5 a 10 años) y grupo C (más de 10 años). Dentro de los resultados más importantes se encuentra que existen diferencias en la conceptualización y autovaloración entre los grupos, sin embargo, parece no existir una diferencia significativa en el nivel de desarrollo de las competencias en salud mental entre los grupos.

Palabras clave

Alfabetización en salud mental, competencias docentes, educación media superior, salud mental

Introducción

Los trastornos mentales de la edad adulta tienen sus inicios en eventos ocurridos entre los 12 y 18 años (Casañas y Lalucat, 2018), periodo en el cual los jóvenes adolescentes se encuentran cursando la última etapa de la educación básica y la educación media superior, para el caso de México, los jóvenes suelen pasar aproximadamente 6 horas diarias en las instituciones formales de educación, siendo los docentes un elemento de interacción social importante; por lo que, entender la forma en que los docentes conceptualizan la salud mental y las competencias en la materia, permitirá establecer estrategias funcionales de alfabetización en salud mental.

La salud mental se ha reconocido desde mediados del siglo pasado como un elemento primordial de la salud (OMS, 1948), sin embargo, existe un estigma y rechazo al tema, estigma relacionado con el concepto de trastorno mental (Martínez-Castillo y Rosas Santiago, 2022), a pesar de esto, se reconoce plenamente el papel de la salud mental en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Granados, 1999), los hallazgos en la materia han dirigido las investigaciones desde los elementos multifactoriales que deterioran la salud mental de los docentes hacia la búsqueda de la percepción propia de docentes y estudiantes con el objetivo de entender los procesos inherentes de salud mental, estigmatización y discriminación.

Aunque el concepto de alfabetización en salud mental data de 1997 (Jorm et al, 1997), las investigaciones se han centrado en analizar los elementos que inciden sobre la salud mental de docentes y estudiantes; más recientemente sobre la conceptualización, pero poco se ha estudiado sobre el desarrollo de competencias en salud mental y su relación con la experiencia docente; el objetivo de la presente investigación fue analizar la diferencia entre la conceptualización y el nivel de desarrollo de competencias en salud mental de acuerdo con los años de experiencia docente en un grupo de docentes del turno matutino de una institución pública urbana de educación media superior en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; así mismo, se propuso determinar la percepción que los docentes tienen sobre la cobertura en materia de salud mental que la institución educativa oferta.

Revisión de la literatura

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como “un estado de bienestar físico, mental y social, y no meramente como la ausencia de enfermedad o dolor” (OMS, 1948), a pesar de que esta definición tiene poco más de 70 años de haber sido enunciada, se sigue estigmatizando a la salud mental considerando que hablar de problemas en salud mental implica el padecimiento de trastornos graves (Universidad Autónoma de Barcelona, 2016; López et al, 2008).

El estigma hacia la salud mental es un reflejo a la discriminación que sufren aquellas personas con algún problema grave de salud mental diagnosticado (Martínez-Castillo y Rosas Santiago, 2022), discriminación que lleva a las personas a eludir hablar de los elementos emocionales y psicológicos que podrían afectarles (Campo-Arias, Celina y Herazo, 2014), reduciendo la calidad de vida e incluso fomentando el agravamiento de problemas de salud mental que podrían generar trastornos graves.

De acuerdo con la OMS en el mundo existen aproximadamente 450 millones de personas con diagnóstico de algún trastorno mental, siendo la depresión y ansiedad los de

mayor frecuencia (OMS, 2017), para América Latina la prevalencia de trastornos mentales es alta, incluso se estima que el 20% de la carga de enfermedades de la región corresponde a este tipo de trastornos (Minoletti, Galea y Susser, 2012). La problemática es tan importante que la propia OMS ha diseñado una iniciativa especial para lograr la cobertura universal de salud mental en el periodo de 2019 a 2023 (OMS, 2019).

El panorama es complejo de abordar, sin embargo, es fundamental la búsqueda de los elementos claves que han llevado a la estigmatización, siendo uno de dichos elementos la propia conceptualización de salud mental; Hurrell y colaboradores (1998) describieron el concepto desde cuatro perspectivas distintas: 1) la salud mental como estado de bienestar psicológico-social; 2) proceso indicativo de ciertas conductas; 3) resultado de un proceso de confrontación y 4) características propias del individuo. Analizar la conceptualización que los individuos tienen sobre el concepto ayudará a la deconstrucción de este y su revalorización, reduciendo la estigmatización y con ello, favoreciendo la propia salud mental.

En 1999, Díaz-Granados documentó la falta de atención a los procesos de salud mental de los estudiantes y docentes en Colombia, encontrando que la salud mental juega un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es a partir de la primera década del siglo XXI que el estudio de la salud mental en materia educativa cobra relevancia. Alemán y Alemán (2004) describieron las dificultades en materia de salud mental que enfrentan los docentes como parte de su quehacer cotidiano, proponiendo la necesidad de capacitar a los docentes en el tema; para la segunda década del siglo XXI, los estudios en materia de salud mental en el ámbito educativo siguen apuntando hacia la salud mental docente y los elementos que la afectan, tales como el prestigio social, la carga laboral, la interacción de pares, la atención de estudiantes y padres de familia, entre otras (Alonso, 2014; Mesa y Gómez, 2015; Herrera, 2017); encontrando que para España al menos el 30% de los docentes presentan alguna afección en salud mental (Alonso, 2014).

A mediados de la segunda mitad de la segunda década del siglo XXI, la investigación en materia de salud mental respecto al escenario educativo empezó a cambiar, observando la relevancia que el propio sujeto educativo da a la salud mental, este elemento fue fundamental para comprender las causas de los problemas de salud mental en el profesorado, pues más allá de la capacitación o los problemas que enfrentan propios de la profesión, se requiere entender la importancia que el propio profesorado da al tema; Ossa, Quintana y Rodríguez (2015) encontraron que los programas formativos abordan poco el tema de salud mental docente, así mismo, se encontró que aunque los docentes reconocen el valor de la salud mental como factor fundamental de su propio desempeño laboral y del desarrollo académico de los estu-

diantes; no expresaron una preocupación real por fomentar el desarrollo de competencias en el área de la salud mental de docentes ni de alumnos.

Si bien es cierto, se han analizado los diferentes elementos que influyen en la salud mental del docente e incluso se tiene claro como este concepto afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje; poco se ha estudiado respecto a la propia construcción del concepto dentro del profesorado, la importancia que se da al efecto de la salud mental sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias docentes en salud mental y como la conceptualización cambia con los años de experiencia docente; el análisis del elemento de la experiencia en el ámbito docente puede ser un elemento clave que permita establecer estrategias de alfabetización en materia de salud mental aplicables al ámbito educativo formal, entendiendo a la alfabetización en salud mental como el conjunto de competencias que permiten reconocer, manejar y prevenir problemas de salud mental (Casañas y Lalucat, 2018).

Metodología

La investigación siguió un paradigma mixto (cuantitativo-cualitativo), con diseño no experimental y transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), la población objetivo fue la plantilla docente del turno matutino de una institución pública urbana de educación media superior en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La población objetivo de la investigación se componía para el ciclo escolar febrero-julio 2022 de 39 docentes, a quienes se les invitó a participar a través de las autoridades directivas del plante, estimando un mínimo necesario de 28 participantes para obtener una muestra representativa con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10%, la muestra obtenida fue de 29 participantes, se debe aclarar que aunque es una muestra representativa de los docentes del turno matutino de la institución, no lo es de la población docente del municipio, estado, ni de la nación; sin embargo, es un primer acercamiento que permitirá esclarecer las necesidades en materia de salud mental en la educación media superior.

Los criterios de inclusión fueron: 1) ser docente de la institución estudiada en el turno matutino, 2) encontrarse frente a grupo y 3) otorgar el consentimiento para la participación en la investigación; el único criterio de exclusión fue la no aceptación del consentimiento; los 29 participantes otorgaron su consentimiento y cumplieron con los criterios de inclusión señalados.

La muestra se integró por 29 participantes en un rango de edad de los 26 a los 67 años, de los cuales 14 fueron del sexo femenino y 15 del sexo masculino, los datos personales de identificación no fueron recabados con el objetivo de lograr la desvinculación de estos y proteger la información de los participantes.

El instrumento utilizado fue una encuesta, la cual se aplicó mediante formulario de Google entre el 16 y 22 de julio de 2022, el instrumento se integró de 7 secciones:

1. Sección de anuncio de privacidad y protección de datos, y consentimiento de participación. En esta sección se explicó el objetivo de la investigación y el uso que se daría a la información proporcionada por el participante, así mismo, el participante otorgaba o negaba la autorización para utilizar la información.
2. Identificación de elementos docentes. Para evitar el uso de datos incorrectos, se realizaron preguntas relacionadas con el plantel en el cual se imparten clases, turno, edad, años de experiencia docente; en ningún momento se solicitó el nombre del participante, correo u otro dato vinculante.
3. Conceptualización de salud mental. Sección compuesta por reactivo de respuesta libre cuyo objetivo era determinar el tipo de conceptualización que el docente tiene respecto a salud mental, así mismo se integraron reactivos en escala Likert para determinar la importancia que se da a la salud mental.
4. Autovaloración de competencias en salud mental. Se integró por una serie de reactivos de escala Likert en los que el participante valoró su nivel de competencias en materia de salud mental.
5. Experiencia previa con situaciones específicas. A través de preguntas de opción múltiple y abiertas se preguntó a los participantes si han atendido casos de depresión, estrés, agresividad, ideas o intenciones de suicidio en los últimos dos años; y se otorgó la posibilidad de narrar algún caso que le impactará, siendo esto opcional.
6. Competencias en salud mental. Se presentó una serie de casos en los que se describían situaciones de salud mental típicas del ambiente escolar, otorgando opciones de respuesta sobre como actuaría el participante ante dicha situación, el objetivo era determinar si el nivel de autovaloración coincidía con la forma teórica de respuesta seleccionada por el participante.
7. Evaluación de la institución educativa. En la última sección se evaluó la percepción que los docentes tienen sobre la cobertura en materia de salud mental que la institución ofrece, es decir, cursos, manuales de actuación, disponibilidad de tutores y psicólogos

Con los datos obtenidos se esperaba probar que la conceptualización de salud mental, así como el nivel de competencias en salud mental es diferente entre los docentes con mayor número de años de experiencia docente; así mismo, se espera que los docentes más experimentados tengan un mayor nivel crítico en la autovaloración.

Para el análisis de datos cuantitativos se utilizó el paquete estadístico SPSS 28.0.0.0, calculando los estadísticos descriptivos básicos (media aritmética), y aplicando prueba ANOVA con $\alpha=0.05$ para determinar si existía o no una diferencia significativa entre las medias obtenidas para los ítems evaluados mediante escala Likert; para analizar la conceptualización de salud mental se establecieron unidades de análisis.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo con las áreas analizadas a través del instrumento, los docentes se agruparon de acuerdo con los años de experiencia docente en grupo A o de nuevo ingreso (de 1 a 5 años), grupo B o con experiencia intermedia (de 5 a 10 años) y grupo C o experimentados (más de 10 años)

Conceptualización de salud mental

Las principales unidades de análisis obtenidas de la encuesta se relacionaron con: 1) enfermedad, 2) bienestar-salud, 3) proceso de respuesta, 4) capacidad de responder adecuadamente y 5) habilidades cognitivas.

Tabla 1.1.

Conceptualización de salud mental por grupo

Grupo (Unidad de análisis)	Enfermedad	Salud bienestar	Proceso de res- puesta	Capacidad de responder adecuadamen- te	Habilida- des cogni- tivas
Grupo A	0	10	1	3	1
Grupo B	1	4	0	1	0
Grupo C	3	4	1	0	0
Total	4	18	2	4	1

De los datos de la tabla 1 destaca que los tres grupos tiende a conceptualizar la salud mental como un estado de bienestar; por su parte el grupo A reconoce a la salud mental como la capacidad de responder de forma adecuada ante situaciones adversas; mientras en el grupo B se observa que se relaciona con el concepto de enfermedad (16.66%), situación que se intensifica en el grupo C (37.50%).

Autovaloración de competencias en salud mental

Respecto a la autovaloración de competencias en salud mental se analizó la autovaloración de salud mental de los participantes, el conocimiento sobre técnicas, protocolos e instancias de atención a la salud mental; las competencias de comunicación, solicitud de ayuda, control, gestión y modelación de emociones; promoción y acompañamiento del estudiantado en la materia; la capacitación en salud mental y la autopercepción sobre la capacidad de actuar ante una amenaza en salud mental grave (ejemplo, amenaza de suicidio).

La valoración se realizó a través del grado de acuerdo o desacuerdo con ítems en escala Likert, siendo la escala 1) totalmente en desacuerdo y 5) totalmente de acuerdo. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 2.

Tabla 1.2.

Resultados de autovaloración por grupo. Los resultados se presentan como el promedio obtenido en cada grupo. Se señala con asterisco aquellos ítems en los cuales el ANOVA marca una diferencia significativa.

ítem / Grupo	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Considero que mi salud mental es buena*	4.33	4.00	2.75
Conozco técnicas para modelar mi comportamiento en caso de una situación de crisis.	3.47	3.67	2.50
Conozco técnicas de mediación y negociación emocional ante situaciones de crisis.	3.27	3.67	3
Conozco los protocolos de actuación para tratar con alumnos que presentan cuadros emocionales que requieren atención*	2.53	3.50	1.87

Conozco las instancias adecuadas para derivar a los estudiantes que experimentan crisis emocional*	3.20	3.50	1.87
Soy capaz de comunicar a personas de confianza las situaciones de crisis emocional que experimento*	3.93	4.50	2.62
Soy capaz de pedir ayuda cuando una situación emocional ha superado mi capacidad para mediar una crisis*	4.20	4.83	2.87
Soy capaz de controlar mis emociones ante una situación de crisis*	4.07	4.00	2.00
Soy capaz de modelar mi conducta de acuerdo con la situación con el objetivo de mantener un entorno seguro*	4.40	4.33	2.25
Tengo la capacidad para reconocer estudiantes en situaciones emocionales complejas (depresión, estrés, etc.)	3.33	3.83	2.75
Promuevo a mis estudiantes el desarrollo de habilidades socioemocionales en clase.	3.93	4.17	2.75
Fomento la comunicación asertiva con mis estudiantes para mediar situaciones de crisis*	3.93	4.33	2.62
Me capacito continuamente en materia de salud mental y/o elementos socioemocionales.	2.93	3.67	2

Me considero capacitado para actuar ante una situación de amenaza en materia de salud mental por parte de un miembro de la comunidad escolar (ejemplo expresión de intenciones suicidas)	2.27	2.33	2.37
Promedio*	3.55	3.88	2.44

De los resultados obtenidos se destaca que existe una diferencia significativa en varios de los ítems analizados, siendo el grupo C el que presenta una menor autovaloración del estado de salud mental y de desarrollo de competencias en salud mental, incluso al analizar los promedios finales obtenidos en escala Likert de 1 a 5, es el grupo C el de menor puntuación, siendo la diferencia significativa.

Respecto al conocimiento de técnicas no se encontró una diferencia significativa, pero se debe destacar que los puntajes obtenidos son inferiores a 4, es decir, se tiende a “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, por lo que, aparentemente los años de experiencia docente no se relacionan con el desarrollo de competencias en materia de salud mental.

Por último, es destacable que ninguno de los grupos se considera capacitado para actuar ante una situación de amenaza en materia de salud mental por parte de un miembro de la comunidad escolar, lo cual es un reflejo de la falta de competencias y protocolos en la materia.

Desarrollo de competencias en salud mental

Para el análisis de competencias de respuesta ante situaciones socio-emocionales relacionadas con la salud mental se presentaron cuatro casos hipotéticos distintos en los que el participante debía seleccionar una acción de respuesta, los casos abordaban las siguientes conductas: 1) conducta agresiva de un alumno en clase, 2) alumno deprimido en un pasillo de la escuela, 3) conducta agresiva de un compañero docente durante una clase, 4) ideas o intenciones suicidas, 5) alumno de alto rendimiento que presenta dificultades académicas por elementos socioemocionales y 6) rechazo del grupo hacia el docente; en cada pregunta se incluyeron 5 opciones de respuestas las cuales versaban sobre los niveles de competencias emocionales propuestos por los autores, y relacionado con los niveles propuestos Marrero-Montelongo, Torres-García y Gavidia (2020).

Los niveles propuestos se presentan y describen a continuación:

1. Nivel 0. Competencia no desarrollada. Este nivel implica el desconocimiento conceptual de las competencias, se refleja con el desinterés y la mala gestión de emociones y conductas expresadas.
2. Nivel 1. Nivel informativo. La persona tiene la noción conceptual de la competencia, pero carece de las habilidades necesarias para actuar, por lo que, se limita a hacerse un lado ante la situación.
3. Nivel 2. Preventivo. La persona además de tener las nociones conceptuales actúa, aunque su actuación no es directa, reconoce la necesidad de solicitar el apoyo de una autoridad competente.
4. Nivel 3. Desarrollo personal. La persona ha desarrollado la capacidad de actuar ante situaciones específicas, sin embargo, aunque es capaz de manejar y gestionar sus emociones, carece de las competencias necesarias para controlar situaciones externas.
5. Nivel 4. Desarrollo social. Este nivel implica la capacidad de responder ante situaciones socioemocionales específicas de forma apegada a las normas y criterios estandarizados por los profesionales de salud mental, es decir, el conocimiento, apego y seguimiento de un protocolo de actuación.

Tabla 1.3.

Resultados de nivel de desarrollo de competencias en salud mental por grupo.

Nivel de desarrollo de la competencia			
Caso / Grupo	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Conducta agresiva de un alumno en clase	3.00	3.16	3.12
Alumno deprimido en un pasillo de la escuela	3.13	3.50	3.12
Conducta agresiva de un compañero docente durante una clase	2.73	3.66	2.50
Ideas o intenciones suicidas	2.93	2.83	3.12

Alumno de alto rendimiento que presenta dificultades académicas por elementos socioemocionales	3.33	3.50	2.75
Rechazo del grupo hacia el docente	3.40	4.00	4.00
Promedio	3.08	3.44	3.10

Los resultados muestran que no existe una diferencia significativa en el nivel de desarrollo de las competencias en salud mental en ninguno de los tres grupos, se debe destacar que en la mayoría de competencias los docentes se encuentran en el nivel 4 (al menos en nivel cognitivo), por lo que, actúan pero no bajo las normas oficiales, recomendaciones internacional o protocolos de actuación, otro punto interesante de analizar es el caso de la respuesta ante ideas o intenciones de suicidio, en el cual el nivel de la competencias es baja, al igual que el caso de la forma de actuar ante un compañero que es agresivo en su salón de clase con el grupo.

Percepción docente respecto a la cobertura en materia de salud mental ofertada por la institución

Respecto a la cobertura en materia de salud mental, no se encontró diferencia significativa entre ninguno de los ítems valorados, obteniendo en todos los ítems un puntaje entre 2 y 3, en otras palabras, los participantes sin importar los años de experiencia docente consideran que la cobertura respecto a cursos, protocolos de actuación, personal especializado para atender situaciones emergentes de salud mental (tutores académicos y psicólogos) no es cubierta por la institución.

Un elemento interesante es que todos los grupos consideran que menos del 30% de los docentes de la institución cuentan con las competencias necesarias para actuar ante una situación de crisis socioemocional.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que la conceptualización respecto a salud mental sigue el paradigma descrito por Hurrell y colaboradores desde 1998, sin embargo, aunque en general los docentes conceptualizan a la salud mental como un estado de bienestar podemos visualizar que el grupo de docentes con mayor número de años de experiencia relaciona el concepto con proce-

sos de enfermedad, esto podría estar relacionado con la antigua conceptualización de la propia salud, que consideraba a la salud como la ausencia de enfermedad; mientras que en el grupo con menor años de experiencia docente se encontraron conceptualizaciones relacionadas con la forma de actuar ante una situación adversa y las competencias en materia de salud mental.

Aunque la falta de atención a los procesos de salud mental es un tema ampliamente estudiado y documentado, como lo demuestra Díaz-Granados (1999), el panorama en esta segunda década del siglo XXI aparentemente no ha cambiado, pues a pesar de que las políticas educativas señalan un discurso en el cual dan un papel preponderante al desarrollo socioemocional de la comunidad educativa, la cobertura es baja, esto es detectado a través de la percepción de los docentes; es interesante que los docentes con mayor experiencia son más críticos hacia su propio desarrollo en el área de la salud mental y reconocen la necesidad de abordar la temática.

Por último, es importante discutir los resultados obtenidos en materia de competencia en salud mental, área en la que aparentemente los participantes tienen un nivel aproximado a 3 de 4, al parecer los docentes reconocen y actúan ante situaciones relacionadas con problemas de salud mental, solicitando el apoyo adecuado, sin embargo, sería necesario analizar la reacción ante escenarios reales o la percepción que los propios estudiantes tienen de la forma de actuar de los docentes ante dichas situaciones, de lo contrario, solo es posible evaluar el nivel cognitivo y no el procedimental, ni el actitudinal de las competencias.

Conclusiones

Aunque el estudio realizado muestra que la conceptualización de salud mental varía entre los grupos de docentes de acuerdo a los años de experiencia y que la autovaloración del nivel de competencias en materia de salud mental es más crítica en docentes con más años de experiencia, no es posible extrapolar los resultados a los docentes de Educación Media Superior del municipio, estado y nación, pues se requiere de estudios en los que participen un mayor número de docentes de dicho nivel educativo.

Resulta fundamental una evaluación integral de la cobertura en materia de salud mental del sistema educativo mexicano, con el objetivo de empoderar a la comunidad escolar de las herramientas que permitan un desarrollo armónico y mejoramiento de la salud en general, lo cual llevará a mejores resultados académicos.

Para finalizar, aunque aparentemente no existe una diferencia significativa entre el nivel de desarrollo de las competencias en materia de salud mental entre los grupos estu-

diados, es necesario realizar investigaciones que permitan analizar el nivel procedimental y actitudinal de estas competencias.

Referencias

- Alemán, M. S., y Alemán, R. I. (2004). Docencia y salud mental ¿Es contaminante la tarea del profesor? Una propuesta. *El Guiniguada*, 13, 109-115.
- Alonso, F. F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>
- Campo-Arias, A., Celina, O. H., y Herazo, E. (2014). Estigma: barrera de acceso a servicios en salud mental. *Revista colombiana de psiquiatría*, 43(3), 162-167. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2014.07.001>
- Casañas, R., y Lalucat, L. (2018). Promoción de la salud mental, prevención de los trastornos mentales y lucha contra el estigma. Estrategias y recursos para la alfabetización. *Revista de estudios de juventud*, 121, 117-132. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/06/7._promocion_de_la_salud_mental_preencion_de_los_trastornos_mentales_y_lucha_contra_el_estigma._estrategias_y_recursos_para_la_alfabetizacion_emocional_de_los_adolescentes.pdf
- Díaz-Granados, F. I. (1998). La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 2, 24-38.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera, D. M. (2017, noviembre 20-24). Condiciones de trabajo y salud mental docente: una exploración del bienestar laboral de profesorado en instituciones educativas de Medellín [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2750.pdf>
- Hurrell, J. J., Murphy, L. R., Sauter, S. L., y Levi, L. (1998). Salud mental. En J. Finklea, H. H. Coppée, V. R. Hunt, R. S. Kraus, W. Laurig, J. Messite, S. L. Sauter, J. Spiegel, C. L. Soskolne y B. Terracini (Eds). *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo* (pp. 51-62). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Subdirección General de Publicaciones. <https://www.insst.es/documents/94886/161958/Cap%C3%ADulo+5.+Salud+mental>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., y Pollitt, P. (1997). Mental health literacy: a survey of the public's ability to recognize mental disorders

- and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, 166(4), 182-186.
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M., y Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq*, 28(101), 43-83. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v28n1/v28n1a04.pdf>
- Marrero-Montelongo, M., Torres-García, M., y Gavidia, C. V. (2020). Las competencias en salud mental en libros de texto españoles de educación primaria. *Revista complutense de educación*, 31(4), 435-447. <https://doi.org/10.5209/rced.65491>
- Martínez-Castillo, A. A., y Rosas, S. F. J. (2022). El estigma hacia los pacientes psiquiátricos: una revisión bibliográfica. *Alternativas psicología*, 47, 8-21. <https://alternativas.me/attachments/article/263/El%20estigma%20hacia%20los%20pacientes%20psiqui%C3%A1tricos:%20una%20revisi%C3%B3n%20bibliogr%C3%A1fica.pdf>
- Mesa, O. A. M., y Gómez, A. A. C. (2015). Salud mental, función docente y mentalización en la educación preescolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 117-125. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191811>
- Minoletti, A., Galea, S., y Susser E. (2012). Community mental health services in Latin America for people with several mental disorders. *Public Health Rev*, 34(2), 1-23. DOI: 10.1007/BF03391681
- Organización Mundial de la Salud. (1948). Constitution of the World Health Organization. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2017). Día mundial de la salud mental 2017 – la salud mental en el lugar de trabajo. Organización Mundial de la Salud. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2017/Salud-mental-DMSM-2017-PPT-Spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). The WHO special initiative for mental health (2019-2023): Universal Health Coverage for Mental Health. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/310981/WHO-MSD-19.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ossa, C. J., Quintana, I. M., y Rodríguez, F. F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Propósitos y representaciones*, 3(1), 15-176. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>

Universitat Autònoma de Barcelona. (2016). El estigma y la discriminación en salud mental en Cataluña 216. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.consaludmental.org/publicaciones/Estigma-salud-mental-2016.pdf>

Capítulo 02. Exploración del constructo teórico del Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional para zonas marginadas

Raymundo Lozano Rosales
Luz María Vega Sosa

Universidad Politécnica de Tulancingo

María de Lourdes Amador Martínez

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico
Superior del Oriente del Estado de Hidalgo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.2>

Resumen

El presente trabajo tuvo por objetivo explorar el constructo teórico generado por Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional en el aprendizaje para zonas marginadas de la región Otomí-Tepehua, cuyo propósito es reforzar la educación a distancia para áreas con un grado alto de vulnerabilidad. Fue una investigación de tipo cualitativa, descriptiva, no experimental y con corte transversal e in situ a partir de referentes teóricos mediante teoría fundamentada. El resultado y conclusion principal consistió en integrar las fuerzas endógenas y exógenas a partir de los datos obtenidos del contexto en un modelo con cada una de sus variables y los requerimientos para su implementación.

Palabras clave

Educación a distancia, Híbrido, Identidad, Modelo, Marginación

Introducción

El sistema educativo mexicano se ha transformado en la pandemia el proyecto de “Aprende en Casa” ha puesto en evidencia la falta de equidad y eficiencia, al mostrar la necesidad de una visión integral ante las diversas condiciones tanto sociales como económicas (Chen & Zhao, 2021). Finalmente, México y sus educadores se enfrentan a un escenario de incertidumbre y reto para dar continuidad a los programas de estudio a distancia dada la falta de formación en la educación en línea e híbrida (Contreras et al., 2022).

Respecto del contexto regional de la Zona Otomí-Tepehua y al considerar que es fundamental atender a las niñas, niños y jóvenes menores de 18 años en situación de pobreza extrema y que estudien en una escuela pública, desde educación inicial hasta educación superior, además el apoyo a jóvenes entre 18 y 29 años de edad que no trabajan ni estudian a través de políticas públicas que mejoren su calidad de vida (Presidencia de la República, 2019).

Hidalgo tiene regiones donde los problemas de pobreza, marginación y migración convergen con la población de origen indígena, estos impactan de manera directa en el logro educativo de los estudiantes de educación media superior. La zona Otomí-Tepehua que comprende los municipios de Tenango de Doria, Agua Blanca, Huehuetla, San Bartolo y Acaxochitlán y son considerados por el INEGI, CONAPO y el CONEVAL altamente marginados. Por su ubicación geográfica en la Sierra Oriental las riquezas naturales y la pobreza contrastan, convirtiéndose en una de las zonas más vulnerables del estado, la zona Otomí-Tepehua tiene 27 escuelas de educación media (Gobierno del estado de Hidalgo, 2020).

Por otra parte, el rezago educativo en esta región es un problema, ya que el 65% de individuos con más de 15 años no concluye la educación básica, los municipios donde se presenta con mayor índice en este problema son: Acaxochitlán con el 67%, San Bartolo Tutotepec 67% y Huehuetla con 66%. Por su parte, a nivel bachillerato la región tiene un índice de eficiencia terminal del 57% lo que indica que sólo un poco más de la mitad de los jóvenes tienen oportunidad de asistir a una institución de educación superior, dado lo anterior entonces, la población de jóvenes tiene que emigrar o simplemente no continúan con estudios superiores, es importante subrayar a la eficiencia terminal de primaria que es de un 93.2% y en secundaria un 85%. (INEGI, 2020). A ello se genera la pregunta de investigación

¿Cómo se integra el constructo teórico generado por Modelo Híbrido Identidad Educativa Regional en el aprendizaje en zonas marginadas?

Objetivo general: Explorar el constructo teórico generado por Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional en el aprendizaje para zonas marginadas de la región Otomí-Tepehua ubicada en el oriente del estado de Hidalgo a través del conocimiento de los usos, costumbres y forma de vida, así como del paradigma de la Teoría Fundamentada, como propuesta para lograr un aprendizaje en línea efectivo.

Revisión de la literatura

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirma que en América Latina ha crecido el número de individuos que tienen internet con más del 50 por ciento en 2016, sin embargo, a decir de la misma fuente más de 200 millones de latinoamericanos no tienen este servicio (CEPAL, 2018). En este sentido, las suscripciones a banda ancha fija (por cada 100 personas) fueron en México apenas del 15.029 por ciento para 2019 (Banco Mundial, 2022) situación que denota la problemática para que todos puedan acceder a una educación en línea.

Con base en lo anterior y considerando que las zonas desprotegidas son las que presentan mayor desigualdad, se puede identificar que el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el año 2020 con el Índice de Rezago Social (IRS), logra identificar a los municipios y localidades de mayor a menor grado en las variables de educación, acceso a servicios de salud, servicios básicos de vivienda, su calidad en activos del hogar y proporciona un resumen de estas carencias. En el mismo sentido, debe contemplarse a la marginación como un fenómeno multidimensional donde se pone de manifiesto la falta de oportunidades y una distribución desigual del progreso de la estructura productiva, el índice de marginación por entidad federativa y municipio permite identificar las áreas que carecen de servicios básicos (CONAPO, 2020). Paralelamente se entiende a la pobreza como una parte conceptual del nivel de vida por debajo de un determinado umbral de vida (Boltvinik, 2003).

Dado lo anterior, resulta imperante comprender la pobreza y la marginación y de cómo la educación y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) pueden apoyar al desarrollo de la impartición educativa mediante procesos híbridos a las comunidades de alta marginación sobre todo en los espacios que han experimentado el recogimiento y atraso educativo dada la pandemia COVID-19, y de cómo con políticas públicas adecuadas se pueden generar propuestas innovadoras, respetuosas de los usos, costumbres, tradiciones que conserven dichos conocimientos que por generaciones han existido hasta la actualidad.

En este sentido, la presencia constante y permanente de las TIC son la oportunidad y el desafío para lograr el desarrollo de ambientes de aprendizajes híbridos en las zonas marginadas y sociedades inclusivas en la generación de conocimiento, dado que la educación ha sido considerada como un elemento que enlaza la integración cultural, el desarrollo social y productivo en las comunidades (UNESCO, 2013). Se debe hacer énfasis en la brecha digital y en la implicación que esta tiene en la condición desigual de desarrollo de países y regiones (Nolasco, 2017).

Así mismo, es importante exponer la relevancia de las TIC para las comunidades y su desarrollo comunitario en un acercamiento de las tecnologías digitales a grupos étnicos

minoritarios, situación que resulta importante de acuerdo con lo que se aborda actualmente (Ramírez, 2018). En el sentido estricto de la educación a distancia se presenta el referente teórico respecto de los diferentes autores que han abordado la temática, para que con ello se logre comprender mejor el desarrollo que se ha tenido estudiando el tema.

En primera instancia, se hizo la revisión de la investigación de Gutiérrez-Pallares et al., (2020) que propone la creación de un modelo a distancia con plataformas adecuadas que responda a los nuevos paradigmas de la educación en respuesta para las universidades, esta investigación se hizo con enfoque cuantitativo y buscó la detección de necesidades educativas mediante una regresión lineal múltiple, se presenta el conocimiento a distancia y su comparación con las variables del aprendizaje en el aula a través de una plataforma digital en la gestión educativa, la misma investigación muestra como las TIC pueden resolver las necesidades educativas en el compromiso de las Instituciones de Educación Superior (IES) con la calidad educativa en lo que el autor menciona como Educación a Distancia (EaD). La investigación hace un diagnóstico en tres programas educativos que se ofertan en la modalidad no escolarizada y a distancia de la Unidad Académica Profesional Cuautitlán Izcalli de la Universidad Autónoma del Estado de México (AUPCI de la UAEM).

En este sentido, la propuesta denominada Nodos Digitales, que se hace con el propósito de intervenir socialmente para el progreso de comunidades vulnerables, presentando además un modelo de nodo digital y su incursión en la educación no formal donde incluye 8 niveles de servicio que presenta que en forma descendente Nolasco-Vázquez & Edel-Navarro (2020) enfocan su modelo a adultos contemporáneos y a jóvenes de 13 años sin acceso a ningún tipo de educación y con la finalidad de orientar los esfuerzos a un modelo semipresencial en un contexto donde históricamente y cuyas condiciones de marginalidad justifican trabajar en una propuesta de aprendizaje a través de nodos digitales donde, si bien es necesario hacer llegar los servicios básicos como electricidad, salud, seguridad y servicios generales, la educación es fundamental para la prosperidad comunitaria.

Por otra parte, las políticas educativas implementadas por el gobierno mexicano ante el COVID-19 se considera que fueron escasas en cultura de las TIC, así como en conectividad y disponibilidad de tecnología en la educación y para reformular el currículo para la educación básica (Navarrete et al., 2020).

Acorde al contexto mexicano es pertinente retomar los indicadores de desigualdad: en primera instancia el Coeficiente de Gini donde México se ubica dentro de los países con ma-

yores niveles de desigualdad, dado que se ubica en el lugar 119 de 151 y con relación al ingreso se encuentra entre el percentil 90 y el 10 que indica el número de veces de ingreso que recibe una persona en su límite superior con otra persona en el límite inferior, además el índice de Palma que consiste en obtener la relación aritmética entre la participación del ingreso del 10 por ciento con mayores ingresos y la participación del 40 por ciento con menos ingresos (Esquivel, 2020).

Es conveniente para esta investigación mencionar la necesidad de que se tenga la apropiación de las TIC por parte de las comunidades de una manera activa siempre en el respeto de sus costumbres y tradiciones (le Mur, 2018). Lo anterior, ligado al concepto de desarrollo comunitario, buscando fomentar que el ser humano promueva su propio desarrollo para mejorar sus estándares de vida sin abandonar los requerimientos globales, es clave para la presente investigación siempre tomando en cuenta el arraigo y pertenencia (Serrano & Gómez del Campo, 2006).

Los problemas vigentes frenan el desenvolvimiento de una educación a distancia y proponen elementos para las instancias responsables de incursionar en modalidades semipresenciales (García-Aldeco et al., 2020). Paralelamente, el docente debe hacer un acercamiento al contexto, además de clarificar la finalidad y verificar los medios que coadyuvarán con el mismo, el autor considera que es lejano el hecho de que la cibernética remplace al docente, sin embargo, cree que el docente debe diversificar sus habilidades con otros recursos (Mendoza, 2020) además migrar de una educación presencial a virtual (distancia) sin docentes capacitados e infraestructura adecuada es un reto, amén de la falta de la orientación al alumno de cómo conducirse sin la presencia del maestro (Fernández et al., 2020).

Metodología

La presente investigación se desarrolló con base en la metodología cualitativa siguiendo el paradigma de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 2012) en una perspectiva dialéctica concentrándose en conocer ¿qué funciona? para las zonas marginadas teniendo como base la pregunta de investigación (Raymond, 2005).

Se seleccionó dicho paradigma dado que funciona en fenómenos sociales y permite un amplio espectro de técnicas en la zona de estudio, la tipología es cualitativa y se plantean los pasos realizados:

1. Planteamiento de un enfoque cualitativo. Se planteó un problema donde se traza el enfoque cualitativo, a través de los siguientes pasos: a) Objeto de investigación, b) Sensibilidad teórica, c) Determinación del grupo de estudio, d) Mues-

treo teórico, e) Desarrollo de categorías, f) Codificación y g) Teoría substantiva (Raymond, 2005).

2. Revisión literaria para elaborar el estado del arte.
3. Desarrollo del supuesto de investigación.
4. Diseño de la investigación. Tipología: cualitativa, no experimental, descriptiva, transversal, in situ.
5. Unidad de análisis. Región Otomí-Tepehua ubicada en el oriente del estado de Hidalgo, México, específicamente en los municipios de Tenango de Doria, Agua Blanca, Huehuetla, San Bartolo y Acaxochitlán con un total de 27 escuelas de educación media (bachillerato) y una población de 2,508 alumnos.
6. Muestreo. Fue por criterios y hermenéutico, los criterios utilizados fueron: 1. Ser alumno de bachillerato de la zona Otomí-Tepehua, 2. Vivir en una comunidad de alto grado de marginación de la zona Otomí-Tepehua, 3. Tener origen indígena de la zona Otomí-Tepehua, 4. Tener la mayor parte de su vida en la región Otomí-Tepehua.
7. Análisis de datos. Se utilizó Nvivo dado el enfoque cualitativo.
8. Resultados. Los resultados se obtuvieron in situ para buscar la convergencia y responder la pregunta de investigación, se utilizó la observación e interpretación directa del fenómeno, además se comparó constantemente el análisis discursivo con la realidad del fenómeno respecto de las coincidencias y diferencias que fueron saliendo durante la investigación, la discrepancia de los hallazgos no merma la validez en la interpretación por el contrario se complementa, además se soportó la validez del análisis en la saturación teórica y en que los sujetos de investigación estuvieron de acuerdo en lo plasmado en el instrumento de recolección.

La técnica de recolección de datos se basó en el método pues se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a profundidad con 20 preguntas cuyas respuestas se grabaron previa autorización de los sujetos de investigación para conformar lo que se llama “banco de datos” y generar a partir de ahí las variables hermenéuticas, familias y subfamilias necesarias en el análisis de los datos, lo anterior alineado a la pregunta de investigación y al objetivo

general, se debe mencionar respecto a la técnica de investigación que en ocasiones se caminó con los alumnos desde su hogar hasta la escuela o viceversa, también cuando la ubicación del hogar de los estudiantes era muy lejana se permaneció en sus hogares conviviendo en su ambiente familiar, lo anterior para conocer con mayor profundidad el fenómeno a estudiar, además fue no experimental pues las variables no se modificaron y los datos se recopilaron en el lugar donde se desarrolla el fenómeno, es decir, in situ, la observación directa del modo de vida en las comunidades y los escenarios escolares permitieron describir al fenómeno en la región de estudio, fue transversal pues las entrevistas se aplicaron en un solo momento, la saturación teórica permitió una recolección rápida lo anterior debido a la cercanía algunas comunidades y a la lejanía de otras, además a las condiciones de inseguridad que imperan en la región. Cabe mencionar que donde no hay transporte caminar fue la única opción y pernoctar en las cabeceras municipales para aprovechar el tiempo de estancia en la zona objeto de estudio.

Planteamiento del supuesto de investigación. Se genera el supuesto de investigación que se enuncia como sigue: “El constructo teórico del Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional logra una significación positiva en la educación híbrida como una nueva oportunidad de aprendizaje sin abandonar la identidad que su entorno regional le ofrece”.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que con base en el objetivo general con los elementos empíricos que dieron origen al modelo propuesto y se presentan las variables asociadas al aprendizaje de acuerdo con los criterios de (CONAPO, 2013).

EL Modelo Híbrido de Identidad Educativa Regional a través del conocimiento de los usos, costumbres y forma de vida presenta a continuación cada una de las variables que amalgamadas en fuerzas endógenas y exógenas se describe como sigue:

Fuerzas endógenas. La educación de la familia es preponderante pues en los alumnos que tienen madres o padres con grado máximo de estudio a nivel primaria o secundaria el ambiente familiar se centra en dicha aspiración escolar, es cierto que los padres buscan mejorar en sus hijos el nivel escolar que ellos obtuvieron, sin embargo, el anhelo de tener bienes materiales de forma más inmediata es más grande que el beneficio que conlleva estudiar una carrera universitaria a largo plazo, quizá las nuevas generaciones tengan una perspectiva distinta y mayor a la de sus padres, es decir, que las nuevas generaciones tengan un significado de la vida más alto dado el grado de estudios de sus progenitores.

Los ingresos son un factor determinante y desencadenante de actitudes y conductas relacionadas con la insatisfacción del sujeto respecto de la conectividad, en este proceso el alumno está más preocupado por resolver los problemas derivados de esta variable y deja en segundo plano el desempeño escolar, es de observar cómo los jóvenes emigran a los Estados Unidos de Norteamérica y prefieran no continuar con sus estudios en México pues les es más rentable a corto plazo, sin embargo, no se observa un fomento a la cultura del arraigo a su tierra y tampoco a la cultura emprendedora de propuestas regionales pese a los esfuerzos para generar nuevos proyectos en las escuelas, dichos trabajos se quedan solo en ese intento.

Una de las fuerzas más importantes que resultado de la presente investigación se relaciona a la pregunta y al objetivo general es el contexto familiar y personal, se debe acotar que el análisis discursivo confirma el hecho de que una de las variables que mayormente incurren en el aprendizaje es el aspecto emocional del sujeto, que resulta del eslabonamiento de las fuerzas endógenas y exógenas que ocasiona un menoscabo personal, trayendo como consecuencias que el individuo se tenga que fragmentar en solucionar los problemas familiares, escolares y personales que puede traer como consecuencia al no resolverse en el abandono de su trayectoria escolar, el alumno se ocupa en buscar como solucionar sus dificultades, esto aunado con la demanda ocupacional escolar descargan un torrente emocional de ideas encontradas, es aquí donde el individuo deberá decidir si continúa sus estudios o los abandona para trabajar no solo para traer dinero a su ambiente familiar sino evadir su propia realidad.

Fuerzas Exógenas. En las políticas públicas de conectividad educativa al considerar la importancia que representan para la investigación se simboliza como un factor que debe ser tomado en cuenta para desarrollar los procesos educativos, se observó en el desarrollo del proyecto que la conectividad en las comunidades es deficiente y que en el mejor de los casos las actividades se envían vía los teléfonos celulares (WhatsApp) y que al llevar a cabo la retroalimentación por parte de los docentes estas son limitadas o nulas.

Por su parte, la lejanía de las poblaciones, la falta de infraestructura social y su modo de vida se corresponden alternativamente y generan un significado de retraimiento, en ello el estudiante busca la forma de salir de la región para mejorar su estilo de vida y conocer otras latitudes, esta variable resulta apremiante pues la lejanía se resuelve con mejorar los ingresos, es decir, con la compra de vehículos y regularmente se solventa cuando al emigrar a Estados Unidos pueden comprar camionetas para transportarse.

Resulta interesante la posición que guardan las becas en la investigación pues la totalidad de los sujetos de estudio manifiestan contar con algún tipo de apoyo, teniendo una

situación de reprobación o no, se debe acotar que el propósito de ello es que los alumnos puedan solventar en cierta medida las necesidades educativas, sin embargo, se observó que el dinero lo destinan a otra causa que no es necesariamente la académica, además que se otorgan aunque tengan materias reprobadas, se debe acotar que si bien en muchos casos es una fuente adicional de ingresos a la familia en ocasiones lo utilizan para recargas de datos para streaming o redes sociales y no con fines educativos.

El poco conocimiento del mercado laboral influye de manera directa en el futuro de los jóvenes respecto de sus ingresos actuales y futuros, sin embargo, cuando se pone en la balanza el ingreso que representa un trabajo en Estados Unidos versus al ingreso que puede ofrecer el ámbito laboral en México desanima el interés de continuar su formación escolar.

Las condiciones de la vivienda se relacionan al fenómeno que se estudia de forma determinante pues tiene un significado sobresaliente ya que al no tener el nivel de vida suficiente para tener una conexión adecuada representa un agobio para el estudiante, es de hacer notar que los jóvenes deben dar un mayor esfuerzo al enfrentar las obligaciones escolares y las necesidades propias de su vivienda, es aquí donde el alumno además de su carga escolar debe afrontar una sobrecarga de trabajo y emocional que desemboca en un desánimo y provoca una falta de interés a sus estudios además de tratar de solucionar los problemas inherentes a su edad.

La alimentación se encarna como una fuerza exógena dado que influye de manera parcial pues la totalidad de los sujetos tienen resuelta esta necesidad de manera básica, sin embargo, siguiendo al interaccionismo simbólico se encadena de manera biunívoca al hábito de esperanzas del mejoramiento del contexto familiar.

El sub-encadenamiento referente a las enfermedades y seguridad social influye de la misma manera, como una fuerza exógena pues las comunidades tienen resuelta de manera básica los servicios de salud y no representa, solo por enfermedad grave, un factor de desinterés de aprendizaje y que traiga como consecuencia la reprobación o el abandono escolar.

Es importante mostrar el encadenamiento de fuerzas endógenas y exógenas derivadas del análisis de los hallazgos, en este sentido es necesario hacer patente que los entrevistados manifiestan generar problemas de ansiedad que provoca una conexión deficiente en la zona. La parte medular del fenómeno de estudio está representado por un eslabonamiento dinámico de las variables sin que el orden signifique una prioridad mayor una con la otra.

Discusión

Es necesario tener presente dentro de la discusión que sí han existido políticas públicas a nivel federal, encaminadas a obtener una inclusión en la parte digital de la enseñanza, partiendo de los niveles educativos básicos, dentro de los programas que destacan se tiene a: Red escolar de 1997 al 2004, Habilidades Digitales para Todos (HDT) programa que se ejecutó del 2009 al 2012 se enfocó en la incursión de las TIC, a través de un programa interactivo de aprendizaje que pretendió dar continuidad al programa Enciclomedia puesto en marcha en 2004-2011, impulsado en el sexenio de Vicente Fox Quezada, en este programa se colocaron computadoras con aulas temáticas en el nivel primaria y para el nivel secundaria, el objetivo fue desarrollar las habilidades digitales, se debe aclarar que este programa incluyó un contexto internacional lo que resulta muy valioso considerar ya que ve la educación incluyente, es decir, una educación regional en un contexto internacional, posterior a esto, le siguió el programa mi compu.mx para 2013-2014; Programa Piloto de Inclusión Digital (PPID) en 2013-2015 y el programa @prende en 2014-2016 este último con contenidos (SEP, 2016).

En cuanto a una discusión a nivel estatal el gobierno del estado de Hidalgo presentó la Agenda Digital del Estado de Hidalgo, con el objetivo de consolidar el Programa Estatal de Conectividad para 2011-2016 en los tres niveles de gobierno y de las comunidades a través de una infraestructura de telecomunicaciones con una cobertura a nivel estatal, lo anterior para contribuir al desarrollo social, económico y cultural de los habitantes, para ello el gobierno propuso el proyecto “Habilidades Digitales para Todos (HDT)” con el “Sistema Estatal de Comunicaciones Digitales (SECODI)” y la Red Nacional para el Impulso de Banda Ancha (Red NIBA) estos organismos en coordinación con la Comisión Federal de Electricidad conformaron una red estatal en los rubros de Educación, Salud, Seguridad Pública y Gobierno (Gobierno del estado de Hidalgo, 2011) .

El mismo gobierno del estado de Hidalgo mediante la Dirección General de Tecnologías de la Información ha puesto a disposición programas y proyectos de aprendizaje en línea donde se hace una comparativa de los resultados de los programas antes mencionados con los resultados de la presente investigación. (SEP, 2022):

En el programa “mi red escolar” ya se vislumbraba la participación de expertos para la elaboración de contenidos, aula de medios y un asesor técnico pedagógico elementos con similitud con el proyecto propuesto, sin embargo, carecía de una buena conexión a internet en zonas marginadas.

Por su parte el programa “Enciclomedia” se circunscribía a un pizarrón electrónico con contenido temático precargado, faltaba una capacitación y uso adecuado por parte de docentes y alumnos además de una conexión adecuada a internet, el programa difícilmente llegó a zonas marginadas.

Respecto del programa “HDT” si bien fue un programa más avanzado que centró su atención en el perfeccionamiento de las competencias digitales mediante las TIC solo fue la continuidad del programa sexenal Enciclomedia y que también careció de especialistas en el manejo de las plataformas para la capacitación de los docentes además los equipos instalados en las escuelas terminaron en las bodegas de las mismas sin ser utilizados de forma eficiente, este programa tampoco llegó de forma adecuada a las zonas marginadas.

Conclusiones

Los estudios analizados en relación a la educación híbrida muestran los intentos de gobiernos y de teóricos en el afán de mejorar las condiciones de aprendizaje de forma remota, se encontraron propuestas novedosas y propuestas de gobierno que dada la pandemia COVID-19 encuentran su oportunidad para dar un salto cuántico y colocarse en la sociedad y en las instituciones de forma cotidiana, es de esperarse que este acontecimiento mundial sea aprovechado por la sociedad y por los gobiernos federales y estatales para lograr una incursión efectiva de las TIC y de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento en el aprendizaje significativo de los alumnos que tenga como base la educación a distancia de forma híbrida en política pública, inversión en infraestructura, formación docente y cultura en las tecnologías de la información como un método alternativo y efectivo de apropiación del conocimiento.

La comprensión de la educación híbrida en México conlleva necesariamente en primera instancia a una reflexión de su desarrollo histórico en la cual se ha observado que, en efecto, el gobierno mexicano ha hecho esfuerzos importantes para lograr la inclusión de la población en esta forma de aprendizaje, desde la inversión en tecnología hasta los intentos de capacitación de personal docente y de apoyo, sin embargo, esto no ha sido suficiente pues el intento de contar con una red eficiente que permita la conectividad de todos los municipios no ofreció los resultados esperados y mucho menos a las comunidades vulnerables.

Es así como los municipios de la zona Otomí-Tepehua al ser diversos en su geografía pueden tener algún tipo de conectividad en sus cabeceras municipales, sin embargo, en las zonas lejanas la conectividad es deficiente y en ocasiones nula, en ello, se debe pensar en políticas públicas que permitan el acceso a una buena conectividad en una región que históricamente ha sido oportunidad de discurso electoral pero que en la realidad sigue teniendo grandes deficiencias, igualmente una inversión en conectividad vía satélite para los lugares

que no cuentan con algún tipo de infraestructura que ofrezca la conectividad en línea, además ofrecer la oportunidad de que los facilitadores de la propuesta de educación híbrida sean personas de la misma región para fomentar el empleo endógeno.

Así el método utilizado permitió encontrar los elementos conceptuales de análisis para realizar una serie de comparaciones constantes donde se encontraron coincidencias y divergencias de los datos hallados, esto último lejos de ser una debilidad de la investigación se convirtió una fortaleza, pues se buscó profundizar en ello para encontrar los motivos de la discordancia social, de pensamiento y de forma de vida con la finalidad de seguir trabajando en propuestas de inserción de tecnologías en las comunidades alejadas, y ahora en un contexto post pandemia que permita la inserción de las TIC en los procesos de forma constante.

Referencias

- Banco Mundial. (2022). Suscripciones a banda ancha fija (por cada 100 personas) - México. https://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.BBND.P2?name_desc=false&locations=MX.
- Boltvinik, J. (2003). Conceptos y medición de la pobreza. La necesidad de ampliar la mirada. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203801>, 9, 9-25.
- Chen, X., & Zhao, X. (2021). Observaciones y perspectivas sobre las modalidades de educación básica en América Latina en la era pandémica y pospandémica. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67). <https://doi.org/10.6018/red.480841>
- CONAPO. (2013). Índice absoluto de marginación 2000-2010. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/IAM_00-04.pdf
- CONAPO. (2020). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Contreras, C., Pérez, M., Picazo, D., & Pérez, D. (2022). En tiempos de pandemia: de la educación presencial al entorno virtual y de regreso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1821-1834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1612
- Esquivel, G. (2020). Indicadores de desigualdad. Conceptos y evidencia para México. In <https://t.co/DtUBXDvDdr>. Banco de México.
- Fernández, J., Domínguez, J., & Martínez, P. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. *Experiencias de los docentes. Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos Y Grupos De Investigación*, 7(14),

- 87–110. <https://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- García-Aldeco, A., Guzmán Flores, T., & Pons Bonals, L. (2020). Experiencias de educación a distancia en México: la enfermería en la Universidad Autónoma de Querétaro. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(40), 235–251. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940garcia13>
- Glaser, B., & Strauss, A. (2012). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (10th ed., Vol. 1). Hawthorne
- Gobierno del estado de Hidalgo. (2011). *Agenda Digital del estado de Hidalgo*. http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/finanzas/4/archivos/acuerdos/Agenda_Digital_del_Estado_de_Hidalgo.pdf
- Gobierno del estado de Hidalgo. (2020). *Publicación Estadística Educativa*. http://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_13HGO.pdf
- Gutiérrez-Pallares, E., Ramírez-Sánchez, M. Y., & Borges-Gouveia, L. M. (2020). Construcción de un modelo educativo a distancia con factores de aprendizaje y plataformas tecnológicas. *Chakiñan, Revista de ciencias sociales y humanidades*, 12, 18–31. <https://doi.org/10.37135/chk.002.12.01>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Le Mur, R. (2018). El uso de aplicaciones digitales para divulgar las lenguas indígenas en México. In D. Ramirez (Ed.), *Aperturas digitales: Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México: Vol. I* (I, pp. 42–58). Universidad de Guadalajara
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343–352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & Ocaña Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 143–172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Nolasco, P. (2017). *La incorporación de las tecnologías de información y comunicaciones en las universidades. Estudio de caso: Universidad Veracruzana*. [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2013/06/Tesis_Pedro-Nolasco-Vazquez.pdf
- Nolasco-Vázquez, P., & Edel-Navarro, R. (2020). *Nodos digitales para el desarrollo comu-*

- nitario: un modelo para la educación no formal. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 54, 1–21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-013)
- Presidencia de la República. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. <https://presidente.gob.mx/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024/>.
- Ramírez, D. (2018). Un acercamiento a los estudios sobre apropiación y usos de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México. In Ramirez David (Ed.), *APERTURAS DIGITALES: Apropiación y uso de tecnologías digitales entre grupos étnicos minorizados en México: Vol. I* (pp. 10–17).
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta Moebio*, 23, 217–227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102307>
- SEP. (2016). Programa @prende 2.0. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Transp_CGAprende
- SEP. (2022). Comunicado. http://sep.hidalgo.gob.mx/content/anuncios/mensaje_dte5.html
- Serrano, R., & Gómez del Campo, J. (2006). *Modelo de desarrollo humano comunitario*. Plaza y Valdés.
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en la educación en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>

Capítulo 03. Actualización docente y su relación con el rendimiento académico en alumnos de bachillerato: un estudio orientado a países de Latinoamérica

**Mario Alberto González Medina
Diana Carolina Treviño Villarreal**

Universidad Autónoma de Nuevo León

Resumen

El profesorado es una figura clave al interior de la escuela y su actualización se relaciona con el rendimiento académico en bachillerato, por ello, este trabajo tiene por objetivo determinar esta relación en alumnos de Latinoamérica. Se utilizó un cuestionario de profesores y los puntajes de los estudiantes en Lectura y Matemáticas de la prueba PISA 2018 de Brasil, Chile, República Dominicana, Panamá y Perú. Fueron 24,202 maestros y 24,202 jóvenes y se aplicó la técnica estadística de regresión logística binaria multivariada, obteniéndose que, los distintos aspectos de la actualización docente analizados se relacionan con dicho rendimiento.

Palabras clave

actualización docente; bachillerato; estudiantes; modelo de regresión; rendimiento académico

Introducción

A saber, la educación permite conseguir avances en distintos contextos al interior de un país como, por ejemplo, en los ámbitos cultural, económico y social, asimismo, está comprobado que, cuando las personas aumentan su escolaridad, se da una disminución de la pobreza y, además, se manifiesta un progreso en la productividad, solo por mencionar algunos (INEE, 2012).

Lo anterior se deriva de la serie de conocimientos que la educación dota y que son justos para alcanzar un pleno desarrollo, por lo que el reto recae en que niñas, niños y adolescentes tengan acceso a una formación de calidad, logren la permanencia y concluyan con los aprendizajes esperados tanto para su nivel educativo como para su edad (UNICEF, s.f.).

Partiendo de esto, es que resulta prioritario vislumbrar las variables que guardan relación con el rendimiento académico del alumnado, siendo fundamental para tal fin las evaluaciones educativas, mismas que son un referente del propio rendimiento y con las cuales se pueden conocer las competencias del estudiantado; aquí, un instrumento valioso es la evaluación internacional del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Velasco-López, 2016).

Cabe mencionar que PISA tiene como objetivo valorar hasta qué nivel los estudiantes de 15 años, próximos a concluir con su bachillerato, han alcanzado ciertas habilidades y conocimientos indispensables (en áreas que son clave para ellos) para involucrarse completamente en la sociedad del saber (OECD, s.f.).

Ahora bien, es una realidad que, sin personal docente, es imposible que se den cambios a nivel pedagógico, una afirmación que proviene de las reformas educativas que se han llevado a cabo por la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, por tanto, el profesorado viene a ser la figura más importante para que la transformación se realice y que esto se vea reflejado en mejores aprendizajes de niñas, niños y jóvenes (Robalino-Campos, 2005).

Aunado a lo anterior, los maestros vienen a ser una pieza clave en el rendimiento académico de los alumnos (Hernández-Herrera, 2016) y su formación supone un desafío, por lo cual, esta debiera ser parte de las metas de mejora de los planteles educativos, ya que la demanda es precisamente el conseguir su avance a nivel profesional; un acto que, en definitiva, favorecerá el progreso al interior del salón de clases, de la escuela y de los sistemas escolares (Escudero-Muñoz et al., 2018; Hurtado-Chiqui et al., 2019).

Ciertamente, sin mejores profesores no se podrá tener un cambio en la educación a nivel país, ya que ellos son las figuras fundamentales en los procesos académicos, de ahí la demanda de su formación permanente y su apremiante actualización, misma que deberá estar alineada a los contextos actuales (Rodríguez-Vite, 2017). Tomando en consideración este sustento, surge el valor del presente trabajo, mismo que tiene por objetivo determinar la relación que existe entre la actualización docente y el rendimiento académico en alumnos de bachillerato en Latinoamérica.

Revisión de la Literatura

Participación en capacitaciones, cursos o talleres y conferencias o seminarios

Como ya se ha abordado, la formación y actualización profesional del profesorado tiene cierta influencia en el rendimiento y desempeño académico del estudiantado (Arenas-Castellanos & Fernández de Juan, 2009; Torres-Ugaz, 2018), tan es así que en diversos países latinoamericanos se llevan a cabo inversiones significativas en lo correspondiente a dicho ejercicio (INEE, 2018).

Acerca de esto, Honores-Zambrano (2016) llevó a cabo un estudio, en el cual, llegó a afirmar que, cuando los docentes recibían capacitaciones, se presentaba una mejora en el rendimiento académico de los alumnos, por tanto, señalaba como prioridad el consolidar, precisamente, una capacitación continua para ellos. Más tarde, Periche-Yarlequé (2018) encontró en un trabajo de investigación una relación puntual entre la capacitación docente en ciertos métodos pedagógicos y el propio rendimiento académico en estudiantes.

Por otra parte, Arenas-Castellanos & Fernández de Juan (2009) puntualizaron en cierta investigación realizada en nivel superior la relación existente entre el desempeño académico del alumnado, esto es, las calificaciones obtenidas con la formación docente, la cual incluía cursos de diplomado.

En este sentido, desde el INEE (2018) se dio a conocer que algunas actividades de actualización continua que recibía el profesorado en México, entre ellas, la instrucción en cuanto a cursos y talleres, seminarios o conferencias tenían cierto impacto en el rendimiento académico de los estudiantes, asimismo, se afirmó que, para obtener mejoras en las aulas y con los alumnos se debían conjuntar también otros elementos además de dichas actividades.

Participación en observaciones a otras escuelas y en redes docentes

Particularmente, cuando los docentes realizan visitas y, por ende, observaciones a otras escuelas, se favorece el aprendizaje entre pares y entre escuelas, al respecto, dicho intercambio se puede dar bajo la pauta de prácticas habituales y de ciertas premisas, entre ellas, la contextualización de lo que se observará y la preparación de reuniones para compartir perspectivas (Duran et al., 2021).

En este sentido, para Martínez-Becerra et al. (2018) la observación es una acción que debe existir dentro de la práctica docente, ya que es un instrumento que permite saber lo que pasa en el entorno y tiene influencia en el desempeño y proceso de enseñanza-aprendizaje.

Agregando a lo anterior, entre las escuelas se pueden establecer nexos de colaboración con la finalidad de obtener oportunidades mutuas del mencionado aprendizaje; al respecto, existe evidencia que demuestra distintas experiencias de trabajo que recientemente se han venido aplicando a través de las denominadas “redes”, esto es, el profesorado de las escuelas se reúnen, entre otras cosas, para intercambiar prácticas sobre temas afines que permitan transformar las propias escuelas; dichos nexos brindan estímulo, ideas nuevas y sustento para afrontar desafíos que guíen hacia los cambios, ahora bien, dichas redes favorecerán la creación de sitios, en los cuales, el personal docente creará conocimiento para aplicar en el salón de clases, todo con el objetivo de hacer cambios con garantía de éxito en lo que a la educación del estudiantado se refiere (Duran-Gisbert, 2019).

Bajo esta línea, las mencionadas redes coadyuvarán también a la calidad de la propia labor docente y se favorecerá la participación y reciprocidad de conocimientos entre el profesorado y el alumnado (Vuorikari et al., 2012).

Participación en investigación individual o colaborativa

Cuando se habla de investigación se hace referencia a la realización de actividades a nivel experimental e intelectual con la finalidad de acrecentar los conocimientos sobre algún tema en específico, esto, bajo la pauta de un proceso organizado que permitirá descubrir lo desconocido; ahora bien, es meritorio que los docentes adquieran un rol de investigador durante sus labores, ya que esto permitirá que el estudiantado alcance mejores resultados durante su aprendizaje (Vital-Carrillo, 2015).

Al respecto, en palabras de Dehesa de Gyves (2015) el profesorado que investiga podrá guiar al alumnado hacia la práctica de la investigación, asimismo, para Muñoz-Martínez & Garay-Garay (2015) el investigar específicamente en el ámbito educativo como parte del proceso de mejora de los docentes, favorecerá, entre otras cosas, el empoderamiento en su labor, lo cual, se verá reflejado de forma favorable en aspectos académicos del alumnado.

Específicamente, Hernández-Arteaga (2009) afirmó que el docente investigador estimula el interés de los alumnos en cuanto a su aprendizaje y que, además, esto viene a incrementar tanto su rendimiento académico como su formación integral.

Diálogo informal con colegas y lectura de literatura profesional

En concreto, el grupo de docentes que mantienen reuniones frecuentes, vienen a comunicarse de una manera armoniosa y procuran favorecer un ambiente de confianza y tolerancia para compartir situaciones que se relacionan con el ámbito profesional (Duran et al., 2021).

De forma puntual, Krichesky & Murillo (2018) afirmaron en un trabajo de investigación que el profesorado percibía que la colaboración entre los docentes, esto es, las pláticas que entablaban cuando se reunían, entre otras cosas, provocaba una mejoría en su práctica ya que favorecía la coordinación de las actividades pedagógicas y se creaba de esta manera una forma común de trabajar para beneficio del estudiantado.

Por otro lado, en lo correspondiente a la lectura de literatura profesional, en palabras de Miraval-Trinidad & Echevarría-Rodríguez (2019), la lectura es una vía para aprender, divulgar y actualizar el conocimiento, asimismo, esta brinda al personal docente firmeza en sus planteamientos así como argumentos suficientes para dar explicación a ciertos fenómenos, de ahí que se hablaba que, cuando el profesorado practicaba la lectura, se estaba garantizando un proceso apropiado de enseñanza aprendizaje en el estudiantado; de igual forma, también señalaban que una práctica deficiente de la lectura por parte de los profesores venía a repercutir en el rendimiento académico del alumnado.

En este sentido, para Sánchez (2009), uno de los principales problemas que confronta la instrucción de la lectura en el contexto escolar es que la mayor parte del personal docente no es un buen lector, es por ello que, en el ámbito de la formación del profesorado, las instituciones deberían asumir el compromiso relacionado con el alcance del proceso de lectura, esto, con el objetivo de que los maestros y alumnos hagan un uso adecuado de esta y sea un instrumento indispensable para obtener los aprendizajes (Arellano-García, 2019).

Tomando como base la revisión de la literatura se puede vislumbrar la relación que guarda cada una de las variables examinadas con distintos aspectos del estudiantado a nivel escolar, esto es, rendimiento, desempeño y resultados académicos, calificaciones obtenidas, éxito escolar, entre otros, información que, sin duda, es escasa, y que de ahí recae la importancia del presente trabajo.

Metodología

En esta investigación se plantearon las hipótesis correspondientes a cada una de las dos áreas evaluadas. La primera hipótesis expresa que las variables del docente como participación en conferencias o seminarios (COSE), observaciones en otras escuelas (OBES), cursos de capacitación (CUCA), investigación individual o colaborativa (IIC) y realizar lectura profesional (LP) se relacionan a un puntaje superior a la media en Lectura. La segunda hipótesis indica que la participación en observaciones en otras escuelas (OBES), cursos/talleres (CUTA), redes docentes para su desarrollo profesional (RDDP),

diálogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza (DI) se asocian con un puntaje mayor a la media en Matemáticas. Por su parte, las variables cualitativas binarias dependientes que midieron el rendimiento académico fueron el puntaje en Lectura (arriba (1) o abajo (0) de la media (408.6)) y en Matemáticas (arriba (1) o abajo (0) de la media (388.9)) (Martínez-Pérez et al., 2020).

Los datos utilizados en la investigación provienen de dos instrumentos; el cuestionario de profesores y los puntajes de los estudiantes en Lectura y Matemáticas. Ambos, aplicados en la prueba PISA 2018.

La población que se estudió es la correspondiente a los docentes y estudiantes evaluados en la prueba PISA 2018 de los países de Brasil, Chile, República Dominicana, Panamá y Perú. De dicho universo, se extrajo una muestra de 24,202 maestros; 11,833 (48.9%) mujeres, 8,382 (34.6%) hombres y 3,987 (16.5%) sin identificar. La edad media y la desviación estándar fueron de 42.9 años y 10.5 años, respectivamente. Asimismo, la muestra de estudiantes fue de 24,202 jóvenes; 12,585 (52%) mujeres y 11,617 (48%) hombres. Para estos jóvenes, la edad media y desviación estándar fue de 15.8 años y 7.3 años, respectivamente.

El diseño del estudio fue de tipo retrospectivo, transversal, no experimental y correlacional. Para verificar las relaciones propuestas en las hipótesis, se aplicó la técnica estadística de regresión logística binaria multivariada en los modelos. En el modelo 1 se analizó como variable dependiente cualitativa binaria el puntaje (arriba (1) o abajo (0)) de la media en Lectura y en el modelo 2 la variable dependiente cualitativa binaria el puntaje (arriba (1) o abajo (0)) de la media en Matemáticas. Ambos modelos fueron ajustados por sexo y antigüedad debido a que existe relación entre estas dos variables y el rendimiento académico (Hastedt et al., 2021; INEE, 2015; Martínez-Chairez et al., 2016; Unterhalter et al., 2014). Los análisis estadísticos se realizaron en el software SPSS 27 de IBM. Todos los resultados fueron estadísticamente significativos para un p-valor < 0.05.

Resultados

Los resultados de la regresión logística binaria multivariada se muestran en la tabla 1. El p-valor de cada variable independiente indica que existe una relación significativa entre ellas y el puntaje arriba de la media para Lectura y Matemáticas. Esto es, para el modelo 1, un estudiante que tenga a un docente: a) mujer tiene 1.9 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente hombre, b) con un año más de antigüedad, tiene 3.7 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un estudiante con un profesor con un año menos de antigüedad, c) que participe en conferencias o seminarios, tiene 2.4 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en conferencias o seminarios, d) que participe en observaciones a otras escuelas, tiene 3.1 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en observaciones a otras escuelas, e) que participe en cursos de capacitación, tiene 5.3 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente

que no participe en cursos de capacitación, f) que participe en investigación individual o colaborativa sobre un tema de su interés, tiene 2.9 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en investigación individual o colaborativa sobre un tema de su interés y g) que realice lectura de literatura profesional, tiene 6.2 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no realice lectura de literatura profesional.

Para el modelo 2, un estudiante que tenga a un docente: a) hombre tiene 3.1 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente mujer, b) con un año más de antigüedad, tiene aproximadamente 7.2 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un estudiante con un profesor con un año menos de antigüedad, c) que participe en observaciones a otras escuelas tiene 6.1 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en observaciones a otras escuelas, d) que participe en cursos/talleres, tiene 9.4 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en cursos/talleres, e) que participe en redes de docentes para su desarrollo profesional, tiene 8.2 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en redes de docentes para su desarrollo profesional, f) que participe en diálogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza tiene 4.3 veces más probabilidades de obtener un puntaje arriba de la media que un alumno que tenga a un docente que no participe en diálogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza.

Tabla 3.1

Resultados de los modelos de regresión logística binaria multivariados.

Modelo	Variables independientes	Odds ratio	95% IC	p-valor
Modelo 1: Lectura	Mujer	1.9	[1.894, 1.906]	0.002
	Antigüedad	3.7	[3.691, 3.709]	0.001
	COSE	2.4	[2.390, 2.410]	0.000
	OBES	3.1	[3.094, 3.106]	0.006
	CUCA	5.3	[5.275, 5.325]	< 0.001
	IIC	2.9	[2.896, 2.904]	0.000
	LP	6.2	[6.199, 6.201]	< 0.001
Modelo 2: Matemáticas	Hombre	3.1	[3.098, 3.102]	0.000
	Antigüedad	7.2	[7.187, 7.213]	< 0.001
	OBES	6.1	[6.097, 6.103]	< 0.001
	CUTA	9.4	[9.396, 9.404]	< 0.001
	RDDP	8.2	[8.189, 8.211]	< 0.001
	DI	4.3	[4.293, 4.307]	< 0.001

Nota: Para el modelo 1, -2log de la verosimilitud = 1300.15; R cuadrado de Cox y Snell = 0.560; R cuadrado de Nagelkerke = 0.610. Para el modelo 2, -2log de la verosimilitud = 1521.20; R cuadrado de Cox y Snell = 0.611; R cuadrado de Nagelkerke = 0.642.

Discusión

Con sustento en los resultados, se comprueba la relación que existe entre la actualización docente y el rendimiento académico en Lectura y en Matemáticas en los alumnos de bachillerato de Latinoamérica.

De forma inicial y debido al ajuste de los modelos por sexo y antigüedad se puntualiza que, el resultado de los alumnos en Lectura y en Matemáticas, se asocia con tener a un docente mujer y hombre, respectivamente. Información descrita de forma similar por Hastedt et al. (2021) y Unterhalter et al. (2014). Ahora bien, el recibir instrucción por parte de docentes que contaran con una mayor antigüedad se relacionó con el rendimiento en ambas asignaturas, información arrojada también de manera análoga desde el INEE (2015).

Por otro lado, en lo que corresponde a la actualización docente, el tener profesores que hubieran participado en conferencias o seminarios y en cursos de capacitación estuvo relacionado con el rendimiento académico de los alumnos en lectura, asimismo, el que los docentes hubieran participado en cursos o talleres se relacionó con el rendimiento académico en matemáticas; hallazgos reportados de manera semejante por Honores-Zambrano (2016), Periche-Yarlequé (2018), Arenas-Castellanos & Fernández de Juan (2009), quienes relacionaron ciertos tipos de capacitación y cursos de diplomado con el rendimiento y desempeño académico del estudiantado.

Ahora bien, los hallazgos en la presente investigación también son afines con lo abordado desde el INEE (2018), ya que se aseveraba que ciertas actividades de actualización continua que recibían los maestros, esto es, cursos y talleres, seminarios o conferencias impactaban en el rendimiento académico de los alumnos.

Subsecuentemente, la participación de los maestros en observaciones a otras escuelas se relacionó también con el rendimiento académico de los estudiantes en el área de lectura y matemáticas, una revelación que es análoga a lo descrito por Martínez-Becerra et al. (2018), quienes recalcan la importancia de la observación, ya que esta venía a ser un instrumento que tenía influencia en aspectos académicos del alumnado.

Aunado a lo anterior, el que los maestros participaran en redes docentes estuvo relacionado con el rendimiento académico del estudiantado en el área de matemáticas, una evidencia que concuerda de cierta manera con lo expresado por Duran-Gisbert (2019), quien expuso que las redes que establecía el profesorado favorecían la construcción de espacios en donde se creaba conocimiento para ser aplicado en las aulas, esto, con la finalidad de generar cambios exitosos en la educación de los alumnos.

De igual forma, el que los docentes participaran en trabajos de investigación individual o colaborativa sobre cierto tema de interés estuvo relacionado con el rendimiento académico del estudiantado en el área de lectura. Una evidencia que concuerda con lo descrito por Vital- Carrillo (2015), quien señalaba la importancia de que los propios maestros tomaran el rol de investigador, una acción que favorecería que los alumnos logran mejores resultados durante su enseñanza, asimismo, lo aborda-

do por Hernández-Arteaga (2009) quien puntó que el docente que investiga estimula el interés del alumnado en el ámbito educativo y que esto incrementa, entre otras cosas, su rendimiento académico.

Puntualmente, el que los docentes participaran con un diálogo informal entre colegas estuvo relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes en matemáticas, una evidencia equivalente a la descrita por Krichesky & Murillo (2018) quienes puntaron que las pláticas que entablaban los docentes durante sus reuniones generaban una mejoría en su labor, creándose una forma común de trabajar para beneficio de los propios alumnos.

Ahora bien, el que los docentes realizaran lectura de literatura profesional se relacionó con el rendimiento académico de los alumnos en lectura. Evidencia alineada a lo mencionado por Miraval-Trinidad & Echevarría-Rodríguez (2019), quienes afirmaron que la lectura servía al profesorado, entre otras cosas, para dar firmeza a sus planteamientos, asimismo, que dicha lectura garantizaba un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos y que, de manifestarse de forma contraria, esto tendría repercusión en el rendimiento académico del propio estudiantado.

Conclusiones

Volviendo la mirada hacia lo descrito, es indiscutible la importancia que guarda la actualización docente en el contexto educativo, esto, dada su influencia en el rendimiento académico del estudiantado de bachillerato.

Por lo anterior, resulta meritorio conocer las habilidades que poseen y que ponen en práctica tanto las maestras, en la asignatura de lectura, como los maestros en la asignatura de matemáticas, asimismo, conocer también de forma general aquellos aspectos que aplican en los espacios escolares los docentes que tiene una mayor antigüedad en el plantel educativo.

De igual manera, es trascendente que el profesorado participe en conferencias o seminarios, cursos de capacitación y cursos o talleres, ya que esto traerá consigo beneficios palpables en los alumnos del nivel educativo analizado, sin embargo, para ello, es necesario que los propios maestros tengan la disposición de participar en aquellos eventos que favorecerán su formación continua (Honores-Zambrano, 2016). Indiscutiblemente, los profesionales de la educación deben enriquecer día con día los conocimientos referentes a su área de competencia y durante el camino de su desempeño profesional ya que esto impactará en el estudiantado.

Ahora bien, la participación de los maestros en las observaciones que realiza a otros planteles educativos también cobra relevancia, el saber qué se hace en espacios diferentes a los propios les permitirá reflexionar y aplicar otras estrategias en las aulas para beneficio de los alumnos, asimismo, su involucramiento en redes docentes favorecerá la generación de conexiones de sostén. Por tanto, es necesario que el profesorado colabore de la mano con sus pares, de ahí la necesidad de forjar iniciativas bajo las cuales, todos los integrantes trabajen con un objetivo en común (García-Pérez et al., 2015).

Otra tarea prioritaria recae en la participación de los maestros en lo que a la investigación individual o colectiva sobre cierto tema de interés se refiere, de ahí que, hay que promover entre los docentes su formación en el campo de la investigación, lo cual, se traducirá en mejores prácticas al interior del salón de clases (Vital-Carrillo, 2015), mismas que tendrán impacto en el rendimiento del estudiantado.

Por otro lado, el que los docentes participen en diálogos informales entre colegas también es relevante. Dentro de este marco, las interacciones deben ser promovidas desde los espacios escolares; en este sentido, debe existir un tiempo que permita la generación de un intercambio de ideas y conocimientos, los cuales, irán forjando una serie de beneficios en pro de los alumnos.

Por último, la lectura de literatura profesional que llevan a cabo los maestros resulta ser de gran valor gracias a la relación que guarda con el rendimiento académico de los estudiantes, por tanto, desde las escuelas, se debiera promover la implementación de espacios apropiados, en los cuales, los maestros pudieran acudir y llevar a cabo esta actividad que, ciertamente, irá aportando a su labor educativa. Para ello, el equipamiento con recursos electrónicos y servicio de Internet sería una opción factible.

En suma, las evidencias descritas son meritorias, aunado a que estas han sido poco exploradas en los países de Latinoamérica analizados, por tanto, de ahí deviene la importancia de extender esta línea para futuros trabajos.

Ahora bien, con respecto a las limitaciones de la presente investigación hay que hacer mención que no fue considerado el tipo de escuela, esto es, pública o privada, asimismo, no se estableció el tipo de conferencias o seminarios, cursos de capacitación, cursos o talleres que los docentes recibieron, aspectos que se pudieran tomar en cuenta para nuevas investigaciones.

Referencias

- Arellano-García, P. E. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10236>
- Arenas-Castellanos, M. V. & Fernández de Juan, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior*, 38(150), 7-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf>
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, 37, 17-34. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500003

- Duran, D., Corcelles, M. & Miquel, E. (2021). Estructuras de aprendizaje colaborativo entre docentes. *Oportunidades de desarrollo profesional docente en el día a día*. Aula de Innovación Educativa, 308, 39-43. <https://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/estructuras-de-aprendizaje-colaborativo-entre-docentes-opportunidades-de-desarrollo-profesional-docente-en-el-dia-a-dia-au308122036.pdf>
- Duran-Gisbert, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Escudero-Muñoz, J. M., González-González, M. T. & Rodríguez-Entrena, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20183>
- García-Pérez, Y., Herrera-Rodríguez, J. I., García-Valero, M. de los Á. & Guevara-Fernández, G. E. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/gme/v17n1/GME06115.pdf>
- Hastedt, D., Eck, M., Kim, E., & Sass, J. (2021). *Female science and mathematics teachers: Better than they think?* Amsterdam: IEA. <https://en.unesco.org/news/female-science-and-mathematics-teachers-better-they-think>
- Hernández-Arteaga, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hernández-Herrera, C. A. (2016). Diagnóstico del rendimiento académico de estudiantes de una escuela de educación superior en México. *Revista Complutense de Educación*, 27(3). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.48551
- Honores-Zambrano, S. M. (2016). *Capacitación docente y su influencia en la calidad de los aprendizajes de estudiantes, de la Unidad Educativa "Asaad Bucaram" de la ciudad de Arenillas, provincia de El Oro - Ecuador. Periodo lectivo 2014 – 2015. (Tesis inédita de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Hurtado-Chiqui, Y. M., Mendoza-Ureta, R. S. & Viejó-Vintimilla, A. B. Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el Contexto Latinoamericano, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- INEE. (2012). *La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación*. México: INEE. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>

- INEE. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Krichesky, G. J. & Murillo, F. J. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos*. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Martínez-Becerra, M. F., Ortiz-Jaramillo, A. M. & Castillo-Hernández, G. M. (2018). *Una mirada hacia la importancia de la observación en la práctica docente*. Segundo Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Tecnológico Nacional de México, Aguascalientes, México.
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A. & Valles-Ornelas, M. M. (2016). *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Martínez-Pérez, J. R., Ferrás-Fernández, Y., Bermudez-Cordoví, L. L., Ortiz-Cabrera, Y. & Pérez-Leyva, E. H. (2020). *Regresión logística y predicción del bajo rendimiento académico de estudiantes en la carrera Medicina*. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 45(4). <http://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/2230>
- Miraval Trinidad, C. J. & Echevarría-Rodríguez, H. P. (2019). “Leer para enseñar mejor”: Propuesta de animación y promoción de la lectura en la población docente de la región Huánuco. 2020-2025. *Revista Identidad*, 5(5), 43-55. <https://doi.org/10.46276/rifce.v5i5.593>
- Muñoz-Martínez, M. & Garay-Garay, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- OECD. (s.f.). *PISA en español*. París: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-en-espanol.htm>
- Periche-Yarlequé, E. (2018). *Capacitación docente en métodos pedagógicos y su influencia en el rendimiento académico de la enseñanza universitaria*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional del Callao, Callao, Perú.
- Robalino-Campos, M. (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. *Revista Prelac*, 1, 7-23. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Rodríguez-Vite, H. (2017). *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Sánchez, C. (2009). *La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario*. *Educere*, 44, 99-107. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v13n44/art12.pdf>

- Torres-Ugaz, J. L. (2018). *Formación profesional docente y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Científica del Sur – Lima, 2016. (Tesis inédita de maestría). Universidad San Pedro, Chimbote, Perú.*
- UNICEF. (s.f.). *Educación y aprendizaje. México: UNICEF.* <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J. & Saito, M. (2014) *Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review.* Department for International Development. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Girls'%20education%202014%20Unterhalter%20report.pdf?ver=2015-12-08-165815-117>
- Velasco-López, G. S. (2016). *El rendimiento académico en la etapa de educación secundaria en Chiapas (México): una aproximación comparativa a los resultados internacionales, nacionales y a la cotidianeidad escolar. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.*
- Vital-Carrillo, M. (2015). *La investigación en los procesos de enseñanza aprendizaje. Boletín Científico: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.* <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n6/e4.html>
- Vuorikari, R., Garoia, V., Punie, Y., Cachia, R., Redecker, Ch., Cao, Y., Klamma, R., Pham, M. C., Rajagopal, K., Fetter, S. & Sloep, P. (2012). *Redes de docentes. Oportunidades y desafíos presentes y futuros en la profesión docente. Bruselas: European Schoolnet.* http://atenea.pntic.mec.es/cprn0002/ES_TellNet_TeacherNetwork_final.pdf

Capítulo 04. La experiencia ofimática del docente de educación básica como gestión del conocimiento en tiempos de pandemia

Miguel Osorio Marín
Raymundo Lozano Rosales

Universidad Politécnica de Tulancingo

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.4>

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo para poder fortalecer los conocimientos ofimáticos de los docentes de educación básica del Altiplano del Estado de Hidalgo y mejorar el manejo y uso de la paquetería ofimática constante dentro y fuera del aula, se trabajó con Investigación Acción Participativa (IAP) y en paralelo se fue perfeccionando en cuanto al uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los programas ofimáticos, así como el manejo de plataformas educativas en línea esto último a partir de la aparición de la pandemia del COVID-19 justo a la mitad de esta investigación.

Palabras clave

Competencias ofimáticas, Gestión del conocimiento, Tecnologías de la información y la comunicación.

Introducción

La esencia de esta investigación parte del apoyo al docente de educación primaria con el uso adecuado y manejo constante de paquetes ofimáticos, sin embargo, apareció la pandemia del COVID-19, por lo cual esta investigación se enriqueció y se aprovechó la utilización de las plataformas educativas en línea. Huguet (2020) menciona que las pandemias siempre han sido parte de la historia de la humanidad, de manera intrínseca. Este autor nos recuerda que desde que el ser humano empezó a organizarse en sociedad y a crear núcleos de convivencia en un mismo espacio territorial, las enfermedades contagiosas han tenido un especial protagonismo.

La pandemia ocasionada por la propagación del virus ha obligado a las instituciones a adaptar sus métodos de trabajo a las nuevas condiciones y, en palabras de Chomsky (citado en Gómez, 2020), no solo el sistema de salud y económico se han visto afectados, sino que también, en gran parte, el sistema educativo. Tal como indica Gómez (2020), los sistemas educativos de los países que han adoptado la cuarentena como forma de resguardo, han pedido

a las escuelas que sigan trabajando de manera virtual o a distancia, de tal forma que los/as estudiantes continúen con la planificación de aprendizajes, tarea que evidentemente ha debido ser implementada por los/as docentes.

Se trazó como objetivo principal gestionar el conocimiento de la paquetería ofimática y al mismo tiempo reforzarlo y compartirlo entre los mismos docentes juntando sus experiencias y capacitaciones en paqueterías ofimáticas, incluso se aprovechó a los docentes más competentes y estratégicamente mejor preparados en el manejo de paquetería ofimática, dando lugar a una serie de talleres ofimáticos enfocados a utilizar con mayor frecuencia el manejo de las paqueterías ofimáticas dentro del aula y en la mayoría de las materias de educación básica.

Revisión de la Literatura

En la revisión de la literatura se comienza con definir gestión del conocimiento que es definida como un proceso que continuamente asegura el desarrollo y aplicación de todo tipo de conocimientos de valor en un centro educativo para mejorar su rendimiento y resultados, así como sus ventajas competitivas. En este sentido, se debe ver a la gestión del conocimiento como un medio de mejora para el proceso de enseñanza aprendizaje (Hernández, 2018)

Teoría de Nonaka y Takeuchi para explicar el fenómeno de la creación de conocimiento organizacional, cuyo conocimiento lo definen como creencia verdadera justificada (Rojas, 2017).

Nonaka y Takeuchi plantearon dicha teoría en el año de 1995, donde los autores inician su argumento estableciendo que el conocimiento es creado inicialmente por los individuos dentro de las organizaciones y que el mismo se convierte en conocimiento organizacional, descrito a través de un proceso establecido por la teoría (Rojas, 2017).

Dicha teoría permite conocer la capacidad de una empresa en su conjunto para crear nuevos conocimientos, así como difundirlo en toda la organización y que queden establecidos en productos, servicios y sistemas (Rojas, 2017).

Hernández (2018) hace mención a dicha importancia en su artículo, donde recalca que esta gestión es capaz de reorientar las actividades, procesos, actitudes y facilita el intercambio de experiencias, ideas, pensamientos y conocimientos de cada uno de los involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje. De esta manera no solamente se mejora el

desempeño docente, sino que se fomenta el diálogo, el pensamiento científico, el trabajo en equipo, la participación activa, la diversidad la administración de los recursos, el manejo de tiempo, espacios, entre otros aspectos.

La gestión del conocimiento se enfoca en que el centro mejore el rendimiento, innove y anticipe el futuro. En este sentido se entiende por gestión del conocimiento en educación: el proceso que continuamente asegura el desarrollo y aplicación de todo tipo de conocimientos de valor en un centro educativo para mejorar su rendimiento y resultados, la educación básica no es la excepción, ya que estas son las que hacen la diferencia en que aporta.

Hernández (2018) infiere que la gestión del conocimiento dentro del entorno educativo, permite a los docentes, directivos, psicólogos, alumnos y padres de familia utilizar sus conocimientos dentro del aula para generar nuevos conocimientos que tengan el poder de reducir la complejidad de ciertas actividades o procesos al interior del aula y la escuela, con la finalidad de mejorar y crear dinámicas de trabajo que se conviertan en experiencias de aprendizaje significativo que potencien el desarrollo integral de los alumnos.

La gestión del conocimiento constituye una alternativa viable para que las organizaciones públicas, privadas y sociales puedan administrar de manera estratégica la información, el conocimiento, la inteligencia y la sabiduría de su principal recurso: el ser humano. De lo anterior justamente la secretaria, a través del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros en Servicio (PRONAP), ha buscado adoptar un nuevo modelo de formación continua de los maestros de educación básica.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) en el ámbito educativo se ha generalizado los últimos años. En consecuencia, se han ampliado los espacios formativos, se han promovido nuevas formas de interacción entre los estudiantes y el personal docente, se ha favorecido el desarrollo de una enseñanza más personalizada, se ha contribuido a la mejora de la comunicación entre los distintos agentes educativos, se han incrementado las posibilidades para alcanzar la inclusión social, se ha facilitado la accesibilidad a los contenidos y se han promovido las inteligencias múltiples de los alumnos, entre otros aspectos (Cabero & Martínez, 2019; Martínez et al., 2018).

Para Mariano Fernández (2018) “la tecnología es todo lo que nos extiende y nos permite ir más allá de nuestra vista y oídos” (p.104), para algunos docentes con resistencia al cambio no se permiten plantear nuevas ideas y que la dinámica en la educación también forma parte del uso y manejo adecuado de programas ofimáticos.

Godina (2010, p.32) sostiene que las “Tecnologías de Información y Comunicación son herramientas que deben servir para diversos propósitos” que le facilitan al docente el trabajo profesional y por ende la enseñanza a sus alumnos.

Sunkel (2017) expresa claramente que la penetración de las TIC en los hogares y escuelas mexicanas sigue siendo muy baja comparada con el avance que éstas han tenido en los países desarrollados.

En nuestro país sin embargo sigue habiendo una brecha digital y en la mayoría de escuelas primarias de gobierno, no existe un modelo con TIC que los docentes en su mayoría usen en sus clases. Las TIC se han ido introduciendo, pues, en los currículos de enseñanza y se ha incrementado, en consecuencia, el empleo de herramientas tecnológicas en los centros educativos.

Sin embargo, a pesar del desarrollo de acciones como, por ejemplo, aumentar la presencia de los medios tecnológicos e implantar planes concretos, no se están transformando siempre las dinámicas pedagógicas y, en consecuencia, diversos estudios concluyen que la introducción de las TIC no siempre está dando como resultado un aumento de los aprendizajes de los alumnos (Cabero & Ruiz, 2018).

La educación se mantiene siempre al día con las nuevas tendencias tecnológicas y no puede estar alejada de ellas ya que en gran porcentaje dominan nuestra vida. Una de las grandes ventajas de la tecnología en la educación, es que los recursos se comparten sin necesidad de pagar altos costos por ellos. Desde hace tiempo se ha buscado la forma de mostrar contenido multimedia como estrategia de enseñanza, y se ha conseguido y mejorado a través de los años.

Es evidente que el cambio se debe comenzar por la capacitación de los docentes en las TIC. En Europa se han generado varios proyectos que obligan a las instituciones y a los docentes a utilizar el material multimedia y las TIC en la educación para mantener un alto

nivel educativo y dotar de los conocimientos y habilidades necesarias hoy en día a los alumnos. Queda muy claro que las ventajas del uso de materiales multimedia son notables y que la educación no se puede quedar atrás de los avances de la sociedad en general, se debe adaptar a los cambios y los docentes deben estar preparados para ellos y ser parte de los avances para que la calidad educativa del país mejore.

Al respecto, es importante tener en cuenta que, según Granados (2018), la utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que el profesorado no solo esté capacitado para utilizar las herramientas más adecuadas, sino que, a su vez, este último se tiene que formar y debe actualizar las estrategias metodológicas a la hora de introducir las TIC en el aula. En este sentido, los docentes deben diseñar y desarrollar dinámicas que contribuyan a la innovación y a la mejora del proceso de aprendizaje del estudiante, pero deben tener en cuenta que las TIC, por sí solas, no son la solución, ya que facilitar a los estudiantes una tableta o a un libro digital no constituye un proceso de innovación desde el punto de vista metodológico (Mato & Álvarez, 2015).

Para Maldonado (2020) las competencias que el profesor debe tener para adaptar un programa de clases que incorpore el uso de tecnologías.

En el año 2020 justo en el mes de marzo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anuncio en el Diario Oficial de la Federación del día 16 de marzo el acuerdo 02/03/2020 donde se anuncia la suspensión de clases presenciales de todos los niveles educativos, y durante año y medio los espacios educativos se cerraron a nivel mundial, esto generó que la mayoría de los profesores tomaran una serie de acciones que permitieron seguir atendiendo a los alumnos en línea.

Maldonado (2020) menciona una breve perspectiva histórica del sistema educativo mexicano, desde su diseño original hace casi un siglo, pasando por las modificaciones que se le han hecho a lo largo de los años en pos de solventar las necesidades académicas, hasta presentar las modificaciones propuestas en el modelo educativo 2016.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la hora de introducir las TIC es necesario, pues, la capacitación del profesorado en el uso de las mismas y el desarrollo de un proceso de organización y planificación que tenga en cuenta aspectos como los contenidos, el alumnado

y el contexto, así como la puesta en práctica de metodologías que faciliten el uso adecuado de los recursos tecnológicos (Hernández, 2017; Martínez et al. 2018).

Sin embargo, la pandemia del COVID-19 amplió aún más la brecha tecnológica que existía del uso y aprendizaje con las TIC en las escuelas primarias. Por otro lado, diferentes investigaciones en el ámbito educativo han demostrado los beneficios que aporta en el proceso educativo el empleo de estrategias metodológicas activas a la hora de utilizar las TIC, como son la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, el flipped classroom, el aprendizaje basado en juegos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo.

La Organización para el Desarrollo Mundial y Económico (OCDE) 2021 hace mención del gran número de alumnos que quedan rezagados en cuanto a la educación por no tener acceso a los recursos de aprendizaje digital. El Instituto Mexicano de la Competitividad A.C. (IMCO) 2022 afirma que la mayoría de los estudiantes aprendieron menos en el periodo del año 2020 a 2022 pues la pandemia afectó significativamente a la educación. Las consecuencias a largo plazo de esta crisis educativa son inminentes ya que el riesgo está marcado en esta nueva generación de alumnos pues los que en su mayoría tienen vulnerabilidad social y económica y por lo tanto enfrentaron barreras económicas y son precisamente los que más sufrieron el cierre de escuelas.

Metodología

Esta investigación se realizó de manera cualitativa por ser la más apropiada para lograr el objetivo principal, lo anterior por el enfoque inductivo pues desde un principio no se pretendió probar una hipótesis previa, el método utilizado fue Investigación-Acción-Participativa (IAP) que es un método de estudio y acción de tipo cualitativo con la finalidad de obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, es el procedente cuando se busca comprender la subjetividad y los significados de la acción humana sin embargo es evidente que el estudio y la comprensión de los problemas humanos exigen una amplia pluralidad metodológica, también se utilizó en paralelo un método de análisis que ayudó a contextualizar las experiencias y conocimientos de los docentes de educación básica del Altiplano del estado de Hidalgo.

Participantes

Se llevó a cabo la investigación en 37 de los 52 planteles que contempla dicho Altiplano, cabe aclarar que en 11 de estos planteles se cuenta aún con el turno matutino y vespertino, la mayoría de las entrevistas tanto con el jefe de sector como con los directivos por planteles se realizaron de manera virtual. En cuanto a los docentes contemplados de quinto y sexto grado se tuvo mejor respuesta pues son en su mayoría docentes entre los 25 y 35 años de edad que

tienen mayor familiaridad con el uso de las TIC y en el manejo de paquetería ofimática desde un procesador de texto, hojas de cálculo y programas para presentaciones electrónicas, se realizaron sesiones en las plataformas de Meet y Zoom quincenales y mensuales.

Instrumento

La mayoría de las entrevistas se validó mediante la metodología Delphi, concretamente a dos vueltas, también conocida como Delphi modificado. Mediante esta técnica se logró obtener la visión de una serie de docentes previamente elegidos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, la codificación de las mismas y la generación de grupos de códigos se realizaron con el software ATLAS.Ti9.

Procedimiento

Se realizaron las entrevistas mediante las plataformas de Zoom y Meet, en casos muy específicos se realizaron vía WhatsApp por video llamada y algunas preguntas de entrevista fueron enviadas en archivo PDF y devueltas por los docentes por Audios de la misma plataforma de WhatsApp. A cada docente se le asignó un nombre alfanumérico para poder identificar su participación y al mismo tiempo empezar la filtración de sus respuestas, por último, todo se transcribió en archivos de texto y se copiaron a la plataforma de ATLAS.Ti9 para su validación.

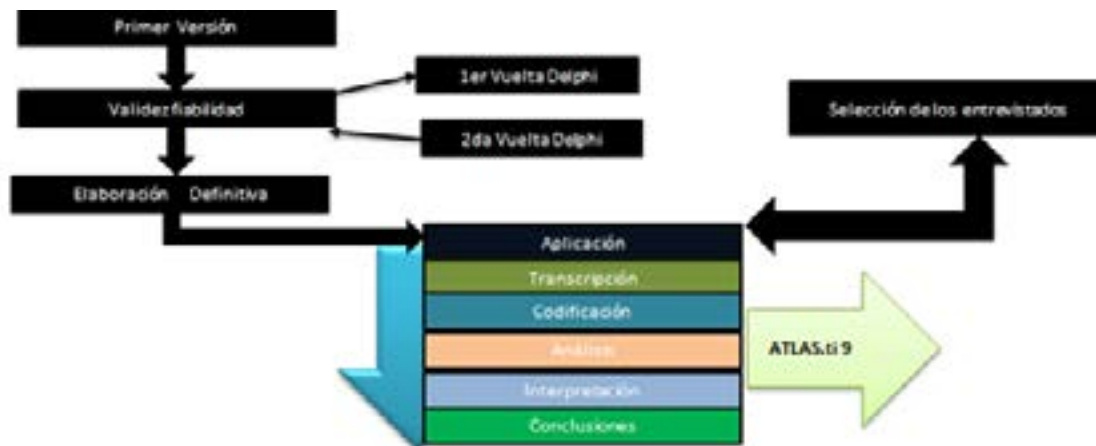
Resultados

A mediados del año 2021 se retomaron las entrevistas y reuniones presenciales donde se redefinieron los tiempos y espacios con los docentes para llevar a cabo una serie de talleres de estudio y poniendo a prueba una propuesta de reeducación basado en un modelo que aplica manejo de paquetería ofimática con funciones avanzadas para cada programa y que apoya la gestión del conocimiento en las paqueterías ofimáticas entre los docentes y estos a la vez comparten el conocimiento adquirido con sus alumnos en distintas tareas y actividades relacionando la paquetería ofimática con sus materias.

En las figuras 1.1 y 1.2 se aprecia cómo se llevó a cabo la validación de las entrevistas y la corroboración de las mismas respectivamente, así como el proceso que dio paso a la generación de talleres de capacitación ofimática:

Figura 4.1.1

Modelo para validación de entrevistas



Al inicio de la investigación se tuvo contacto directo con la mayoría de los docentes antes mencionados y se logró trabajar en paralelo con los profesores que tenían poca o nula experiencia en el manejo de paquetería ofimática, dado que la mayoría cuenta con cursos de capacitación en el manejo de office pues la mayoría ha tenido cursos tanto de formación como de capacitación desde el año 2012. La investigación continuó durante el año 2020 de manera virtual debido a la aparición de la pandemia COVID-19 y se trabajó con plataformas educativas en red.

Figura4.1.2

Corroborar la información

Figura 1.2

Corroborar la Información



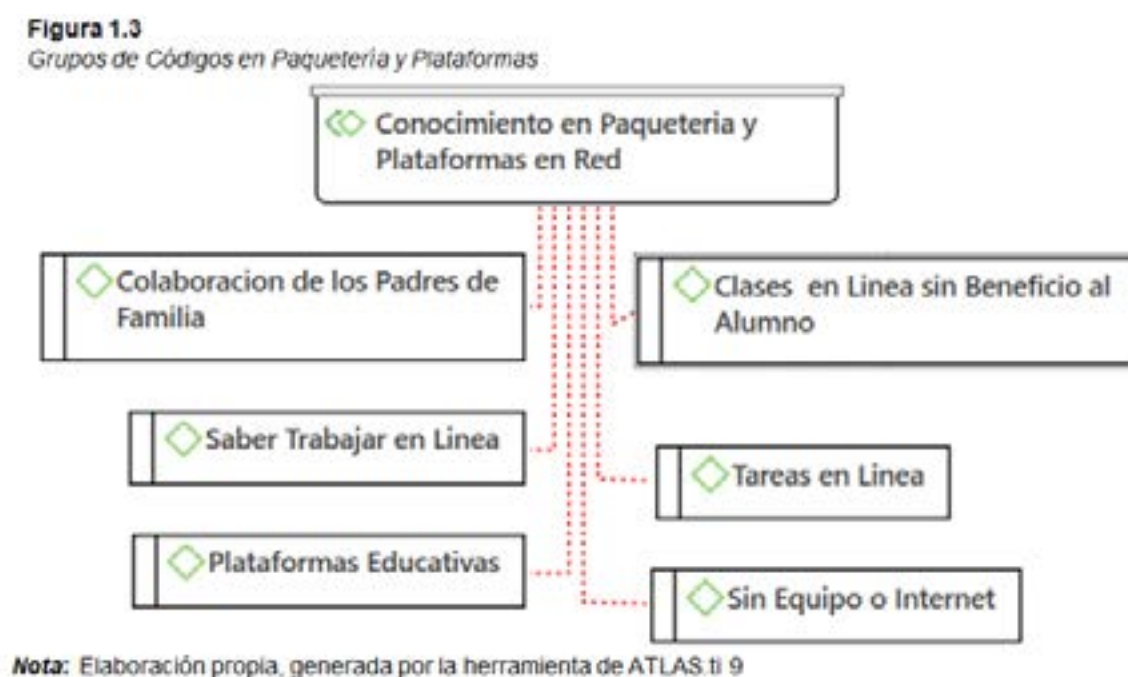
Nota: Elaboración propia, basada en la triangulación de los datos –Denzin (2012) Triangulación 2.0. Oaks, CA

Ya que la mayoría de los docentes que fueron entrevistados en su momento y mencionaron estar capacitados en manejo y uso constante de paquetería ofimática en el aula, se incluyeron las familias de la plataforma de ATLAS.Ti9 respecto a los conocimientos de las paqueterías ofimáticas, así como el uso de las plataformas educativas en línea y se aprovechó que las clases a los alumnos de educación básica se realizaban en línea.

En la figura 1.3 se muestran los códigos que prácticamente se relacionaron con el objeto de estudio, el conocimiento y uso constante de paquetería ofimática en el aula y al mismo tiempo el manejo de alguna plataforma educativa en internet, se puede observar que se obtuvieron diversas variantes ya que en la mayoría de los casos los padres de familia fueron realmente los auxiliares en las tareas que debía realizar el alumno incluso considerando que la mayoría de los alumnos no tenían equipo adecuado en casa y menos conexión a la red, la mayoría se conectó por medio del teléfono celular y pocos mediante computadoras.

Figura 4.1.3

Grupos de códigos en paquetería y plataformas



Se encontraron distintos obstáculos en la supuesta enseñanza en línea por parte de los distintos planteles del Altiplano de Hidalgo, como se puede observar en la tabla 1.1, dichas

obstáculos en la mayoría fueron por falta de equipos de cómputo desde los docentes hasta los mismos alumnos, por otro el poco empeño por parte de los mismos directivos de cada escuela primaria del Altiplano del Estado de Hidalgo para poder evaluar la constancia en uso de paquetería ofimática de cada docente y por ultimo las pocas opciones con las que los docentes contaron para poder valorar las actividades que dejaban en línea o por WhatsApp.

Tabla 1.1
Obstáculos que impiden el correcto uso de TIC en clases por parte del Docente, específicamente en programas ofimáticos y en línea

Sector	Condiciones
Ambiente	• La falta de líneas telefónicas en comunidades lejanas • La delincuencia que constantemente roba el cableado telefónico en ciertos planteles
Infraestructura	• No hay servicio de internet en la mayoría de las escuelas • No todos los planteles cuentan con laboratorio de computo • Falta de mantenimiento a los equipos de computo
Capacitación	• La mayoría de los docentes cuentan cursos de capacitación en paquetería ofimática • Pocos docentes utilizaron las plataformas educativas diariamente durante la pandemia del COVID-19

Nota: Elaboración propia, situación durante la pandemia COVID-19 y condiciones de los docentes en la enseñanza de manera virtual

La mayoría de los docentes del Altiplano de Hidalgo, solo optaron por seguir trabajando con envíos de mensajes y actividades por la aplicación de WhatsApp con muy pocas asesorías que en gran medida no dejaban claro el tema o la tarea a realizar por los alumnos, pocos docentes tuvieron la posibilidad de establecer clases en línea por la plataforma de ZOOM o MEET con un máximo de cuatro horas a la semana (dos horas clase y dos para revisión). Lo único rescatable para las tareas y actividades solicitadas, fue haber trabajado con paquetería ofimática en su gran mayoría solo Word de Microsoft Office y en pocos casos con PowerPoint también de Microsoft Office.

De regreso a las aulas, los docentes no consideraron implementar alguna estrategia con trabajos en línea, o trabajar con mayor frecuencia dentro del aula con paquetería ofimática. Sin embargo, si mencionaron que es necesario seguir teniendo cursos de actualización o capacitación en las TIC, con la finalidad de obtener más posibilidades de obtener beneficios en su escalafón.

Discusión

La Educación Primaria constituye una de las etapas cruciales en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del individuo. Durante este periodo, los maestros tutores de los distintos cursos ejercen un papel crucial, ya que son los docentes que mayor tiempo atienden a los estudiantes. Con la pandemia la mayoría de los docentes se vio en apuros en cuanto al manejo de TIC, específicamente paquetería ofimática y plataformas en línea y la mayoría de los mismos tuvieron que adaptarse a trabajar en línea y por consecuencia capacitarse en el manejo de ciertas plataformas como Zoom y Classroom.

Pozuelo (2017) menciona que la incorporación de las TIC en las aulas no consiste simplemente en dotar a los centros de este tipo de recursos, es necesario que toda la comunidad educativa sepa aprovechar el potencial didáctico que estos medios ofrecen, a la labor del docente y al aprendizaje por parte del alumnado. Se propuso al jefe de sector y a los directivos capacitar de manera intensiva y constante a los docentes en herramientas avanzadas en paquetería ofimática de Microsoft en sesiones semanales o mensuales. Donde se pretende que los docentes modifiquen su actitud con respecto al uso de paquetes ofimáticos en el aula y ya no solo en sus actividades administrativas y de ser posible valorar su avance en competencias ofimáticas y uso de las TIC mediante guías de observación para que el docente se comprometa a generar actividades del temario del curso, así como ejemplos por cada materia utilizando al menos tres programas del paquete ofimático de manera constante en las aulas.

Saber utilizar las herramientas digitales implica integrarlas de manera sistemática al proceso educativo, atendiendo a las necesidades y particularidades de los distintos contextos (Montez, 2016). Del año de 1997 al año 2016 la Secretaría de Educación Pública (SEP) considero educar digitalmente a los docentes y por consecuencia a los alumnos de todos los niveles educativos en México, aparecieron en este periodo varios proyectos que no fueron bien difundidos o empleados sobretodo en el nivel básico, se inició con el proyecto de “Red Escolar” proyecto del año de 1997 a 2004, después fue “Enciclopedia” del año 2004 al año 2011, suplido por “Habilidades Digitales para Todos” del año 2009 al año 2012, cambio su nombre por “Mi Compu MX” del año 2013 al 2014, se volvió a modificar por “México Digital” del año 2013 al 2015, por último se actualizo con el proyecto de “Aprende.MX” del año 2014 al 2016, durante esta evolución que supuestamente se expandió a beneficio de cualquier persona ya no solo de alumnos y docentes, sin embargo tampoco se lograron las metas esperadas y quedaron muchos rezagos desde la planeación hasta la ejecución de los mismos proyectos. Pasaron casi 20 años y los resultados fueron muy pobres, desde la parte del uso constante de las TIC y finalmente la infraestructura no fue suficiente en ninguna de las etapas. Solo en cambio se

vandalizaron o en el mejor de los casos se desusaron los equipos de cómputo volviéndose obsoletos, dejando un vacío enorme con respecto al uso adecuado de las TIC específicamente en lo que es paquetería Ofimática. En abril del 2020 aparece “Aprende en casa” un proyecto emergente hecho con demasiada premura, que para variar no fue suficiente, lo innovador es que la mayoría de las televisoras de México transmitieron el contenido, mismo que carecía realmente de un enfoque secuencial y estructurado acorde a la realidad de los programas educativos de las escuelas primarias y secundarias, razón por la cual la gran mayoría de los docentes optaron por recurrir a esa barra de programación solo por refuerzo o por mero complemento en sus temas.

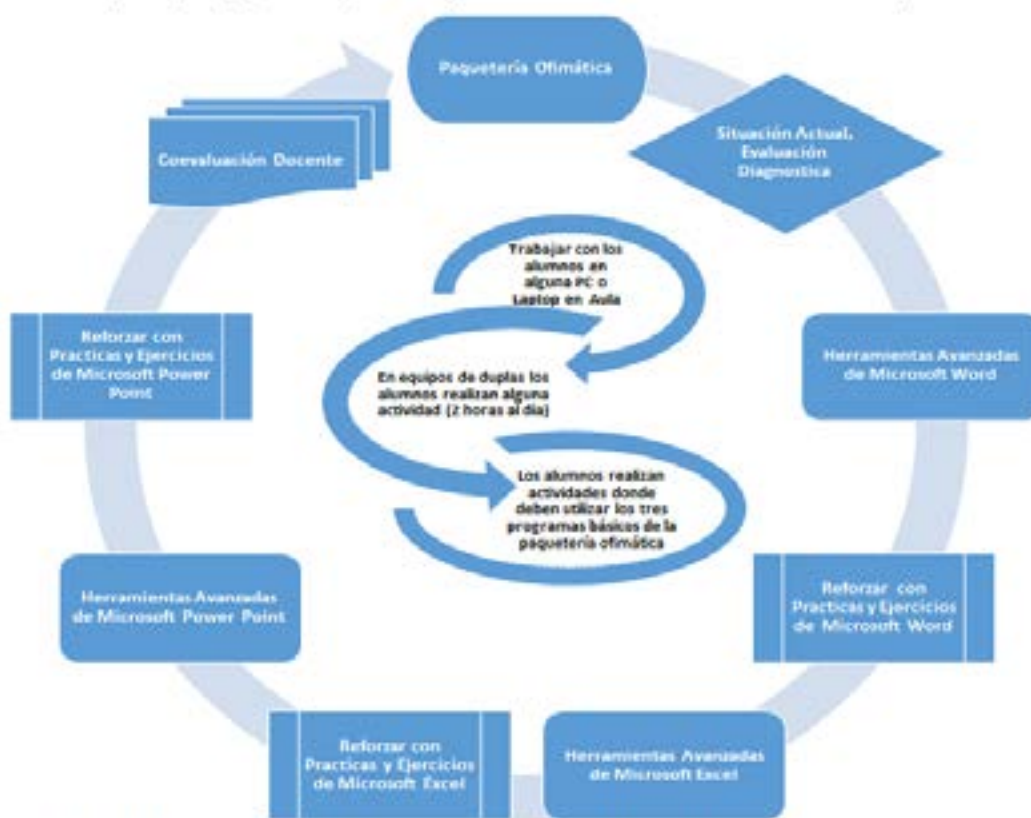
Por todo lo anterior el modelo propuesto en la figura 1.4, puede ser realmente un verdadero apoyo ante la falta y uso constante de programas ofimáticos en la educación primaria, ya que es justo el quinto grado de primaria donde la mayoría de los alumnos están ávidos de conocimiento, con la creatividad en su esplendor y sobre todo con la disposición de seguir aprendiendo. Y es donde el docente de educación básica del Altiplano del Estado de Hidalgo puede aplicar este modelo y empieza por modificar progresivamente sus sesiones, ocupando un espacio de su tiempo cada día con los alumnos de manera individual o en duplas para que al fin del ciclo la mayoría de los alumnos estén bien capacitados y usen de manera correcta los paquetes ofimáticos.

Figura 4.1.4

Modelos. Propuesta para apoyar las competencias ofimáticas en los docentes de educación básica del Altiplano del Estado de Hidalgo

Figura 3.4

Modelo Propuesto para apoyar las competencias ofimáticas en los docentes de educación básica del Altiplano del Estado de Hidalgo



Nota: Elaboración propia, realizada con la herramienta de Microsoft Power Point

Así entonces se espera que el modelo propuesto en esta investigación pueda aplicarse y dependiendo las características y condiciones de cada plantel se replique en el corto tiempo en los demás planteles del mismo Altiplano del Estado de Hidalgo. Tanto la SEPH, el sindicato de maestros y los mismos directivos de cada primaria del Altiplano del Estado de Hidalgo deben valorar tiempos y poder dar la oportunidad de replicarlo periódicamente a sus docentes.

El modelo propuesto puede ser una alternativa para poder reforzar y mejorar un poco la ya descalabrada situación de aprendizaje en los alumnos de educación primaria, sobretodo porque se nota enormemente un rezago en aprendizaje comentado y por testimonio de los mismos padres y los alumnos de las escuelas primarias de educación básica del Altiplano del estado de Hidalgo.

Conclusiones

Considerando que en todos los estados de la República Mexicana la mayoría de las escuelas retomaron el retorno a las aulas y que los docentes tienen ahora más conocimiento en el

manejo de paquetería ofimática en el manejo de plataformas en línea, se podría deducir que están mejor preparados y con mejoras en sus competencias ofimáticas, sin embargo la cruda verdad es distinta al menos para los alumnos de quinto y sexto grado de las escuelas de educación primaria del Altiplano del Estado de Hidalgo pues la mayoría de los docentes no consideran trabajar ocasionalmente con alguna actividad en línea y muy lejos queda la idea de complementar sus secuencias didácticas y clases frente a grupo con el manejo de algún programa ofimático como Word o Excel contrario al caso de PowerPoint que solo les auxilia con simples presentaciones en algún tema en aula pero no con la dinámica de mejorar las mismas, menos aun con la intención de mostrar un manejo del mismo a los alumnos.

Debido a lo anterior la propuesta que resulto de toda esta investigación puede generar un cambio en la manera de trabajar de la mayoría de los docentes de educación primaria del Altiplano del Estado de Hidalgo con los paquetes ofimáticos y plataformas educativas en internet e incluso estar preparado ante cualquier otra contingencia que orille a regresar a las clases en línea.

Por falta de interés de los directivos y sobre todo del mismo jefe de sector escolar, solo se pudieron llevar a cabo tres talleres donde se implementó el modelo propuesto y los resultados fueron positivos tanto en los equipos de docentes que se dieron la oportunidad de participar como en los alumnos de quinto y sexto grado de primaria que fueron elegidos por sus maestros para participar en el modelo, por lo tanto se determinó que los docentes que participaron en el modelo propuesto lograron demostrar un uso adecuado de los programas ofimáticos y efectivamente reforzaron sus conocimientos y competencias dando lugar a un mejor desempeño en el uso de programas ofimáticos en la mayoría de sus materias con resultados positivos en sus alumnos.

Lo que puede llevar a un fracaso a esta propuesta es que tanto el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE Sección XV) y la misma Secretaria de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) no permitan la puesta en marcha del modelo propuesto en esta investigación en las escuelas de educación primaria no solo del Altiplano de Hidalgo, sino en todo el Estado y que por el contrario se recurra nuevamente a un manejo de paquetería ofimática de último momento sin ser previamente valorados los conocimientos y competencias ofimáticas de los docentes.

Referencias

- Cantón, M, I.; Ferrero de Luca, E. (2016). *La gestión del conocimiento en revistas de educación. Educar, [en línea], 2016, Vol. 52, n.º 2, pp. 401-22, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v52-n2-canton-ferrero>.*
- Delgado, M. D. (2019). *Formación de Directores Escolares. Jalisco: ISSUE.*
- Ezequiel, A. E. (2018). *Repensando la Investigación Acción Participativa.* Lumen Humanitas.
- Granados, A. (2018). La Tecnología de la Información y Comunicación. *Revista de Investigación e Información*, 3-8.
- Hernández, Y. (2018). *La gestión del conocimiento: un medio para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Obtenido de <https://ineverycrea.mx/comunidad/ineverycrea-mexico/recurso/la-gestion-del-conocimiento-un-medio-para-mejorar/1ebb191a-92d8-4a2c-ab19-9370464915ec>*
- Ezequiel, A. E. (2018). *Repensando la Investigación Acción Participativa.* Lumen Humanitas.
- Granados, A. (2018). La Tecnología de la Información y Comunicación. *Revista de Investigación e Información*, 3-8.
- Huguet. (2020). Practicas de docencia compartida en las aulas. 40-45.
- IMCO. (2021). Obtenido de <https://imco.org.mx/>
- Maldonado, A. (2020). Impacto del COVID-19 en la Educacion en México. *ESAL- Revista de Educación Superior en America Latina*, 4-9.
- Marion, L. (2020). Desigualdades Educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. C. Cardiel, *Educacion y Pandemia Una Visión Académica* (págs. 115-121). Ciudad de México: ISSUE.
- Montez, A. A. (2016). Alfabetizacion digotal: el uso de la TIC's más allá de una formación instrumental y buena infraestructura. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 180-197.
- OCDE. (2021). *Organizacion para el desarrollo mundial y economico.* Obtenido de <https://www.oecd.org/>
- PRONAP. (s.f.). Obtenido de <https://www.sep.gob.mx/es/sep1/pronap1>
- SEP. (2022). Obtenido de <https://www.gob.mx/sep>

SEPH. (s.f.). Obtenido de <http://www.hgo.sep.gob.mx/>

Sunkel, G. (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Santillana.

Trejo, J. (2020). *La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México*. En H. C. Cardiel, *Pandemia y Educación Una Visión Académica* (págs. 122-127). Ciudad de México: ISSUE

Capítulo 05. Situaciones didácticas sistematizadas de la práctica docente en profesores de una escuela secundaria pública

Florentino Silva Becerra

Universidad de guadalajara

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.5>

Resumen

El objeto de este trabajo es analizar las situaciones didácticas de la práctica docente de los profesores de una escuela secundaria pública, creadas para generar los aprendizajes mediante secuencias didácticas que sistematizan los procesos estructurales que guían las causas de planeación para el desarrollo de los conocimientos de una clase, el escenario ha sido seleccionado por el investigador y los informantes son los profesores y alumnos que integran la muestra, cinco docentes con sus alumnos: dos profesoras de español, una profesora de biología, un profesor de historia y una profesora de química; observados en un proceso selectivo en dos ocasiones en función de las categorías sociales y teóricas previas sobre el objeto de estudio, donde se insertan citas que resumen o ilustran el concepto a partir de los cuales se pueden identificar patrones culturales o conductuales de comportamiento, las categorías sociales emergen del procesamiento inductivo, desde la micro-etnografía; se realiza en el andar del proceso de este trabajo para conectar los resultados obtenidos a un cuerpo más extenso de conocimientos, interpretarlos y darle sentido; el resultante manifiesta que las situaciones didácticas crean ambientes sistematizados de aprendizaje, integrando un conjunto de relaciones establecidas entre el profesor, y los alumnos.

Palabras clave:

Práctica docente, secuencias didácticas, situaciones de aprendizaje

Introducción

La escuela, institución social que reproduce las estructuras y valores sociales, donde se funda un espacio de innovación infinita de aprendizajes al interior de las aulas, el sitio donde se realiza la práctica docente de los profesores; práctica que al abordarse permite una su sistematización para el reencuentro con los aprendizajes. El objeto de este trabajo es analizar las situaciones didácticas de la práctica de los profesores de una escuela secundaria pública crea-

das para generar los aprendizajes mediante secuencias didácticas que sistematizan los procesos estructurales que son guiadas por la planeación para el desarrollo de los procesos de una clase, por lo que se pregunta: ¿Cómo crean los profesores situaciones didácticas generadas para desarrollar el aprendizaje en los alumnos? ¿Cuál es la sistematización de las secuencias didácticas que integran una situación en los profesores al desarrollar la práctica? ¿Para que se desarrollan las situaciones didácticas sistematizadas en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos?

La organización de actividades para la enseñanza y como consecuencia de ellas el aprendizaje, se realiza en el espacio de las aulas de una escuela secundaria pública, la organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos mediante situaciones aprendizaje, la descripción de las interacciones en el aula incorpora lo que los participantes dicen, tal como son expresadas por ellos mismos.

Por lo tanto la práctica docente constituye una unidad social que se establece tomando como dispositivo el estudio de las situaciones de aprendizaje desarrolladas en el aula; este consistió en un trabajo de campo a través de la observación e interpretación de situaciones didácticas en una sola institución escolar, desarrollado por un solo investigador, describiendo lo que sucede en el aula de clases, para arribar a una explicación de lo que ocurre entre los protagonistas; las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito escolar, donde la realidad estudiada incluye la trama de significados que existen en una realidad social *in situ*, para este caso el aula escolar, este es un trabajo de corte transversal, donde se realiza el estudio de un momento determinado de los grupos de profesores que desarrollan su práctica docente, observados bajo la selección selectiva, se aborda el objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad, con la finalidad de derivar conocimiento y planteamientos teóricos más que resolver problemas de la práctica interpretada.

Revisión de la Literatura

Las actividades encadenadas que el profesor presenta para establecer un clima de aprendizaje, constituyen una secuencia didáctica; noción formulada por Hilda Taba (1974), donde propone actividades secuenciadas, sistematizadas y diseñadas en la planificadas del profesor para lograr el aprendizaje de los alumnos y con ello establecer un conjunto de tareas que se realizan a partir de los procesos de planeación didáctica, es decir permite darle forma organizando las situaciones de aprendizaje.

Por lo que un conjunto de actividades con un fin propio crea una situación didáctica diacrónica estructurada en tres momentos: inicio, desarrollo y fin, es decir un “conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final” (Zabala, 2008, p.16).

Actividades encaminadas al logro de aprendizajes de los alumnos, dando lugar a una secuencia actividades creadas para generar aprendizajes y estas a su vez se integra una situación didáctica.

Zabala (2008, p.16), continúa señalando que la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente, es decir, la secuencia didáctica permite generar el espacio para ordenar y con esto sistematizar la práctica docente para reflexionar en alguno de los pasos de su consecución y buscar la mejorara del proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos.

Laura Frade Rubio (2011, p. 11) señala que la secuencia didáctica son una serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan el aprendizaje de los alumnos.

Se suma la articulación de las acciones didácticas encaminadas a logro de un aprendizaje, caracterizadas porque al tener un principio y un fin generan situaciones didácticas, es decir son antecedentes y consecuentes para el aprendizaje.

Es decir, la sistematización de la práctica que se constituye en situación de aprendizaje permite una construcción social de la realidad, en tanto, los estudiantes construyen su propia idea de la realidad y podrán compartir sus resultados con los otros.

Brousseau (1997) las situaciones didácticas sirven para enseñar y se refiere a ellas como: un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o explícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos y un profesor con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber construido. por lo que es así que, la situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado (Brousseau, 1982).

Partiendo de lo anterior se puede referir a situación didáctica como un medio creado por el docente para que el estudiante logre resolver problemas que le permitan pasar de su conocimiento previo- empírico a un conocimiento elaborado-científico es decir, hacer una transposición didáctica, en ese sentido, la teoría de las situaciones didácticas se presenta como un instrumento en el cual el alumno es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje: moviliza sus saberes a través del zona de desarrollo próximo que se incorpora a una situación didáctica creada y planificada mediante secuencias didácticas por el profesor.

Si bien la teoría de las situaciones didácticas fue desarrollada en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, su uso es pertinente en otras disciplinas, como el área social que se imparte en la educación básica, dado que ambas didácticas parten de intereses comunes, en este caso su objeto de investigación, añadido a un marco teórico construido desde la didáctica estableciendo de esta manera una relación con la enseñanza en otras disciplinas impulsando la construcción teórica en el espacio de otras áreas de la enseñanza del conocimiento.

Metodología

Se parte de la hipótesis: las situaciones de aprendizaje permiten la sistematización de la práctica docente que, aunque la teoría de las situaciones didácticas fue desarrollada en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, su uso es pertinente en la educación básica.

Se incorpora un escenario social creado inductivamente, basado en la experiencia y la exploración de primera mano, a través de la observación participante como estrategia básica para obtener información, es a partir de este espacio que se van generando categorías conceptuales y se expresan regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer preguntas y posibles teorías explicativas de esta realidad, el escenario es la situación social que se integra a los profesores y los alumnos de en las practicas áulicas observadas, sus interacciones y los objetos ahí presentes que provocan situaciones didácticas incorporadas en la cultura escolar.

El investigador y los informantes son los profesores y alumnos que integran la muestra, cinco docentes con sus alumnos integradas con dos profesoras de español, una profesora de biología, un profesor de historia y una profesora de química; observados en un proceso selectivo en dos ocasiones distintas en función de las categorías sociales y teóricas previas sobre el objeto de estudio donde se insertan citas que resumen o ilustran el concepto a partir de los cuales se pueden identificar patrones culturales o conductuales de comportamiento del desarrollo de situaciones didácticas.

Resultados

A continuación, se presenta un corte transversal de la práctica docente de los profesores observados en la línea de secuencias didácticas categorizados en inicio desarrollo y cierre, de esta manera la secuencia de actividades creadas por el profesor, articulan las situaciones didácticas para la consecución de objetivos educativos, para ello el proceso de enseñanza desde el enfoque de la didáctica responde a la práctica social y cultural que le da sentido.

a). - Inicio de la clase

La profesora indica que la clase inicia:

Ma: Sacan su material y sus dos pesos y sus tijeras haber Fabián me quieres decir que fue lo que vimos el día de ayer.

Menciona que también que se vio en la sesión anterior las palabras de origen indígena:

Ma: la influencia de las palabras de origen indígena, también vimos en la recuperación de saberes previos tres términos diversidad y termino hispanohablante.

La profesora continua con la temática de la clase anterior:

Ma: el día de hoy vamos a trabajar con algo que dejamos inconcluso antes de salir de vacaciones.

Por lo que se da la indicación del inicio de la clase:

Ma: haber muchachos, muchachos ya estamos listos para iniciar la clase.

Estas acciones indican que la clase inicia, acciones como saquen su material, referirse a la sesión anterior, dando la apertura de la clase, por lo que pregunta al grupo:

Ma: quien recuerda que hicimos como actividad, cuál era la diferencia entre un americano y un latinoamericano, que es un país latinoamericano.

A lo que ella misma da la respuesta:

Ma: que vienen del latín, Brasil es hispanohablante si porque hablan español, Brasil es hispanoamericano.

Hace preguntas de forma directa para centrar el aprendizaje esperado.

Ma: haber Evelin la llegada de los españoles en deferente época, hay tres a ver la tercera.

La profesora ubica los antecedentes de la clase en el tiempo:

Ma: quiero que recuerden la vez que trabajamos con la receta de cocina.

El profesor indica que anoten el aprendizaje esperado para el día de hoy:

Mo: muchachos me hacen el favor de anotar el aprendizaje esperado, el México independiente y los aprendizajes evaluar.

En esta apertura de la clase parte siempre de la sesión anterior, la sesión inicia con la indicación de la apertura, señalando los aprendizajes logrados en la clase anterior; es decir se sistematizan los pasos de la clase en relación con el inicio, preguntan todos de manera directa la temática anterior, para partir desde este espacio y continuar eslabonado la consecución del programa, es muy común que el profesor responda a las preguntas hechas al grupo, pensando que de esta manera se continuará desde la clase anterior, ya que atraer la temática preliminar y eslabonar la que sigue le permite seguridad del avance que va generando, se hacen preguntas directas de carácter individual a los alumnos, se establecen diferencias, al escuchar las respuestas de los alumnos, entonces esto permite seguir preguntando.

Se responde a las preguntas para centrar la temática anterior y partir desde este estrado, todos hace la pregunta sobre lo que se vio en la sesión anterior y otras que le permiten caracterizar la temática, recupera saberes anteriores mediante los cuestionamientos hechos a los alumnos, en algunos casos van a la lectura de conceptos procesados en la clase anterior como espacios de afianzamiento de los aprendizaje que dan seguridad al proceso de enseñanza porque los antecedentes permiten hacer más cercano el nuevo aprendizaje y de esta manera lograr el aprendizaje esperado.

Al centrar el aprendizaje esperado se da termino a la fase de inicio de la clase, un vínculo entre lo que el alumno ya conoce y los nuevos aprendizajes, en estas actividades iniciales el docente controla las acciones o conocimientos previos, buscando introducir actividades que le permitan diagnosticar para partir la nueva construcción de significados.

Esta fase inicial o de apertura de la práctica analizada presenta regularidades con las demás que integran la muestra elegida, sus regularidades, su continuidad manifiestan expresiones que les dan forma e identidad porque son acciones que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar (De Lella, 1999).

Se observa como el profesor crea una situación didáctica para dar apertura o inicio a la clase, un proceso de interacción entre el profesor y los alumnos, por lo que la interactividad constituye el despliegue de acciones entre el profesor y los alumnos: antes, durante y después de la situación didáctica, incluyendo lo sucedido en el contexto del salón de clase, actividad como el triángulo interactivo(alumnos, contenido y profesor) dando afianzamiento a los aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase, generando con la situaciones didácticas (Coll y Solé , 2002).

Advertir que este diseño de inicio contempla otra fase como fase preactiva o de planificación didáctica, también supone el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades de planeación anticipada durante la fase de planeación didáctica, la práctica docente es multidimensional, porque los acontecimientos se presentan una sola vez y estos son irrepetibles lo cual presentan un grado de complejidad porque presentan situaciones que no se pueden predecir (Doyle,1986).

b).- Fase de desarrollo

La fase de desarrollo de la clase es el espacio del impulso de las actividades previstas por el profesor a lo cual vincula ideas previas:

Ma: listos, que paso leo, quiero que su mirada se quede con nuestra visión.

Las ideas previas permiten al profesor poner en contexto la temática a abordar, que de acuerdo con el aprendizaje esperado le permite articular las ideas previas:

Ma: te acuerdas que trabajaste compuestos sencillos.

Para acceder a los saberes previos, cambia la pregunta y lo hace directamente preguntando el significado de saberes previos:

Ma: algunos términos, a ver qué significa los que son canciones populares.

Los alumnos leen el concepto sobre canciones populares:

Ma: vamos a escuchar por si alguien no lo tiene lo anota, el niño lee el concepto.

Los saberes previos permiten el manejo de respuestas, donde se exponen de forma intuitiva, es decir se trata de errores transitorios y aleatorios que sirven para explicar los fallos que cometemos a la hora de resolver:

Ma: primer punto que es lo que alcanzas a observar aquí.

Continúa indicando:

Ma: que las moléculas están protegidas y que algunos elementos están multiplicados.

El manejo de respuestas intuitivas centrar las actividades a desarrollar que contempla la estrategia para el desarrollo del aprendizaje diseñada por el profesor e ir situando el contexto para el desarrollo del aprendizaje:

Ma: otro participante por ejemplo María José.

Sitúa al alumno en contexto:

Ma: para recordarte un poquito te acuerdas del coeficiente.

Y plantea la pregunta al alumno para que ubique la respuesta:

Ma: entonces que podemos hacer con lo que tenemos ahí.

El desarrollo de las actividades permite el establecimiento de problemas a resolver como procesos de aprendizaje:

Ma: alguien que le pueda ayudar.

El profesor plantea situaciones que permiten la complejidad de la temática esto le permite movilizar los saberes que este posee:

Ma: estás listo para los productos.

Al resolver el ejercicio agradece la participación:

Ma: ¡Gracias! tenemos tres de plomo.

Por lo que pregunta:

Ma: que elementos ves solamente de los reactivos o solamente de los reactivos.

Le hace una pregunta directa al alumno:

Ma: Fidel donde tengo el nitrógeno.

El alumno titubea al responder y la maestra le única que no es la respuesta correcta:

Ma: no te escucho, como crees.

La movilización de saberes permite el establecimiento de conceptos generados a partir del desarrollo de la clase, por lo que el alumno pone en contexto los conceptos aprendidos:

Ma: Estefany cuantas veces tenemos el elemento en el primer compuesto.

Resuelve el ejercicio:

Ma: ¡Gracias!

Ahora pasan dos alumnos a para resolver el ejercicio:

Ma: pasan dos alumnos al pizarrón.

Indica los reactivos y pregunta sobre el nitrato y el óxido:

Ma: este es nitrato y este oxido me producen todos estos estos reactivos.

Entonces se presenta la comprobación:

Ma: si la materia no se crea solo se transforma vamos a ver si es cierto.

El establecimiento de conceptos conlleva también a determinar la función que estos tienen en su contexto por lo que los alumnos afianzan el conocimiento mostrando los países que han iluminado que hablan español:

Ao: Argentina.

Y afirma que esta pertenecía a Portugal y por lo tanto no habla español:

Ma: porque era una colonia portuguesa.

Continúa diciendo:

Ma: Perú panamá, el salvador.

Y pregunta acerca de los instrumentos que se utilizan en las canciones populares:

Ma: que instrumentos son los que sobresalen la trompeta y la guitarra.

Al responder los alumnos la maestra enfatiza sobre quien toca la música popular:

Ma: es el mariachi.

Y da la ubicación donde se toca esta música popular:

Ma: es música para animar las fiestas populares y platicamos.

Continúa preguntando tratando de recuperar las tradiciones donde la música popular está presente, para sentar el contexto:

Ma: les estoy hablando, alguien está platicando que es, platicamos de recuperar las tradiciones.

Por lo que aclara el concepto:

Ma: vimos las fiestas y dimos que la lírica integraba estos elementos.

Sitúa un ejemplo:

Ma: calaveras canciones de con coplas canciones populares.

Ubica los alumnos a que saquen el material para trabajar:

Ma: tú mismo saca tu material.

El establecimiento funcional de los conceptos es socializado por el grupo de donde se obtienen sus aportaciones, ya que en esta fase de desarrollo los alumnos trabajan las actividades estratégicas diseñadas para el aprendizaje:

Ma: los alumnos recortan y pegan las banderas y su información.

Reordena el trabajo:

Ma: capital y nombre de su lengua, por orden.

Corrige el orden alfabético:

Ma: haber y es opcional en orden alfabético o no porque ya lo hicimos en orden alfabético en el proyecto pasado, vamos a pegar todos los hispanohablantes, ya a trabajar.

La alumna dice lo que entiende sobre el dicho que dijo:

Ao: que si estas tranquilo vas a poder hacer las cosas.

La alumna dice su dicho:

Ao: el que no tiene hambre es el que ya comió.

Continúan los alumnos diciendo sus dichos:

Ao: de los errores se aprende, entonces mi mama aprende de mí.

Pasan a los poemas:

Ma: muy bien a ver fíjense que rápido vamos, quien nos comparte un poema.

Comparten poemas:

Ao: te quiero te extraño no te puedo olvidar.

Solicita la participación de una alumna:

Ao: puedo perderte, pero es imposible poder olvidarte.

Los alumnos continúan diciendo poemas:

Ao: en el fondo de mi corazón tú eres la estrella más hermosa

Continúa la participación de los alumnos:

Ma: haber nos puedes leer unos de tus poemas.

La alumna lee su poema:

Ao: soy un hombre afortunado que cata siempre al despertar.

Se escucha el murmullo de las voces de los alumnos:

Aos: se escuchan voces.

Continúan los alumnos exponiendo sus poemas:

Ao: ya ves haber Dani otro poema, a ver quién más.

Continúa la exposición de poemas:

Ao: tú eres lo que más quiero hasta la eternidad.

Los alumnos sugieren el cambio de poemas a calaveras:

Ao: maestra vamos con las calaveras.

Se participa con las calaveras:

Ao: estaba la muerte sentada y la calaca no lo vio.

Al socializarse con el grupo a través del manejo grupal se construye un concepto nuevo a partir del contexto que ellos manejan, este espacio es el de la comprobación también donde los alumnos participan:

Ma: de esta filia quien puede pasar a hacer el primero está más sencillo.

Continúa con la participación:

Ma: otro más ven córrele no, Giovanni.

La maestra corrige la calavera:

Ma: parece que no rima, pero habla de la suerte, güerito, hijos como se llama.

La maestra aclara:

Ma: me permiten a ver, estamos participando y todos tienen sus elementos completos.

Durante el desarrollo de las actividades los alumnos son conducidos hacia el logro del aprendizaje esperado y por lo tanto se analiza el problema:

Ma: De la Rosa no me dejes abajo, cuantos hidrógenos tengo en esa molécula de agua.

La alumna contesta:

Ao: seis, Belén ya está el oxígeno me apoyas por favor.

La maestra corrige el ejercicio para aclarar ante el grupo:

Ma: excelente, en los reactivos tenemos dos átomos de plomo.

La maestra muestra indica el índice en la nomenclatura del compuesto químico:

Ma: ahora quiero que veas será lo mismo que tengo aquí arriba.

Por lo que la maestra aclara:

Ma: son expresiones diferentes los reactivos y los productos.

Por lo que la maestra en este ejemplo muestra cómo se conserva la sustancia:

Ma: pero se conserva la sustancia, aquí tengo otras dos reacciones más, azul de despierta.

Parte de este ejemplo a otro procurando aprovechar el error:

Ma: estas dos vamos a hacer el ejercicio, si nos equivocamos acuérdense que venimos a aprender.

Por lo que el grupo trabaja en forma individual en sus lugares:

Gpo: el grupo empieza a trabajar en su lugar.

La maestra aclara la resolución del ejercicio:

Ma: en la primera es claro, no es cloruro.

La maestra hace la observación:

Ma: como que no rima mucho, hablar de la muerte pero que rime.

La maestra indica que se debe complementar lo que hizo falta:

Ma: dile si, a ver adelante, hijas hay que complementar los que les faltó.

Pregunta sobre el significado de las canciones:

Ma: que es una canción que habla de un personaje histórico que participo en un momento importante cual es el corrido que tu pusiste.

Muestra un ejemplo de corrido a lo cual un alumno contesta:

Ma: a las dos o tres de la mañana Caro Quintero se les cayó del payaso.

A partir de resolver el problema planteado desarrollado por las actividades propuestas por el profesor se obtiene las evidencias y por lo tanto se genera el producto:

La maestra pregunta al grupo y hace combinaciones de elementos químicos:

Ma: entonces la que es, maestra, mándeme, que te parece si le ponemos oxígeno, no hay problema, a ver.

Entonces empiezan a pasar al pintarrón nuevamente a resolver ejercicios.

Ma: pasa cambia de plumón una alumna al pizarrón, para resolver el ejercicio, la maestra supervisa las actividades de los alumnos por filas.

Siguen pasando alumnos a resolver ejercicios al pintarrón:

Ma: Luis, pasa a resolver el ejercicio, al alumno resuelve el ejercicio en el pizarrón.

Y continua:

Ma: De la Rosa te animas a hacer el tercero, el que está incompleto, son dos y dos, déjame ponerte, que hizo en el paréntesis.

Los resultados en la elaboración del producto permiten al profesor identificar las áreas de mejora y para ello incorpora el diseño de la retroalimentación por lo que la profesora continúa haciendo aclaraciones a los ejercicios:

Ma: Te acuerdas que te dije que nos hacía falta una cosa, pásale Belén.

El temor de no acertar en la resolución del ejercicio hace que la maestra los anime:

Ma: no le tengas miedo, este compuesto está en estado sólido, significa que es una solución acuosa.

Por lo que la maestra aclara y aumenta el grado de complejidad del ejercicio:

Ma: también agregue un g, que significa gaseoso.

Las áreas de mejora permiten el diseño de una situación didáctica donde se diseña la retroalimentación:

Aclara porque son populares:

Ma: porque es popular tiene muchas visitas.

La situación de aprendizaje de la profesora contiene las siguientes acciones sistematizadas; rescata saberes anteriores para centrar la clase, a partir de allí impulsa los nuevos saberes conceptualizándolos desde las participaciones de los alumnos, centra el aprendizaje esperado, recibiendo la participación de los alumnos , conduciendo hacia la respuesta que permita construir el conocimiento, señala las diferencias para generar conceptualmente el aprendizaje para luego concluir en como proceso de desarrollo del aprendizaje.

Evidentemente, que esta fase del desarrollo de la clase está impregnada de interacciones interpersonales, pues se hacen presentes relaciones con los alumnos, generándose un entramado donde estas se tejen, lo cual impacta en la actuación de la docencia, pues se ponen en juego tanto la actuación como las decisiones para las diversas actividades, por lo que la práctica docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo (Fierro et al., 1999, p. 33).

De esta manera la practica docente ejercida por los profesores genera un punto donde convergen elementos institucionales que dan origen a una instrumentación común.

c). - Fase de cierre

El cierre de la sesión permite resumir el aprendizaje esperado y transferirlo a nuevos aprendizajes, donde resurgen las experiencias y conocimientos que se encuentran en los alumnos.

La profesora inicia con la revisión de los trabajos que los alumnos hicieron durante el desarrollo de la clase:

Ma: Haber por circunstancias del tiempo Ana le voy revisar ya lo acabe maestra, los alumnos se levanten y la maestra cierra la sesión.

Inicia el cierre de la sesión:

Ma: muy bien entonces los felicito porque y reunieron los elementos de su trabajo.

Da las ultimas indicaciones para la entrega del trabajo:

Ma: Para mí los decoran de cuerdo a la conclusión.

La profesora indica que la clase ha terminado y el grupo sale del aula:

Ma: no salgan porque voy nombrar lista., la maestra nombra lista y los alumnos salen de clase.

Indica la salida de la clase.

Ma: donde voy a ver lo que hiciste, ya pueden retirarse.

En esta fase de la sesión los profesores realizan la revisión de los productos generados en la fase de desarrollo de la clase de donde se parte para generar esta nueva situación.

En esta fase de cierre de la clase la práctica docente se puede encontrar otra situación didáctica, es decir; una situación dentro del aula que el profesor configura de acuerdo que los elementos que se le presentan en el contexto; ósea un conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, 2008, p. 4).

Discusión

Desde 1974 Hilda Taba hacía referencia que la practica desarrollada en las aulas debía de sistematizarse, es decir normaba un orden y además incluía que estas clases deberían de planearse para lograr establecer una organización de ellas, debiendo ordenar un conjunto de tareas que

respondieran al objetivo que se plasmaba en forma programática teniendo como fin generar situaciones didácticas para lograr el aprendizaje esperado y que estas debían de estructurarse en inicio, desarrollo y cierre todas estas articuladas para obtener su fin.

Esto permite que la profesión docente se profesionalice para tal propósito de enseñar y no puede dejarse esto al libre albedrío de quien la dirige, con esto se da fin a toda una un paradigma de hacer docencia personal y como consecuencia la profesionalización docente.

Las situaciones didácticas que hemos detallado sistematizadas en inicio, desarrollo y cierre, en razón de una clase que puede iniciar con un aprendizaje esperado y que puede tener varias cesiones para hacer los cierres son tomadas desde la posición conceptual de Brousseau (1997) que señala que las situaciones didácticas son creadas para enseñar, dejan aquí un espacio para la creatividad del profesor, en razón de su autonomía que responde a su formación docente para generar los aprendizajes, el conjunto de relaciones que se establecen con los alumnos del grupo y que tiene la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vías de constitución, deja un espacio y una situación didáctica en cada fase de sistematización de las sesiones para que el profesor realice la evaluación pertinente que le permita la mejora.

La teoría de las situaciones didácticas fue desarrollada en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, pero también en otras disciplinas se generan también situaciones didácticas, por lo el termino situaciones didácticas es un concepto teórico que se queda también en todas las áreas de la enseñanza siendo útil como referente para que al interior de la educación básica se construya su propio marco teórico y conceptual y a partir de la investigación sobre la enseñanza y en especial de la didáctica.

Las situaciones de aprendizaje constituyen una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente, donde se encuentra la secuencia didáctica; espacio para organizar la planeación y con esto sistematizar la práctica docente que permite reflexionar en alguno de los pasos de su consecución y buscar la mejorara del proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos.

Conclusiones

La sistematización de la práctica docente permite crear a partir de la evaluación que emerge en la puesta en práctica de la misma y sumarla a la experiencia del profesor y de esta manera darle vida a nuevas situaciones didácticas que permitan el aprendizaje de los alumnos.

Las diferentes fases de sistematización didáctica favorecen a una situación didáctica diferente, porque en ellas encontramos distintos elementos que las distinguen y que incorporan un conjunto de relaciones para cada fase del proceso de enseñanza.

Una situación de aprendizaje se manifiesta cuando esta sirve para enseñar generadas por la creatividad del profesor y que se convierte en dinámica cuando se suma la experiencia del profesor.

Referencias

- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal.
- Frade, R. L. (2010). Planeación por competencias. Ed. Inteligencia educativa. 1a. Edición 2004. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. SEP. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar (pp.357-386). Alianza.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Consultado el 25 de junio de 2023 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), Handbook of research on teaching (pp. 397-431). Macmillan.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Paidós Mexicana.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1989). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica (pp. 162-220). IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Gobierno de Chile (marzo, 2006). Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Litografía Valente.
- Taba H. (1974). Elaboración del curriculum. Troqvel.
- Zabala, a. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. Gráo.

Capítulo 06. La importancia de la tutoría integral en educación superior postpandemia.

Laura Angelica Zamora Quintana
Rosalía Buenrostro Arceo
Edgardo Vázquez Silva
Manuel Márquez Gutiérrez

Universidad de Guadalajara

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.6>

Resumen

El objetivo central de este trabajo es identificar si los estudiantes universitarios están siendo afectados en el periodo postpandémico en alguno de sus ámbitos de desarrollo y describir algunas de las estrategias principales de apoyo que la institución ha desplegado para subsanar esta problemática al incorporar a toda la comunidad universitaria de nuevo a la presencialidad después del periodo obligado de virtualidad a causa de la pandemia por COVID-19. La metodología propuesta se inicia con una entrevista semiestructurada, misma que permitió detectar los núcleos principales de análisis, así como el diseño del instrumento utilizado y la posterior interpretación de los resultados. La investigación se realizó con la información obtenida a través de la aplicación en línea de un cuestionario diseñado bajo la técnica de encuesta. El diseño de investigación fue descriptivo de corte transversal y exploratorio. Los resultados obtenidos muestran principalmente que los estudiantes si sufrieron afectaciones en diferentes contextos por causa del confinamiento. Aunque los profesores tutores fueron preparados pedagógica y metodológicamente y la mayoría muestra mucha disposición para ejercer bien sus funciones, aún falta que se implemente de mejor manera un sistema de difusión, aplicación y seguimiento más uniforme del proceso de tutoría, para que ésta pueda ser más efectiva, generalizada y se produzcan mejores resultados.

Palabras clave

Tutoría; PIT; Dimensiones del tutor; salud mental.

Introducción

La Universidad de Guadalajara a partir de 1992 con la creación de la Red Universitaria, la creación de Campus temáticos y regionales, la departamentalización y el diseño de programas por créditos, impulsó el desarrollo de la actividad de tutorías soportada esta actividad por sus profesores de carrera, con el objetivo de dar acompañamiento y orientación a los estudiantes a lo largo de su carrera universitaria.

Es en el año 2000 que la ANUIES publica una propuesta metodológica que tiene como objetivos principales mejorar la calidad del aprendizaje, reducir la reprobación y la deserción escolar lo anterior con el objetivo de mejorar la eficiencia terminal y la incrustación de los educandos en el mercado laboral. Años más tarde se identifica que los esfuerzos por los directivos y los propios docentes-tutores se encuentran desarticulados, lo cual redundó en resultados poco eficientes muchas de las veces debido a la falta de formación en esta área particular de la vida académica.

Algunas problemáticas importantes detectadas por la institución en ese tiempo fueron la falta de recursos para impulsar el programa de tutorías, falta de normatividad aplicable a esta área, insuficiencia de profesores-tutores, falta de formación de la planta docente enfocada a la tutoría y matrícula muy alta en la mayoría de las carreras del área de Ingenierías, la cual sobrepasaba en demasía a la cantidad de profesores de carrera con perfil de tutores, lo cual en la actualidad representa un área de oportunidad.

Con las diferentes reformas a lo largo de los años, quedó establecido en el Estatuto del Personal Académico de la Universidad de Guadalajara (EPA) en el artículo 39 fracción *III que enuncia*: “*Son actividades obligatorias de apoyo a la docencia como parte de su carga horaria, las siguientes:*

a) Dirección académica, en actividades tales como tutoría, asesoría y dirección en el proceso de titulación” por lo que, de esta manera, queda establecido en la normatividad universitaria que los profesores de tiempo completo son preferentemente, los encargados de impartir tutoría a los alumnos que cursen las diferentes carreras.

El programa institucional de tutorías de la Universidad de Guadalajara (PIT) en su portal de programas educativos de pregrado, define a la tutoría “como las acciones orientadas al incremento de la calidad del proceso educativo mediante la atención de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante” y declara tener como finalidad la “mejora de las condiciones de aprendizaje y desarrollo de valores, actitudes y hábitos que contribuyan a la integridad de la formación profesional y humana”. UdeG, Pregrado (s.f).

Una vez establecido lo anterior se puede resaltar que una de las principales problemáticas que trajo consigo la pandemia fue el problema de la salud mental en general para toda la comunidad universitaria, lo cual hace necesaria la intervención decidida por parte de la institución para ofrecer ayuda en diferentes aspectos a los estudiantes y lo hace con funda-

mento en el PIT por lo que es fundamental indagar con los estudiantes su sentir al respecto y darle interpretación a la percepción de los mismos con respecto a la actividad tutorial y proponer en dado caso algunas estrategias de mejora.

Revisión de la Literatura

Los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen como objetivos principales ofrecer a los estudiantes herramientas, asesoría y acompañamiento desde su entrada, durante su trayectoria escolar y al egreso de su carrera, con la finalidad de que el estudiante tenga éxito en sus estudios, evitando con ello la reprobación y la deserción escolar y mostrándole herramientas y estrategias para que al final de su trayectoria escolar logre insertarse con mayor facilidad en el campo laboral.

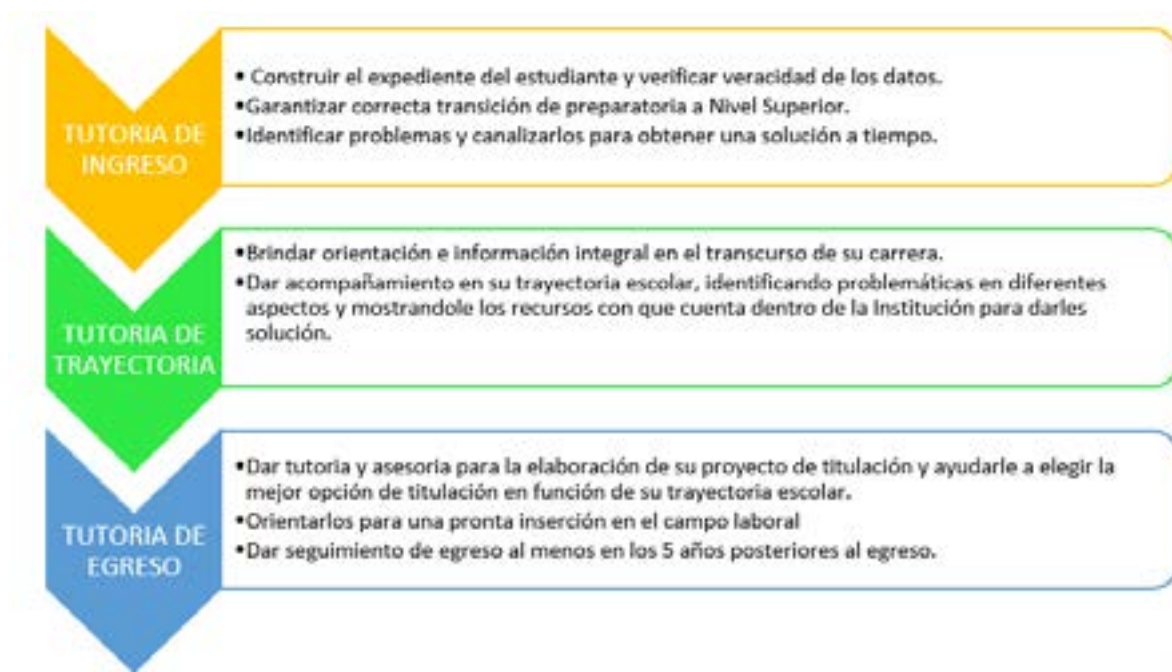
La Universidad de Guadalajara en su documento oficial del Programa institucional de tutorías (PIT) define a la tutoría “como las acciones orientadas al incremento de la calidad del proceso educativo mediante la atención de los problemas que influyen en el desempeño y rendimiento escolar del estudiante”, y es a partir de esta definición que se socializan y ejecutan los programas de tutorías en toda la Red Universitaria.

La tutoría es “Un conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin de que los estudiantes orientados y motivados desarrollen automáticamente su propio proceso” (Bavativa et al, 1986, como se citó en Betancourt, 1993).

Los tipos de tutoría que más frecuentemente se emplean en el Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) son la tutoría de ingreso, la tutoría de trayectoria escolar y la tutoría de egreso, además de contar con modalidades de tutoría individual, grupal y tutoría especial para alumnos con problemas de reprobación, las anteriores pueden ser impartidas en las modalidades presencial, virtual y mixta de acuerdo con el PIT, (2011).

Figura 5.1

Tipos de tutoría general que se imparten en la red universitaria.



Con respecto a la tutoría especial, el modelo que se maneja en CUCEI, está operativizado en primera instancia por el Coordinador de carrera, quien es el responsable de asegurarse que la población estudiantil a quien atiende tenga asignado un tutor.

Sin embargo, cuando la situación del tutorado cambia y por su bajo aprovechamiento se sitúa en zona de riesgo de acuerdo al capítulo VII, artículos 33 y 35 del reglamento general de promoción y evaluación de alumnos de la Universidad de Guadalajara, es en ese momento que se le asigna un tutor especial el cual se encargará de darle seguimiento puntual durante el ciclo escolar vigente.

“Artículo 33. El alumno que por cualquier circunstancia no logre una calificación aprobatoria en el periodo extraordinario, deberá repetir la materia en el ciclo escolar inmediato siguiente en que se ofrezca, teniendo la oportunidad de ser acreditada durante el proceso de evaluación ordinario o en el periodo extraordinario, excepto para alumnos de posgrado. En caso de que el alumno no logre acreditar la materia en los términos de este artículo, será dado de baja.

Artículo 35. Los alumnos que sean dados de baja de la Universidad de Guadalajara conforme a los artículos 32, 33 y 34 de este ordenamiento, no se les autorizará su reingreso a la carrera o posgrado por el cual se les dio de baja. En el caso del bachillerato no se le autorizará su reingreso en ninguna de las modalidades educativas en que se ofrezca”, rgepa (2017).

Se debe prestar atención a puntos clave como son las problemáticas particulares (académicas, sociales, económicas, psicológicas, etc.) que tienen al alumno en esa situación administrativa temporal, identificando además, asistencias a sus cursos en riesgo, monitoreo de sus evaluaciones parciales y departamentales, entrega de tareas en tiempo y forma, así como la realización de trabajos o proyectos integradores, proponiendo al estudiante nuevas estrategias de aprendizaje, todo ello a través de entrevista personal con el educando para evaluar su progreso.

Importante señalar que es a través de estas entrevistas que el profesor-tutor puede enseñarle estrategias de estudio, sugerirle nuevas bibliografías, y si las asignaturas en riesgo corresponden al área de “expertise” del profesor-tutor, inclusive él mismo podrá darle asesoría académica para mejorar la comprensión de los temas, o en su caso, poner a su disposición datos oficiales sobre asesorías académicas con sus pares estudiantiles o profesores asesores que lo podrán apoyar para superar esta condición que atraviesa el estudiante.

Uno de los objetivos particulares del PIT es la “Detección de necesidades y canalización de alumnos que requieran los servicios de apoyo que atiendan aspectos sociales, psicológicos, de salud y educativos que impacten en el mejoramiento de su desempeño académico y contribuyan con su formación integral”, y en respuesta a la situación actual pospandemia que se vive en la sociedad en general y en particular al interior de los centros universitarios y con la finalidad de aportar a este objetivo particular del PIT, el H. Consejo de Centro propone a solicitud de los alumnos consejeros en el periodo 2021-2022, la creación de la “Comisión Especial para la atención de la salud mental” ya que reportan que el 73.6% de ellos ha tenido problemas relacionados con la salud mental a partir de la pandemia. Al ser prioritario atender este tipo de problemáticas, queda aceptada por unanimidad e instalada con fecha del 14 de octubre de 2021. (CUCEI, H. Consejo de Centro, 2021).

La tutoría es considerada como un “factor clave de la calidad de la enseñanza y al ser un planteamiento de educación personalizada, la acción tutorial es parte de la función docente”, considerándola parte esencial del desarrollo curricular” (Monge, 2009, como se citó

en Collado, 2010). Es por lo anterior que se identifica al docente como elemento clave en cualquier proceso de tutoría, debiendo estar preparado para asumir el rol de profesor-tutor y contar con las competencias necesarias para tener un desempeño eficiente, es decir, “Es necesario la búsqueda de valores éticos y morales en todo el proceso educativo, para lo cual se debe impulsar un cambio de los profesores, en la manera de concebir la formación docente y en la forma concreta de vivirla” (López, 2006, como se citó en Collado, 2010).

El profesor tutor debe prepararse constantemente para poder desarrollar las competencias que le permitan conducir, apoyar, escuchar, aconsejar, orientar y definitivamente interactuar en entornos agradables, positivos, sanos y sobre todo oficiales y esto solo será posible si se dedica a cultivar y desarrollar un conjunto de competencias o dimensiones que de acuerdo con Castaño et al. (2012) enfatizan como prioritarias y que es obligado que el profesor tutor universitario domine:

Figura 5.2

Principales dimensiones del profesor tutor según Castaño et al (2012).



Las cuales son complementadas con las competencias y dimensiones que de acuerdo a sus análisis señalan Martínez et al, (2022) y son:

Figura 5.3

Principales dimensiones del profesor tutor, Martínez, et al (2022).



La pandemia por COVID-19 evidenció que es necesario contar con acciones de contingencia para dar continuidad a las tutorías en modalidades virtuales e híbridas, por ello ante escenarios tan inesperados como el que aún transitamos, es necesario incorporar las tecnologías de la información al programa de acción tutorial, respondiendo a la necesidad de mantener una comunicación, mediante el uso de redes sociales y otras plataformas según Bautista, et al (2022: 1329) y es por ello que la Universidad de Guadalajara emprende acciones de formación y capacitación integral a su personal docente ofertando el diplomado en Tutoría en el periodo de pandemia que comprendió de noviembre de 2021 a abril del 2022, con el cual se atendió la necesidad de desarrollar las dimensiones o competencias que requiere un profesor-tutor universitario. Sin embargo, y de acuerdo con Comas, (2021: 79) “Las instituciones educativas han sido siempre el reino de lo cognitivo y pocas veces el reino de lo afectivo. Sólo ha importado el desarrollo de la mente alimentada por los sentidos, desde luego, propiciando la esfera intelectual y la del cuerpo a través de la Educación Física. Pero no ha habido espacio para el desarrollo emocional”. En este aspecto el Grupo Banco Mundial (2020) identificó una serie de consecuencias en el ámbito educativo, por el cierre de escuelas a raíz de la pandemia COVID-19, entre las más importantes se encuentran la interrupción del aprendizaje, el aumento de la inequidad en el aprendizaje, la reducción del apego a la escuela, el deterioro de la situación nutricional del estudiantado, así como el deterioro de la salud mental y el aumento de la vulnerabilidad de los estudiantes (Gomáriz, 2021).

En el mismo tenor, el Banco Mundial prevé en el ámbito de la salud mental y emocional del estudiantado que sus principales problemas serán a corto plazo el verse afectados por el temor, el incremento de estrés al interior de las familias, enfermedades como la depresión y ansiedad, entre otras.

Por ello es importante conocer y comprender la definición de salud mental, que de acuerdo con la Organización mundial de la salud (OMS) la define como “el estado de bienestar en el cual cada individuo desarrolla su potencial puede afrontar las tensiones de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y puede aportar algo a su comunidad” y es importante recalcar que esta problemática iniciará su detección y atención desde la primer entrevista diagnóstica del estudiante con su profesor-tutor.

Metodología

El presente estudio se lleva a cabo bajo un enfoque mixto, inicia como exploratorio con una entrevista semiestructurada, los resultados que se presentan son preliminares de tipo descriptivo, y representan las percepciones de estudiantes que accedieron a dar respuesta inmediata al formulario y que forman parte de la comunidad estudiantil del CUCEI.

El instrumentó fue un cuestionario diseñado bajo la técnica de encuesta, se fundamentó en los resultados de una entrevista semiestructurada aplicada a algunos de los estudiantes del mismo centro universitario, para conocer las principales opiniones del estudiante con respecto a las tutorías para lo cual se formularon tres núcleos de análisis: 1. Detectar la afectación de los estudiantes en algunos de sus contextos de desarrollo por la pandemia de COVID-19. 2. Analizar la percepción que los estudiantes tienen con respecto a la atención recibida por parte de sus profesores tutores y 3. Enunciar algunas estrategias para brindar una tutoría integral a los alumnos. El instrumento consta de 15 ítems de respuesta cerrada con escala de Likert del 1 al 5, las adjetivaciones de la escala van desde el muy importante hasta el indiferente.

Posteriormente la técnica con escala de likert se aplica al mismo grupo de 90 estudiantes que cursan siete carreras en el CUCEI. Su finalidad en el presente proceso de indagación es explorar las experiencias que los estudiantes han experimentado en las tutorías, esto es, qué piensan de ellas, su efectividad desde su punto de vista a la atención recibida por parte de sus tutores, entre otros.

La validación del instrumento fue por un grupo de expertos colaboradores del Cuerpo Académico, y el cálculo de fiabilidad interna mediante alfa de Cronbach dio un valor de 0.802 en la muestra que se sometió a validación. Su aplicación fue mediante formularios de Google Forms en línea a partir de los correos institucionales de los estudiantes. La muestra no probabilística en estudio comprendió estudiantes del CUCEI, su aplicación fue de manera intencionada tipo censo de los estudiantes de las licenciaturas de Química, Ingeniería Biomédica, Ingeniería Química, Ingeniería en Computación, Ingeniería Informática, Ingeniería Mecánica Eléctrica e Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, al momento se presentan los datos que mostraron interés y facilidad para dar su respuesta.

Características de los estudiantes que participaron en el estudio

La muestra incluyó estudiantes del primero al octavo semestre, con respecto a su edad, el primer grupo de 18 a 20 años representa el 35.6% (32) estudiantes participantes, el segundo grupo de 21 a 23 años representa el 48.9% (44) de la muestra total y el 15.6% (14) restante comprende estudiantes de 24 años en adelante; con respecto al género el 85.6% (77) son de género masculino y el 14.4% (13) restante pertenecen al sexo femenino. Los estudiantes que participaron en este estudio representan 7 carreras diferentes que se imparten en CUCEI. En cuanto a las actividades realizadas el 34.8% (30) de los estudiantes se desempeña laboralmente en distintas áreas de empresas de servicios en el estado para mantener sus estudios, el 44.6% (41) sus padres o tutor financian sus estudios y el restante 20.6% (19) se dedican solo al estudio. En cuanto al lugar de residencia el 81.5% (75) de los estudiantes viven en Guadalajara y el 18.5% (15) son foráneos.

Objetivo General de la investigación

Identificar si los estudiantes universitarios están siendo afectados en el periodo postpandémico en alguno de sus ámbitos de desarrollo y describir algunas de las estrategias principales de apoyo que la institución ha desplegado para subsanar esta problemática.

Objetivos específicos:

- a) Identificar la percepción que los estudiantes tienen con respecto a la atención recibida por parte de sus profesores tutores.
- b) Describir las acciones principales que se deben emprender para lograr que el alumno sea atendido de una manera integral por el profesor tutor a cargo.

Resultados

En este apartado se presentan algunos de los resultados preliminares de la investigación, de las variables dependientes del estudio y su análisis con respecto al cuestionamiento realizado presentado en tres núcleos de análisis.

1ª. Parte. Detectar la afectación de los estudiantes en algunos de sus contextos de desarrollo por la pandemia

Se destaca en el instrumento de investigación la importancia de conocer en qué contextos de desarrollo manifiestan alguna afectación los estudiantes después del confinamiento de estos dos años en que ha transcurrido la pandemia, a lo cual respondieron de la siguiente manera: con respecto a las problemáticas académicas el 32.2% de los estudiantes confirmó que a partir de la pandemia y después de regresar a clases presenciales sus problemáticas académicas se incrementaron; el 42.2% afirma que solo se incrementaron estas problemáticas un poco, mientras que el 13.3% de los estudiantes opinan que siguen igual que antes de la pandemia y el 8.9% restante opina que sus problemáticas académicas han disminuido. El punto vulnerable es que los estudiantes que no cuentan con un profesor-tutor o desconocen que tienen asignado uno, les resulta muy difícil superar sus problemáticas académicas y de otras dimensiones.

El 35.6% (32) de los estudiantes consideran que sus problemáticas emocionales relacionadas con la salud mental, aumentaron significativamente a partir de la pandemia y después de incorporarse a clases presenciales, mientras que el 17.8% (16) consideran que aumentaron muy poco, el 22.2% (20) opinan que se mantuvieron igual y el resto de los estudiantes 18.9% (17) consideran que disminuyen sus problemas emocionales. Finalmente, el 5.6% (5) de los estudiantes que participaron en el estudio manifestaron que sus problemas emocionales se solucionaron, esto probablemente se deba a que son estudiantes de los últimos semestres y que de alguna manera lograron adaptarse mejor a las nuevas circunstancias por el compromiso de terminar sus estudios y se abocaron a ello con mayor dedicación.

En este mismo apartado se cuestiona acerca de las problemáticas de convivencia social que mantienen con sus compañeros, al respecto el 52.2% (47) de los estudiantes opinan que estas aumentaron, el otro 24.4% (22) opina que siguen igual que antes de la pandemia, el 13.3% (12) opina que disminuyeron, de estas respuestas se calcula un 10% de efectividad que la intervención tutorial contribuyó a la solución de esta problemática y por consiguiente impacto en el aprovechamiento de una convivencia sana entre compañeros.

Otro de los contextos que se evaluaron fueron las problemáticas económicas y cómo estas afectan a los estudiantes en su trayectoria escolar. Es conveniente y resulta ideal que si los estudiantes se encuentran de regreso a clases presenciales después del confinamiento, cuenten con los recursos económicos necesarios para continuar con su trayectoria escolar de manera regular, sin embargo a pesar de que el 66.7% (60) de los estudiantes comenta que los problemas por cuestiones económicas se incrementaron en la post pandemia, el 25.6% (23) contestaron que se mantuvieron igual que antes de la pandemia y el 7.7% (7) restante carece de problemas económicos y puede continuar de manera regular sus estudios, se asume a partir de estos resultados que las problemáticas que enfrentaron los estudiantes en los diferentes contextos que se evaluaron no favorecen a los ideales para el desarrollo académico para el total de los estudiantes y algunas de las dificultades que presentaron fue la reprobación y atraso en la regularización del avance de semestres.

Se entiende la complejidad por la que atravesaron algunos de los estudiantes y en ocasiones la falta de empatía del profesor-tutor hacia el alumno, ya que de la muestra en estudio el 69.6% (64) declararon no conocer a su profesor-tutor, el 22.8% (21) de los estudiantes comentaron que desconocen tener asignado a un profesor-tutor y tan solo el 7.6% (7) si conocen a su profesor-tutor y son capaces de indicar el nombre del mismo.

2ª. Parte. Analizar la percepción que los estudiantes tienen con respecto a la atención recibida por parte de sus profesores tutores

El 92.3% (83) de los estudiantes encuestados consideran que es muy importante recibir tutoría individualizada después de la pandemia, mientras que el 3.3% (3) no lo consideran importante; enseguida el 2.2% (2) opinan que es contraproducente contar con una tutoría individualizada y finalmente el 2.2% (2) opinan que les es indiferente contar con una tutoría individual como apoyo a su trayectoria académica.

Al 97.8% (88) de los estudiantes les resulta muy importante que el profesor-tutor pueda orientarlo eficazmente con respecto a sus problemáticas. Así como al 2.2% (2) considera poco importante que el profesor-tutor lo pueda guiar eficazmente en sus problemáticas en los diferentes contextos que fueron evaluados en esta investigación.

En este contexto, para el 95.6% (86) de los alumnos participantes les resulta muy importante que el profesor-tutor sepa escucharlos con atención y solamente el 4.4% (4) opinó que consideran poco importante que el profesor tutor lo escuche.

3ª. Parte. Estrategias para brindar una tutoría integral a los alumnos

Los profesores del CUCEI recibieron apoyo institucional en cuanto a la adaptación al sistema en virtual y/o a distancia asistido por diferentes plataformas, para ello tuvieron una capacitación de educación continua, por medio de diplomados y cursos ofrecidos por la Secretaría Académica a través de la Coordinación de Servicios Académicos mediante la plataforma Moodle, para el reforzamiento de estrategias didácticas, pedagógicas y de uso y aplicación de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el confinamiento y de esta manera poder brindar acompañamiento, guía y apoyo de calidad a través de entornos virtuales y a distancia a sus tutorados. Sin embargo, se presentaron los siguientes resultados:

El 60% (54) de los estudiantes opinaron que por causa de la pandemia se retrasaron desde uno hasta 3 semestres en su trayectoria académica y consideran que es muy importante contar con la guía de un profesor-tutor, ya que de haber contado con recomendaciones y motivación de sus tutores esto hubiera contribuido para promover sus aprendizajes y obtener mejores resultados; el otro 40% (36) opina que no se atrasaron.

En otra de las preguntas abiertas se les cuestionó si tuvieran que opinar si conoces alguna propuesta de acción oficial para abatir los problemas emocionales en los estudiantes de tu centro escolar durante el confinamiento, se obtuvieron los siguientes resultados: el 75.6% (68) opinó que no conocen de la existencia de propuestas para abordar los problemas emocionales de los estudiantes del CUCEI; el 14.4 % (13) citó que si conocen estrategias que fueron implementadas para atender esta problemática; para el 10% (9) de los estudiantes mejoraron opinaron que posiblemente si existen este tipo de propuestas que ayuden a mejorar los problemas emocionales que atañen a los estudiantes. Con respecto al comportamiento que tuvieron de los profesores-tutores en su rol posterior al regreso a las aulas opinaron lo siguiente: para el 54.4% (46) de los estudiantes perciben a los tutores muy comprometidos con apoyar a los estudiantes, y un 22.2% (20) de los alumnos opinan que los profesores no realizan la actividad de tutoría y además se muestran indiferentes ante sus problemáticas, mientras que el 23.4% (21) restante de los encuestados opina que el comportamiento del profesor-tutor después de la pandemia no cambió nada.

Discusión

Es fundamental dar seguimiento individualizado a los estudiantes al menos en el periodo de tutoría de ingreso, pues eso les permitirá identificar quién es su tutor. El cuestionario arroja un porcentaje de 66.7% de estudiantes que reportan problemas en el ámbito económico, lo

cual puede orillarlos a la deserción escolar para poder buscar ingresos, por ello es importante activar las becas económicas que les permitan continuar con su trayectoria escolar superando este gran obstáculo. Se debe dar seguimiento desde la instancia correspondiente para que la actividad de tutoría sea sistemática y no se pierda el contacto del tutorado con su tutor a través del seguimiento tanto de las acciones del alumno tutorado como de las acciones del profesor-tutor.

fortalecer la atención y guía especial para los alumnos en situación especial por artículo 33 y 35.

Conclusiones

Una de las estrategias importantes para dar solución a las principales problemáticas que reportan los estudiantes es la socialización continua del servicio de tutoría individualizada, ya que el acercamiento del profesor-tutor con el estudiante es imprescindible para iniciar el proceso y darle acompañamiento de manera adecuada a través de su trayectoria escolar.

Otra acción fundamental es ligar la tutoría a los cursos regulares en forma efectiva y para ello se cuenta con oportunidades en las mallas curriculares de las diferentes carreras, pues se identifica una asignatura encargada de impartir la tutoría de ingreso.

La limitante de este estudio exploratorio es que la población participante no es representativa con respecto a la cantidad de población total de las siete carreras consideradas, pues se tiene un estimado de 9400 alumnos inscritos en ellas. Sin embargo, ésta primera investigación exploratoria sienta las bases para continuar posteriormente con la indagación de las problemáticas específicas a que se enfrentan los estudiantes en cada contexto analizado.

Un fenómeno interesante encontrado en esta investigación es que el 75.6% de los estudiantes desconocen quién es su profesor-tutor asignado. Con lo anterior es imposible poder tener una tutoría de ingreso, de trayectoria o de egreso exitosa.

Referencias

- Bautista Valdivia, J., Ramos Zuñiga B., Ortega Torres, N. I., Morales Villegas, R., & Suarez Rodriguez, C. (2022) El programa de tutorías: un reto educativo post-pandemia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. ISN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto, 2022, Volumen 6, Número 4.
- Betancourt, A. (1993). Orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151516>

- Castaño, E., Blanco, A. y Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6103>
- Comas Rodríguez O., Capítulo VI El papel de los sentidos en la educación a distancia Universidad Autónoma Metropolitana Alicia Rivera Morales, Coordinadora. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Jusco. Editorial Parmenia.
- CUCEI_H. Concejo de Centro. Acta Núm. CUCEI/HCC/01/2021- 2022. http://www.cucei.udg.mx/sites/default/files/sesion/acta_consejo_num_01_de_fecha_14-octubre-2021_perodo_2021-2022_ok.pdf
- De la Cruz, G., Chehaybar E., y Abreu L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior* ISSN: 0185-2760. Vol. XL (1), No. 157, Enero - Marzo de 2011, pp. 189-209
- Estatuto de Personal Académico, U de G (1995). <http://transparencia.udg.mx/sites/default/files/EPA.pdf>
- Gómez Collado, M., (2010). Encuesta a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM sobre la percepción del Programa de Tutoría Académica. *Espacios Públicos*, 13(28), 113-130. *Revista: Espacios Públicos*. ISSN: 1665-8140
- López, 2006: 171 citado por Gómez Collado, M., (2010) en pg. 119. *Encuesta a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UAEM sobre la percepción del Programa de Tutoría Académica. Espacios Públicos*, 13(28), 113-130. *Revista: Espacios Públicos*. ISSN: 1665-8140
- Martínez-Clares, P., Pérez, F. y González-Lorente, C. (2022). Las competencias tutoriales del docente universitario. *Validación de una herramienta*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e03, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e03.4028>
- Monge C., (2009), *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias*, Madrid, España, Wolters Kluwer.
- Olea E., *El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje*. (2016). Instituto Politécnico Nacional. ISBN 978-607-414-523-6
- Programa Institucional de Tutorías de la Universidad de Guadalajara, (PIT). <http://www.pregrado.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pitudeg2011.pdf>
- Reglamento general de Promoción y Evaluación de alumnos de la Universidad de Guadalajara, (2017). https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/rgepa-oct-2017.pdf
- Romo López, Alejandra *La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes* / Alejandra Romo López. — México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editori-

ales, (2011).

Universidad de Guadalajara, Portal de Programas educativos de pregrado. Definición de tutoría. <http://www.pregrado.udg.mx/tutorias>.

Capítulo 07. Efectos residuales de la pandemia por covid-19 en la práctica profesional del psicólogo deportivo en México

Minerva Thalía Vanegas Farfano
Olha Nikolaevna Velychko
Samantha Medina Villanueva
Luis Tomás Ródenas Cuenca

Universidad Autónoma de Nuevo León

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.7>

Resumen

El objetivo del presente estudio fue conocer los efectos residuales de las medidas implementadas durante la pandemia por COVID-19 en la práctica profesional de psicólogos deportivos mediante la comparación de su práctica durante el periodo de aislamiento (julio de 2020) y la realizada dos años y después (noviembre de 2022). Los resultados señalaron la implementación de la telepsicología como única opción de trabajo durante el aislamiento. Se concluye que los esfuerzos para facilitar el trabajo psicológico de manera provisional durante el periodo de confinamiento trajeron beneficios en el desarrollo profesional de los psicólogos dando pie a una mayor flexibilidad en su práctica profesional

Palabras clave

Confinamiento por COVID-19 en México, Psicólogos del deporte, Telepsicología

Introducción

La presencia y trabajo con un psicólogo del deporte pudiese ser fundamental para obtener un máximo provecho pues este se encarga de diversos procesos que influyen en el deporte como son los pensamientos del deportista y las emociones que se derivan tanto de los entrenamientos como las competencias (Llopis, 2021); sin embargo, a inicios del 2020 la enfermedad COVID-19, causada por el virus SARS-COV-2, pasó de ser declara emergencia sanitaria a pandemia (WHO, 2020). Con una expansión cuya rapidez dio pie a aislamientos, cuarentena domiciliaria y distanciamiento social como estrategias para prevenir su propagación (Wilder-Smith & Freedman, 2020), esta enfermedad ha podido ser contenida, sin embargo, durante este proceso la misma tuvo un impacto tanto biológico como psicológico no ante-

riormente reportado en la literatura. Este estudio se centra en el conocimiento de los efectos residuales de la pandemia COVID-19 en la práctica profesional de psicólogos deportivos mediante la comparación de su práctica durante el periodo de aislamiento (julio de 2020) y la realizada dos años y después (noviembre de 2022).

La pandemia por covid-19 fue un momento de incertidumbre que generó toda una serie de respuestas basadas tanto en aspectos emocionales, como irracionales (González-Hernández, 2021) y poco a poco, gracias al esfuerzo de la comunidad científica, vinculándose cada vez más a la ciencia, para afrontarle. Al igual que al resto del mundo, para los deportistas la pandemia por COVID-19 tuvo un impacto negativo en su quehacer (Ochoa-Chang et al., 2021). Muchos deportes ya habían comenzado sus competencias al momento en que el COVID-19 irrumpe con sus actividades (Llopis, 2021), por lo que, para muchos el frene de los objetivos a corto y mediano plazo fue una situación a afrontar (Balaguer, 2021).

Revisión de la Literatura

Relacionadas con las tres fases generales vividas por los deportistas durante la pandemia (Vélez, Moreno y Villasana, 2020) la tensión, tristeza preocupación, miedo, así como alteraciones de sueño fueron algunas de las variables psicológicas reportadas a nivel internacional como aspectos comunes a los deportistas en todos los niveles (Ochoa-Chang et al., 2021). Ante ello, variables psicológicas centrales para el deporte como la motivación, la vitalidad y la calidad de vida se vieron modificadas de forma negativa dando lugar a campañas de difusión en diversas partes del planeta y como iniciativa de diferentes organismos con el objetivo de apoyar la salud psicológica de los deportistas (Piedra, 2020). Mientras esto sucedía, a un nivel mundial la telepsicología, definida por la American Psychological Association (2015) como la provisión de servicios psicológicos mediante una vía tecnológica, percibió un incremento a nivel mundial a través de plataformas de video conferencias o llamadas telefónicas (McKee et al., 2021).

El trabajo del psicólogo deportivo durante la pandemia

El trabajo del psicólogo deportivo durante la pandemia se vio matizado por diversos cambios en la práctica de su quehacer debido al confinamiento. El análisis de las competiciones y los entrenamientos se vio modificado al solicitarse un cierre total o mínima presencia de personal en los planteles deportivos. Con la finalidad de apoyarles, a un nivel internacional, se presentaron diversas iniciativas enfocadas en intentar ofrecerles parte del trabajo profesional que ya se realizaba cara a cara a través de cápsulas informativas como las notas y asesoramiento

brindado en Athlete 365 (International Olympic Committee, 2022) o las Píldoras Solidarias (Brandao et al., 2021), libro desarrollado por la Sociedad Iberoamericana del Deporte con el objetivo de difundir estrategias psicológicas para deportistas viviendo dicho momento de crisis mundial.

A la fecha, una parte de las publicaciones sobre el deporte y la psicología del deporte se ha concentrado en la revisión de los efectos que la pandemia tuvo en los deportistas, siendo ello incluso el origen a números especiales en diferentes revistas. Sin embargo, poco a poco se han ido publicando artículos enfocados al retorno deportivo, con enfoques en variables como son la participación en el deporte, fisiología del deporte o la prevención de lesiones deportivas (Patel et al., 2022), lo cual nos habla de una preocupación en los efectos que dicho periodo pudo dejar en el deportista; mas no existen estudios con un enfoque en el retorno a la práctica de aquellos que trabajan con dichos deportistas. Considerando que, la pandemia dio pie a cambios sustantivos en la manera de trabajar de muchas industrias y áreas de trabajo y que tras ello diversas políticas fueron implementándose como parte de un retorno seguro, el presente estudio tuvo como objetivo conocer los efectos residuales de la pandemia COVID-19 en la práctica profesional de psicólogos deportivos mediante la comparación de su práctica durante el periodo de aislamiento (julio de 2020) y la realizada dos años y después (noviembre de 2022). Para ello se identificó como efecto residual el seguir implementando alguna de las estrategias o hábitos comenzados durante el periodo de aislamiento.

Metodología

Diseño

Dado el interés por conocer los efectos de la pandemia por COVID-19 en la práctica de los psicólogos deportivos, esta investigación siguió un diseño longitudinal observacional (Dagnino, 2014).

Participantes

En un primer momento participaron veintidós psicólogos del deporte, 14 mujeres (63.6%) y 8 hombres (36.4%) cuyo estado civil era mayormente soltero(a) (n=16, 72.7%), seguido de casado (n=5, 22.7%) y otro (n=1, 4.6%). Al momento de contestar la encuesta, estos radicaban en diversas partes de la república mexicana, siendo los estados con una mayor cantidad de participantes Nuevo León (n=3, 14.3%) y el Estado de México (n=3, 14.3%), seguidos de Ciudad de México (n=2, 9.5%) y Veracruz (n=2, 9.5%). El 60% de ellos laboraba para el sector privado, el 30% para el sector y el 10% tenía un negocio propio. De estos, cinco (22.72 %)

practicaban la tele psicología como la única forma de trabajo durante el periodo de confinamiento y 17 (77.28%) le alternaban como las visitas a campo, es decir, asistiendo a los lugares de entrenamiento de los deportistas, siendo en todos los casos al aire libre. Por su parte, en la etapa de seguimiento, participaron seis psicólogos del deporte de los anteriormente contactados, cuatro hombres y dos mujeres.

Instrumentos

Para lograr el objetivo de esta investigación fueron diseñados dos instrumentos ad hoc, cada uno enfocado a uno de los tiempos estudiados. El primero, empleado durante el periodo de aislamiento por COVID-19 en el año de 2020 constó de quince preguntas de las cuales doce de estas eran cerradas y tres de ellas abiertas, todas ellas orientadas a saber los efectos de la pandemia COVID-19 en la práctica profesional. El segundo instrumento diseñado constó de tres preguntas abiertas, y fue empleado durante el mes de noviembre de 2022 como herramienta de seguimiento de las prácticas profesionales de los participantes previamente contactados.

Procedimiento

Para la recogida de datos en ambos tiempos se contactó a psicólogos deportivos egresados de un programa de maestría impartido por una universidad del norte de México. Este contacto fue en línea en un grupo de WhatsApp, mantenido por la coordinación del programa quienes dieron el visto bueno del desarrollo de la investigación. En este primer momento se efectuó la invitación y el envío del cuestionario a todos los posibles participantes, informando la naturaleza de la investigación, pidiendo la colaboración voluntaria y aclarando que el consentimiento informado se encontraba igualmente dentro del enlace del cuestionario. Fue así mismo aclarado a los participantes que la información sería tratada confidencial y únicamente con fines científicos.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con la naturaleza de estos. En el caso de las preguntas cerradas cuyos análisis se centraron en la obtención de estadísticos descriptivos como media, desviación estándar y frecuencia, estas se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS (22.0). En el caso de las preguntas abiertas, estas fueron analizadas con el programa QDA Miner Lite (2.0.8), en el cual se hizo la codificación y categorización de los resultados siguiendo un análisis inductivo.

Resultados

De acuerdo con los participantes durante el periodo de aislamiento por COVID-19, la tele psicología fue una de las formas en que impartió su trabajo profesional. Como ya se señaló,

para el 22.72% esta era la única forma de contacto con los deportistas que estaban atendiendo durante ese periodo. En este periodo la tele psicología comprendía el trabajo mediante videoconferencia (n=16, 76.2%), el empleo de aplicaciones (n= 3, 14.3%) u otros (n=3, 9.5%)

Los psicólogos señalaron que una de las razones por las cuales se optó por esta forma de acercamiento era, principalmente por la facilidad tecnológica que percibían en cuanto a sus propias habilidades (n=13, 59.09%); aunque para ocho de estos (36.36%) persistía la preocupación de una escasa formación para adaptarse al entorno online. El que la tecnología permitiese mantener la regularidad de las sesiones (n=9, 40.9%), fue otra de las razones por las cuales la tele terapia se mantuvo durante ese periodo.

El empleo de la terapia fue catalogado en su efectividad como “muy efectiva” al ser empleada como seguimiento de un tratamiento psicológico presencial (n=10, 45.45%) y como medio de retroalimentación para los deportistas (n=10; 45.45%). Estas situaciones dieron pie a que los profesionistas se inclinasen a emplear software con fines terapéuticos en sus sesiones (n=10, 45.45%), seguido de la búsqueda de actividades online como blogs, apps, canales o podcast (n=6, 27.27%), es decir, apoyándose con el material distribuido por otros profesionales.

Por último, al realizar la pregunta abierta: ¿qué retos has vivido en estos últimos meses para realizar tu práctica profesional? Las respuestas dieron pie a cuatro categorías: la dificultad de horarios, adaptarse a la tecnología, la necesidad de buscar alternativas y los problemas de espacios. La primera categoría, dificultad de horarios, hace mención a los problemas para establecer horarios comunes entre el psicólogo y el deportista a fin de continuar manteniendo las sesiones como previo al periodo de aislamiento: “Cumplimiento de los horarios establecidos, al tener actividades cambiantes” (P1) y “... [disponibilidad de] tiempos para un constante desarrollo” (P17) y “Accesibilidad por parte de los clientes” (P9) son tres ejemplos de ello. La segunda categoría se relacionó con el adaptarse al empleo de tecnologías, esta categoría se define por la percepción de un mayor empleo de recursos tecnológicos que van desde el empleo de videollamadas, hasta aplicaciones móviles: “El confinamiento ha hecho que hagamos mayor uso de las tecnologías para las sesiones” (P8) y “Adaptación a la tecnología...” son dos ejemplos. La tercera categoría desarrollo de alternativas a distancia define la necesidad de los psicólogos por diseñar o buscar alternativas ya realizadas por otros profesionistas de las actividades trabajadas de manera presencial para poder seguir colaborando con los deportistas, ejemplos de esta categoría son: “Buscar alternativas” (P2), “Variedad de información” (P5) y “Realizar actividades de simulación” (P3). Cabe recalcar que en torno a esta se hablaba de

la necesidad de desarrollar actividades que permitan librar la falta de interacción con otros deportistas (n=2), de espacios adecuados (n=3) y el cese de las competencias. Por último, la categoría ajuste definió la percepción que tenían los participantes sobre la forma en que sus actividades profesionales se veían mediadas por la tecnología, persistiendo en ellos la duda sobre la idoneidad de estas: “El adaptarme al trabajo, sin ver al deportista en su ambiente deportivo, y apoyarme en la información que me da el atleta, sin una observación de campo” (P13) y “Convencerme de que realmente funcionan las sesiones” (P11) son dos ejemplos.

Como ya se señaló, en un segundo contacto, a dos años del primer contacto. Se hizo nuevamente una invitación abierta a los mismos participantes para explorar si existían o no efectos residuales de los cambios implementados durante el periodo de aislamiento. Para ello las preguntas se enfocaron en la percepción de desarrollo de habilidades tras el confinamiento, la continuación de prácticas iniciadas durante el periodo de confinamiento y la búsqueda de actualizaciones en tecnología y herramientas digitales. En cuanto a la primera, los participantes señalaron el haberse “acelerado la necesidad de dominar el manejo de elementos de tecnología” (P1), el desarrollo de “habilidades de comunicación por medios electrónicos” (P3), la “habilidad de obtener más información con el campo visual reducido” (P2) y el “desarrollo de habilidades creativas” (P2); las cuales nos marcan un reconocimiento de las actividades que previamente se habían mencionado como retos a vencer durante el periodo de aislamiento.

La segunda pregunta, relacionada con la continuación de prácticas comenzadas durante el periodo de aislamiento dieron como resultado que el empleo de video llamadas era la actividad que se seguía empleando: “Sí, he continuado con videollamadas, asesoría a distancia a entrenadores y deportistas” (P1), un cambio en la modalidad de atención: “Sí, videollamada (el mayor número de sesiones la tengo de esa manera)” (P2) y la flexibilidad para ajustarse a los horarios de los deportistas: “he adoptado los horarios mismos de los deportistas” (P3).

Por último, los psicólogos no mencionaron haber continuado con su capacitación en la formación de trabajo a distancia o manejo de aplicaciones una vez terminado el periodo de aislamiento para el ejercicio de su práctica terapéutica, señalando que, si bien tomaban cursos, estos se centraban en temas de educativos: “Tome una capacitación por temas de ser docente” (P2) y “Sí, pero más enfocadas a dar clases de docencia” (P5).

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito conocer los efectos residuales de la pandemia COVID-19 en la práctica profesional de psicólogos deportivos mediante la comparación de su práctica durante el periodo de aislamiento (julio de 2020) y la realizada dos años después (noviembre de 2022). Como ya se comentó, las actividades deportivas se vieron pausadas debido a la pandemia, gestando con ello toda una serie de situaciones adversas o conflictivas para los deportistas y los equipos de profesionales que los acompañan (Ochoa-Chang et al., 2021).

Una de las actividades que se pudo mantener fue la reflexión en torno al suceso deportivo, tarea que, si bien habitualmente hace el deportista, puede ser acompañada por el psicólogo (Llopis, 2021) y, por ende, obtener frutos dado el apoyo al desarrollo de habilidades psicológicas orientadas a su mejora. En el caso de esta investigación, la reflexión no se pretendió centrar en el atleta y sí en el psicólogo, buscando con ello, explorar la forma en que un suceso de dicha índole puede llegar a tener en su práctica profesional. De esta forma, se pudo ver cómo la actividad profesional del psicólogo se vio interrumpida de inicio ante las situaciones que tanto este como el atleta y el resto de las personas vivían: una necesidad de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias, como fueron, en tener que compaginar diferentes actividades en espacios y momentos que se traslapaban, haciendo necesario, como lo mencionan los mismos participantes el tener la “... [disponibilidad de] tiempos para un constante desarrollo” (P17).

La capacidad de adaptación tanto de atletas como psicólogos se puede observar en los comentarios de este último al señalar la búsqueda de herramientas que les permitiese continuar con su trabajo: inclusión de videollamadas, aplicaciones, traslado de materiales a formatos digitales. Se percibe, en las respuestas dadas por los participantes, una necesidad “Buscar alternativas” (P2) y maximizar la “Variedad de información” (P5) como una forma de lograr que los atletas continuasen percibiendo una atención profesional.

Existió un periodo de incertidumbre en torno a las posibilidades que dichas adecuaciones tendrían en el desempeño profesional, con comentarios como “Convencerme de que realmente funcionan las sesiones” (P11), lo cual señaló dificultades para la adaptación a dichas circunstancias en donde actividades como las observaciones de campo eran las que se veían mayormente perjudicadas.

En un posterior cuestionamiento a dos años del periodo de aislamiento, se observa que los participantes no sólo han regresado a sus espacios laborales de antaño, si no también, continuado con el uso de algunas estrategias como son las videollamadas en el trabajo diario, ya no con el recelo que se observó en un inicio. Sino como una forma de adecuación, quizás, a las mismas demandas que ya desde antes se vislumbran en comentarios como: “Sí, he continuado con videollamadas, asesoría a distancia a entrenadores y deportistas” (P1) y “he adoptado los horarios mismos de los deportistas” (P3). Estos datos reflejan, aunque de forma tardía, el ajuste realizado por los psicólogos como una manera de hacer cambios comportamentales en torno a su práctica profesional, lo cual se vio de alguna forma forzado por las mismas presiones sociales percibidas una vez comenzadas las medidas de aislamiento. En este sentido, cabe la pena realizar un estudio más exhaustivo, considerando, por ejemplo, el modelo de teoría de acción razonada (theory of reasoned action, TRA) tal y como lo proponen McKee y colaboradores (2021).

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones como son el haber captado a un número reducido de participantes, relacionados con un solo programa académico; y con una aún más limitada participación en su periodo de seguimiento; lo cual limita los resultados para su generalización. No hace una vinculación de los fenómenos observados como referentes teóricos, lo que si bien parte de su misma naturaleza descriptiva pudiese permitir el hipotetizar formas en que se pudiese apoyar a los profesionistas del área para la adaptación, el aprovechamiento e incluso la propuesta de diseños de plataformas o equipo que pudiesen mejorar su trabajo desde la telepsicología.

En cuanto a sus fortalezas es la única investigación, a conocimiento de los autores, que se ha enfocado en revisar mediante un diseño longitudinal los efectos que el confinamiento por COVID-19 tuvo en un grupo de profesionistas enfocados a la salud psicológica de un gran número de personas. Y que pudiese servir de indicio o primer acercamiento de lo que en un futuro se observe en la psicología del deporte nacional, conforme los avances tecnológicos y las propias necesidades de la población, vayan gestándose.

Conclusiones

Es por lo anterior que concluimos que los esfuerzos del psicólogo deportivos para facilitar su trabajo de manera provisional durante el periodo de confinamiento, fueron no solo beneficiosos en el momento mismo en que se estaban buscando dar soluciones a los deportistas con

quienes se trabajaba, sino también un indicio de los beneficios en el desarrollo profesional a futuro centrado en una mayor flexibilidad en la práctica profesional, ante la misma búsqueda de seguir otorgando sus conocimientos y experiencia a la población en la cual se encuentran enfocados.

Referencias

- Balaguer, I. (2021). Vitalidad de los deportistas: concepto, evaluación e intervención. *Píldoras solidarias. Estrategias psicológicas en el deporte para afrontar momentos de crisis*. Sociedad Iberoamericana del Deporte.
- Brandao, R., Dosil, J., Viñolas, A. y Domínguez, R. (2021). *Píldoras Solidarias*. Xunta de Galicia. (Obra original publicada en 2021)
- Dagnino, J. (2014). Tipos de estudios. *Revista Chilena de Anestesia*, 43(2), 104-108. <https://doi.org/10.25237>
- González-Hernández, J. (2021). ¿Creencias irracionales en tiempos complejos? Ser deportista es ir con ventaja. *Píldoras solidarias. Estrategias psicológicas en el deporte para afrontar momentos de crisis*. Sociedad Iberoamericana del Deporte.
- International Olympic Committee (2022). Asesoramiento sobre la COVID-19. Recuperado de <https://olympics.com/athlete365/es/que-hacemos/bienestar/covid-19/>
- Llopis, D. (2021). Aprender a competir a partir de la propia experiencia: el trabajo psicológico. *Píldoras solidarias. Estrategias psicológicas en el deporte para afrontar momentos de crisis*. Sociedad Iberoamericana del Deporte.
- McKee, G., Pierce, B., Donovan, E. y Perrin, P. (2021). Examining models of psychologists' telepsychology use during the COVID-19 pandemic: A national cross-sectional study. *Journal of Clinical Psychology*, 77(10). 2405-2423. Doi: 10.1002/jclp.23173
- Ochoa-Chang, M., Castillo-Caurel, A., Mendivil-González y G- Ross-Guerrero, E. (2021). Impacto psicológico de la COVI-19 en la población deportiva santiaguera. *Santiago*, 156, 99-112.

- Piedra, J. (2020). Redes sociales en tiempos del COVID-19: el caso de la actividad física. *Sociología del deporte*, 1(1), 41-43. DOI: <http://doi.org/10.46661/socioldeporte.4998>
- Véliz, A., Moreno, G., y Villasana, P. (2020). Percepción de deportistas chilenos respecto a los efectos emocionales del distanciamiento social. *Comunidad y Salud*, 18(2), 18-34.
- Wilder-Smith, A. y Freedman, D. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27 (2).1-4. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa020>
- World Health Organization (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Retrieved at <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>

Capítulo 08. Tutoría universitaria post pandemia covid-19, de los estudiantes de la ingeniería telemática del centro universitario de la costa, de la universidad de Guadalajara, México

Maria del Consuelo Cortés Velázquez
Aurelio Enrique López Barrón
Oscar Solís Rodríguez
Eduardo Robles Marcocchio

Universidad de Guadalajara

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.8>

Resumen

El nuevo perfil del tutor universitario post pandemia COVID-19, más centrado en las necesidades personales del alumnado, impulsa una nueva forma de dar seguimiento a la tutoría universitaria. Esta investigación se enfocó en identificar los problemas académicos y personales que vivieron los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Telemática, del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, México durante la pandemia COVID-19 y que afectaron el rendimiento académico y la salud mental. Así como identificar las necesidades post pandemia de los estudiantes de este programa educativo, que requieren el apoyo por medio de la tutoría. El diseño de este estudio de investigación es aplicado de tipo no experimental cuantitativo. Los resultados, permitirán a los líderes administrativos de este Programa Educativo identificar los ejes que deben de atender para implementar estrategias que impulsen el avance en la trayectoria académica de los estudiantes por medio del Plan de Acción Tutorial.

Palabras clave

Telemática, trayectoria académica, tutoría

Introducción

Después de la pandemia por COVID-19, los estudiantes de la universidad han manifestado encontrarse en un estado exhausto emocional y físicamente agotados. A medida que los nuevos estudiantes retoman sus clases presenciales muchos están emocionados de comenzar una nueva etapa, pero también están tristes por la vivido en la pandemia. De acuerdo con los resultados preliminares de la Encuesta anual de Compromiso Estudiantil para Nuevos Estudiantes Universitarios (BCSSE por sus siglas en inglés) en Estados Unidos, los estudiantes en su mayoría dieron a conocer encontrarse en un estado de agotamiento y aumento en proble-

mas de salud mental. Este estudio fue aplicado a 50, 000 nuevos estudiantes durante el periodo de mayo a septiembre del 2021. Entre los participantes, más del 50 % respondieron que se sentían mental y físicamente agotados, y el 30 % padecía depresión, el 27 % se sentía más solo, el 27 % se sentía incapaz de concentrarse, y el 20% se sentía desesperanzado. Otra encuesta realizada también en Estados Unidos, se enfocó en identificar el impacto de COVID19 en la salud mental de 1876 estudiantes universitarios. De estos, el 1.8% respondió que había pedido ayuda, pero en esta proporción, el 60.1% dijo que conseguir ayuda era un poco o mucho más complicado. Por otro lado, el 69% de los estudiantes dijeron que la administración de la escuela los ayudó, pero recibieron apoyo de sus profesores 78% (Delgado, 2021).

En este contexto, debido a que cada institución educativa es diferente la Fundación Estadounidense JED, recomienda a las instituciones realizar encuestas, trabajar con grupos de enfoque o recopilar datos por otro tipo de técnicas para identificar las necesidades de los alumnos, docentes y de toda la comunidad educativa. Por lo anterior, como un primer paso es importante que se implemente una planificación estratégica activa y dinámica para que las instituciones de educación superior pueden tomar mejores decisiones y cuidar la salud de los estudiantes (Dunkle, 2021).

En México, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000), las tutorías son definidas como un servicio de acompañamiento y apoyo que brinda el profesor de forma individual al alumno con el propósito de que este afronte sus problemas y se adapte al ámbito universitario, cumpla con sus objetivos académicos y afronte los compromisos de la futura práctica profesional (ANUIES, 2000). En la actualidad, toda institución afiliada a la ANUIES cuenta con un programa de tutorías (De la Cruz, 2017).

En este contexto, la carrera de Ingeniería en Telemática con una matrícula de 163 alumnos, la cual se oferta en el Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara ubicada en la ciudad de Puerto Vallarta Jalisco México, tiene como objetivo principal “formar profesionistas con excelencia académica en diseño, implementación y administración de redes, servicios, aplicaciones y sistemas de telecomunicación con un enfoque ético, integral de seguridad e innovador, que le permita desempeñarse adecuadamente con una visión global y compromiso local”. Este Programa Educativo cuenta con un Plan de Acción Tutorial desde el año 2010 y tiene como misión “brindar un acompañamiento, asesoría y seguimiento

para las y los estudiantes del Centro Universitario de la Costa, que promueve su formación integral, coadyuva en su avance académico, al logro de los objetivos institucionales; con ética y responsabilidad para lograr su desarrollo” (Centro Universitario de la Costa, 2022a).

Por lo anterior, la carrera de Ingeniería en Telemática durante la pandemia COVID-19 y post pandemia dio continuidad con el Plan de Acción Tutorial, sin embargo, a la fecha, no se cuenta con algún estudio que permita identificar a los líderes administrativos de este Programa Educativo cuáles fueron las problemáticas académicas y personales vividas por la pandemia y si estas afectaron el rendimiento escolar y salud emocional de los estudiantes. Ni tampoco, se tiene identificado las necesidades post pandemia que tienen los estudiantes de este programa educativo y que podrían atenderse por medio del Programa de Acción Tutorial. Por lo anterior, en este estudio de investigación se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las problemáticas académicas y personales vividas por la pandemia que afectaron el rendimiento escolar de los estudiantes de Ingeniería en Telemática del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara?
2. ¿Cuáles son las necesidades post pandemia de los estudiantes de ingeniería en Telemática del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, que requieren ser atendidas por medio del Plan de Acción Tutorial?

Lo anterior, permitirá que los líderes administrativos de este Programa Educativo identificar los ejes que deben de atenderse para implementar estrategias que impulsen el avance en la trayectoria académica de los estudiantes por medio del Plan de Acción Tutorial.

Revisión de la Literatura

La tutoría académica es un proceso de acompañamiento personalizado diseñado para mejorar el rendimiento escolar, atender problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio y trabajo, y evitar contratiempos, y deserciones. De esta manera, los estudiantes pueden beneficiarse teniendo un mejor desempeño en sus materias, reduciendo las tasas de abandono escolar, aumentando las tasas de egreso y aumentando los promedios de los estudiantes (Gobierno de México, 2017).

De manera similar, la tutoría universitaria es una actividad de formación para el estudiante, ya que es la encargada de sembrar y desarrollar el apoyo al estudiante, en diversos aspectos de su vida, como son: (a) la socioafectiva, (b) social, (c) académica y (d) espiritual. Con el acompañamiento del tutor, el estudiante inicia el proceso de adaptación a la universidad, donde encontrará nuevos procesos, se enfrentará a nuevos retos e iniciará una nueva etapa la vida universitaria (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, 2016).

En lo que respecta a los problemas de desempeño están asociados con falta de motivación, los bloqueos, ansiedad ante los exámenes, ansiedad de anticipación, depresión y falta de confianza en uno mismo. En algunos casos los alumnos se encuentran con fobias reales, como los exámenes o el propio proceso de aprendizaje. Todo esto conduce a un bajo rendimiento, provoca fallas para reflejar los problemas y afecta la autoestima (De Salud Psicólogos, 2022).

En este contexto, en la universidad actual la tutoría no sólo se considera una actividad del alumnado para responder a necesidades concretas, sino como un elemento de calidad para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, la tutoría se considera como un derecho fundamental establecido en el Estatuto del Estudiante Universitario (Da Re, Clerici, & Álvarez, 2017).

Metodología

En este estudio participaron los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara. De un total de 163 estudiantes de este Programa Educativo se seleccionó una muestra probabilística de manera aleatoria. De acuerdo con Gómez (2006), en las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Este procedimiento se obtiene a través de una selección aleatoria y mecánica de las unidades de análisis. Según este autor, la principal ventaja de implementar muestras probabilísticas es que se puede reducir al mínimo el error estándar.

La población total corresponde a 163 estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática. La fórmula aplicada para determinar la muestra de la población fue la siguiente:

Donde:

- Z = Nivel de Confianza (1.96)
- N = Población (163)
- E = Margen de error (error máximo admisible) (0.03)
- P = Probabilidad de éxito o proporción esperada (0.5)
- q = Probabilidad de fracaso (0.95)
- Siendo la muestra, un total de 91 estudiantes.

Para contestar las preguntas de investigación se diseñó un cuestionario sobre las Tutorías de Telemática (TTEL) la cual incluye un total de 10 preguntas cerradas. Las preguntas del cuestionario TTEL fueron diseñadas con la finalidad de incluir el siguiente contenido. Primera sección identificar las problemáticas académicas y personales vividas por los estudiantes durante la pandemia COVID-19 y la segunda sección, identificación de necesidades post pandemia para apoyo a través del Programa de Acción Tutorial.

Para el cuestionario TTEL se realizó una validación de contenido y una de prueba piloto. Para la validación de contenido se diseñó un formato de validación del cuestionario que incluyeron elementos clave a identificar por parte de los expertos, con respecto a los siguientes puntos a considerar: (a) criterios, (b) pertinencia y (c) sugerencias y comentarios. Los anteriores elementos se relacionan con el propósito de estudio y las preguntas de investigación.

Los expertos que validaron el cuestionario fueron cuatro profesores de este Programa Educativo quienes tienen experiencia en el ámbito de investigación de campo con perfil en educación. Para el caso de la prueba piloto, se reunieron a 10 estudiantes de este Programa Educativo para dar respuesta al cuestionario. Según García (2011), la prueba piloto es la aplicación experimental del cuestionario, lo más cercano a la encuesta real, aplicada a un número pequeño de participantes. Por lo tanto, para la prueba piloto se diseñó un formato de validación que integró el 100% de las interrogantes del instrumento la cual incluyó en cada una de ellas un espacio en blanco, para que los participantes señalaran lo siguiente: (a) cuáles

preguntas se consideraban confusas, (b) cuáles preguntas se consideran que no están relacionadas con las problemáticas y necesidades de los estudiantes. Además, se agregó una última pregunta en la cual se le pidió al participante que especificara alguna pregunta adicional que considerara importante integrar al cuestionario. Cabe mencionar que los 10 estudiantes que participaron en este estudio no formaron parte de la muestra. Finalmente, se determinó la confiabilidad del instrumento aplicando el análisis de la consistencia interna del Alfa de Cronbach. Como resultado el cuestionario TTEL se obtuvo el 0.93 de confiabilidad.

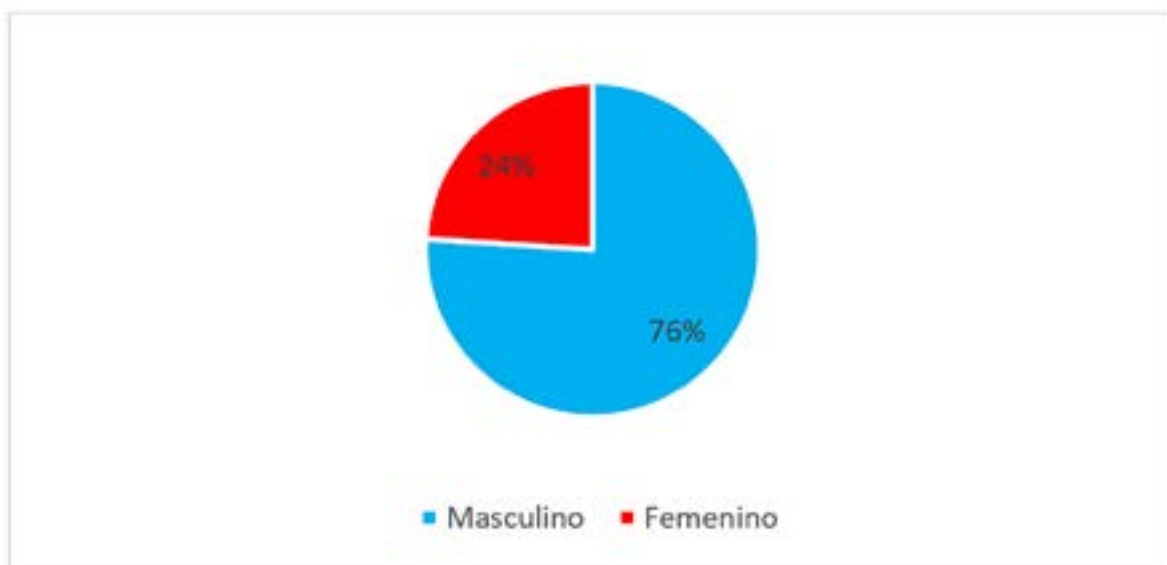
El diseño de este estudio de investigación es aplicado de tipo no experimental cuantitativo. Según Cortés (2012), el tipo de diseño de investigación no experimental se realiza sin manipular deliberadamente las variables y donde el investigador no provoca el fenómeno.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes obtenidos de la aplicación del cuestionario TTEL.

Figura 8.1

Sexo de los estudiantes

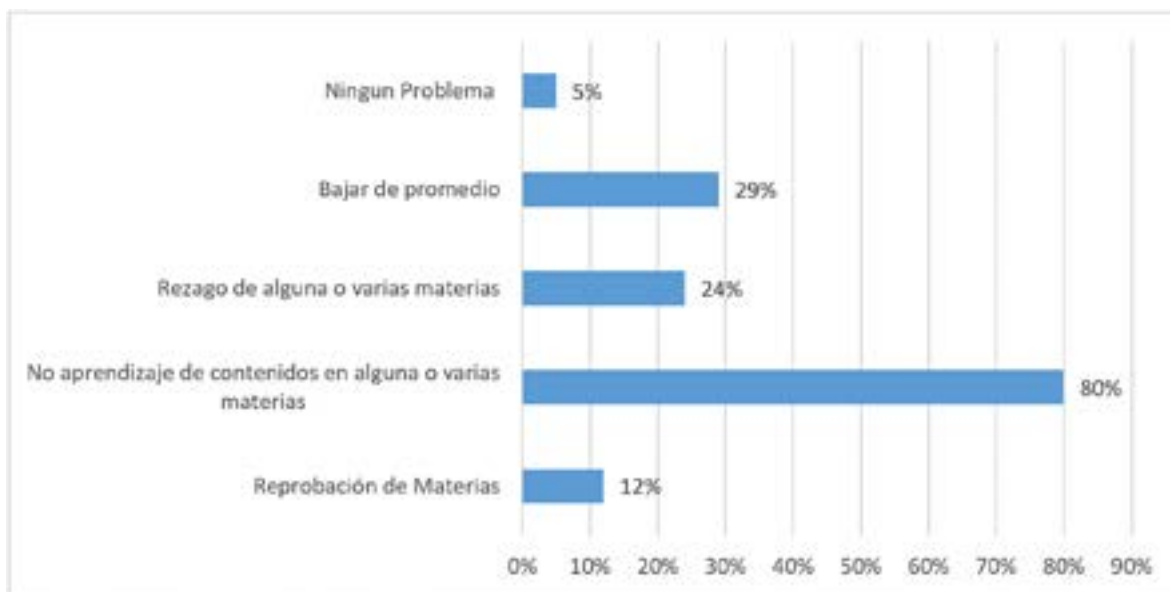


Fuente. Elaboración propia.

En la figura 1, se muestra que el 76% de los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática corresponden al sexo masculino y el 24% corresponde al sexo femenino.

Figura 8.2

Problemáticas académicas presentadas durante la pandemia COVID-19

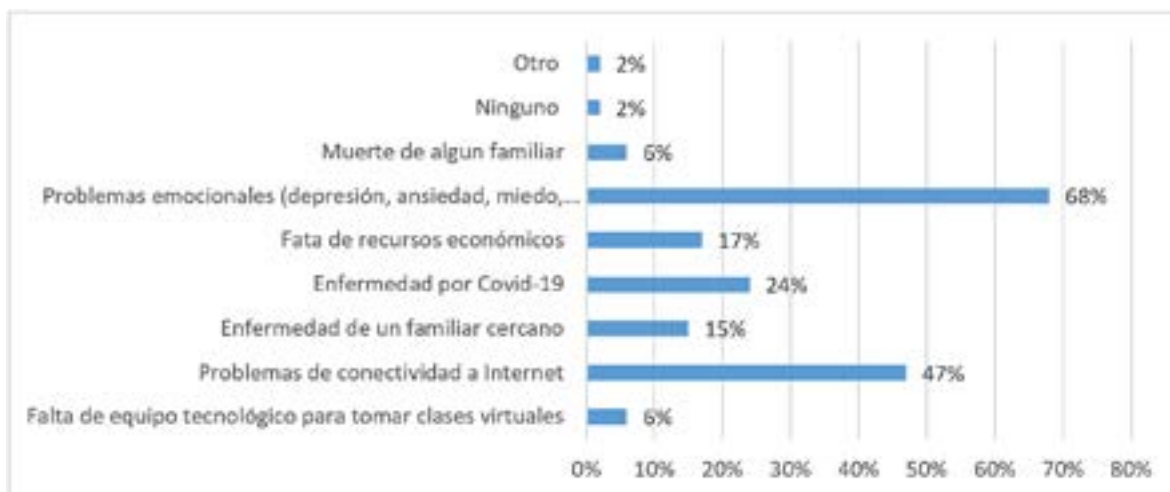


Fuente. Elaboración propia.

En la figura 2, se muestran las problemáticas académicas identificadas en los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática durante la Pandemia COVID-19, en la cual se puede observar que el 80% de los estudiantes manifestaron “no aprendizaje de contenidos en alguna o varias materias”, el 29% “bajar de promedio”, el 24% “rezago de alguna o varias materias”, el 12% “reprobación de materias” y el 5% “ningún problema”.

Figura 8.3

Problemáticas personales presentadas durante la pandemia COVID-19 que afectaron el rendimiento académico



Fuente. Elaboración propia.

En la figura 3, se muestran las problemáticas personales identificadas en los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática durante la Pandemia COVID-19 que afectaron su rendimiento académico, en la cual se puede observar que el 68% de los estudiantes mencionaron tener “*problemas emocionales*”, el 47% “*problemas de conectividad a Internet*”, el 24% “*enfermedad por COVID-19*”, el 17% “*falta de recursos económicos*” y el 15% “*enfermedad de un familiar cercano*”, el 6% “*muerte de algún familiar*”, 2% “*ninguno*” y 2% “*otro*”.

Figura 4

Necesidad de orientación más importante que requieren los estudiantes atender por medio del Programa de Acción Tutorial post pandemia.



Fuente. Elaboración propia.

En la figura 4, se muestran las orientaciones que consideran los estudiantes del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática más importantes que se les atienda a través del Programa de Acción Tutorial Post pandemia COVID-19, en la cual se puede observar que el 67% de los estudiantes mencionaron requerir apoyo en “*orientación psicológica*”, el 12% “*orientación por problemas de violencia escolar*”, el 9% “*orientación disciplinar*”, el 5% “*orientación profesional*” y el 4% “*trámites administrativos*”, el 3% “*orientación educativa*” y el 0% “*orientación jurídica*”.

Discusión

La presentación de la interpretación de los resultados se realizará con base en el orden en que fueron definidas las preguntas de investigación de este estudio.

La primera pregunta fue relativa en conocer las problemáticas escolares y personales vividas por la pandemia de los estudiantes de Ingeniería en Telemática del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara durante la pandemia COVID-19. En lo que respecta a los problemas académicos, los resultados arrojaron que el 80% de los estudiantes manifestaron no haber aprendido los conocimientos de una o varias materias. Lo anterior, indica que los estudiantes no lograron las competencias deseadas de acuerdo con los contenidos establecidos en las unidades de aprendizaje del Programa Educativo de Ingeniería en Telemática. Como segundo problema académico identificado, los estudiantes mencionaron

con un 29% haber bajado su promedio.

En lo que respecta a las problemáticas personales vividas durante la pandemia COVID-19 que afectaron el rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería en Telemática, el 68% expresó que fue por problemas emocionales relacionados con la depresión, ansiedad, miedo entre otros. Como segunda problemática personal, el 47% mencionó la falta de Internet para conectarse a las clases virtuales y el 24% haberse enfermado por COVID-19.

Finalmente, en lo que respecta a la segunda pregunta de este estudio relativa a identificar cuáles son las necesidades post pandemia de los estudiantes de Ingeniería en Telemática del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, que requieren ser atendidas por medio del Plan de Acción Tutorial, la principal necesidad es recibir orientación psicológica con un 67%. La segunda necesidad, corresponde en recibir orientación por violencia escolar con un 12% y como tercera necesidad, recibir orientación disciplinar con un 9%.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación son las siguientes. En primer lugar, de acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario TTEL los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Telemática se puede concluir que la principal problemática académica que afectó su rendimiento académico fue el no haber logrado el aprendizaje de los contenidos de las materias que fueron impartidas durante la pandemia por COVID-19. Por lo anterior, es importante que se pueda identificar en segundo momento cuáles son las unidades de aprendizaje o contenidos específicos que se requieren fortalecer para nivelar a los estudiantes de este Programa Educativo de acuerdo con el nivel académico en el que deberían de estar.

En lo que respecta a la problemática personal que afectó el rendimiento académico de los estudiantes durante la pandemia fue principalmente haber tenido problemas emocionales relativos con depresión, ansiedad miedo y otros. Esta respuesta supone tener una correlación con la pregunta relacionada post pandemia relativa a identificar la principal necesidad de atenderlos a través del Programa de Acción Tutorial; siendo la orientación psicológica y la orientación de violencia escolar la más requerida.

En este sentido, con base a los resultados de este estudio, los líderes directivos de este Programa Educativo podrán tomar mejores decisiones para estructurar y mejorar el Programa de Acción Tutorial con base a las necesidades actuales de los estudiantes post pandemia.

Finalmente, se recomienda realizar estudios futuros con un enfoque cualitativo con la finalidad de poder obtener información más detallada y completa sobre las problemáticas y necesidades de los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Telemática. Adicionalmente, se recomienda realizar estudios similares aplicando la misma metodología para los docentes y directivos; ya que también es importante conocer la opinión de todos los miembros que intervienen directamente con el estudiante.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior . (2000). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies]. (2000). Programas institucionales de tutorías, Una propuesta de la Anuies para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. Ciudad de México : Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior .
- Centro Universitario de la Costa. (2022a). Ingeniería en Telemática. Obtenido de <http://www.pregrado.udg.mx/Centros/Regionales/CUCOSTA/ingenieria-en-telematica-cucosta/vias-comunicacion>
- Centro Universitario de la Costa. (2022b). Plan de Acción Tutorial Centro Universitario de la Costa. Obtenido de <http://www.cuc.udg.mx/es/plan-de-accion-tutorial-del-centro-universitario-de-la-costa>
- Cortés, M. (2012). Metodología de la Investigación . Ciudad de México: Trillas.
- Da Re, L., Clerici, R., & Álvarez, P. R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). Italian Journal of Sociology of Education, 3(7). Obtenido de <http://ijse.padovauniversitypress.it/2017/3/7>
- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en educación superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. . CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 25, 34-59. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283152311003.pdf>.
- De Salud Psicólogos. (21 de 09 de 2022). Problemas de rendimiento académico. Obtenido de <https://desaludpsicologos.es/problemas/problemas-de-rendimiento/problemas-de-rendimiento-academico/>
- Delgado, P. (8 de octubre de 2021). Los estudiantes universitarios están exhaustos emocionalmente y necesitan ayuda. Institute for Future Education, Tecnológico de Monterrey. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-universitarios-salud-mental-encuesta/>
- Dunkle, J. (4 de agosto de 2021). Punto de vista de JED sobre la salud mental y el bienestar del

campus en la reapertura de otoño de 2021. Obtenido de <https://www.jedfoundation.org/news-views/jeds-pov-on-campus-mental-health-and-well-being-in-fall-2021-reopening/#develop-life-skills>

García, F. (2011). Recomendaciones Metodológicas para el diseño de un cuestionario. Ciudad de México: Limusa.

Gobierno de México. (30 de 10 de 2017). Tutorías académicas. Recuperado el 30 de 09 de 2022, de <https://www.gob.mx/salud/articulos/tutorias-academicas#:~:text=La%20tutoría%20académica%20es%20un,rezago%20y%20el%20abandono%20escolar>

Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina: Brujas.

Tecnologico de Monterrey. (21 de 09 de 2022). Los estudiantes universitarios están exhaustos emocionalmente y necesitan ayuda. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/estudiantes-universitarios-salud-mental-encuesta#:~:text=De%20los%20participantes%2C%20más%20del,un%2020%20%25%20se%20siente%20desesperado.>

Universidad Catolica Santo Toribio de Mogrobejo. (12 de 09 de 2016). El nuevo enfoque de la tutoría universitaria. Obtenido de <http://www.usat.edu.pe/entrevistas/el-nuevo-enfoque-de-la-tutoria-universitaria/#:~:text=La%20tutoría%20universitaria%20es%20un,%2C%20social%2C%20académica%20y%20espiritual.>

Capítulo 09. La narrativa testimonial de una educadora: sentires, desafíos, oportunidades y competencias docentes después del confinamiento.

Martina Milagros Robles Sánchez
Rogelio Javier Alonso Ruiz

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de
Colima “Profr. Gregorio Torres Quintero”

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.9>

Resumen

La presente investigación de corte cualitativo, hace uso de la metodología de la narrativa testimonial, fundamentada en el enfoque fenomenológico. En donde una educadora expone su vivencia y sentir en un grupo de preescolar frente al trabajo docente a distancia, y la forma en la que le afectó la nueva normalidad originada por la pandemia del COVID-19. Se generan reflexiones acerca de cómo visualizar la educación, hacia dónde deben transitar las escuelas de educación básica y qué perfiles docentes se requieren para enfrentar los retos de la educación actual

Palabras clave

Competencias docentes, educación a distancia, pandemia.

Introducción

Durante el confinamiento por la pandemia, en el caso de México y, en específico, de Colima, se optó por la estrategia oficial del trabajo a distancia desde la plataforma llamada “Aprende en casa por televisión” y “Aprende en casa en línea”, que incluyó programas de TV, en YouTube, videos, audios, materiales didácticos, orientaciones y recomendaciones para aprender o reforzar los conocimientos. Los productos, tareas o trabajos elaborados fueron concentrados en un portafolio de aprendizaje denominado “Carpeta de experiencias”, que bajo el acompañamiento de los maestros en línea evidenciaban los aprendizajes adquiridos en el grado.

La estrategia tuvo varios inconvenientes, principalmente por los carentes recursos tecnológicos de los padres de familia y sus actividades laborales, así como la formación de los docentes y la disposición para hacer frente a los desafíos. Derivado de lo anterior, la Secretaría de Educación identificó la necesidad de dotar de orientaciones y herramientas didácticas para el aprendizaje a distancia “a fin de ofrecer un panorama que permita, a las maestras y mae-

stros, atender los problemas de aprendizaje de sus estudiantes considerando sus necesidades, contextos y problemas derivados de esta modalidad” (SEP, 2022). Documentar las experiencias docentes de los procesos durante y después de la pandemia; nos permite valorar, aportar y orientar las prácticas docentes en futuras emergencias sanitarias o de índole natural.

De ahí, que el presente trabajo, tenga como objetivo el identificar los sentires, desafíos, oportunidades y competencias docentes de una educadora después del confinamiento por covid-19, así como la forma en que intervino para hacer frente a las situaciones académicas que se requerían. Para lo cual se recurrió a la metodología cualitativa de la narrativa testimonial, a través de análisis categórico del relato, que documentó las vivencias de la educadora para el análisis y sistematización de los hallazgos encontrados. Lo anterior para enunciar reflexiones que orienten a los docentes en las prácticas educativas desde la nueva presencialidad escolar y atender los desafíos actuales.

Revisión de la Literatura

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), alrededor de 1500 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo se vieron afectados por el cierre de escuelas y universidades debido al brote del COVID-19. En este escenario, los sistemas educativos del mundo han tenido que plantear diferentes estrategias para enfrentar los retos actuales en este ámbito.

La generalidad de los países adoptó la educación a distancia para aminorar los estragos causados por el COVID-19. Sin embargo, no todos tuvieron éxito en dicha estrategia, debido a la disparidad en las condiciones de infraestructura tecnológica, nivel social y económico de las familias o, en algunos casos, la capacitación docente para el manejo de las tecnologías o trabajo a distancia con el alumnado. En el caso de México se oficializó por parte de la Secretaría de Educación la estrategia “Aprende en casa”.

Lo anterior, llevo a los docentes a emplear plataformas educativas de fácil acceso y uso, utilizando las aplicaciones y redes sociales convencionales, así como otros mecanismos para hacer llegar a sus alumnos los materiales para su aprendizaje. No obstante, pese a toda la organización de la estrategia, de las plataformas, del empeño y dedicación de los docentes, debido a factores sociales, emocionales, económicos o familiares, no todos los alumnos pudieron acceder a las tecnologías, al aprendizaje y los conocimientos propios del grado o nivel que se cursaba.

Por otro lado, las emociones, el exceso de labores, la nueva modalidad de trabajo a distancia para los maestros y situaciones externas del contexto, generaron ansiedad y estrés en los colectivos docentes, pero también se abrieron ventanas de oportunidades para reinventar la práctica docente y adaptarse a las circunstancias, al respecto Bisquerra y Chao señalan que las “competencias y habilidades que se adquieran, puedan mejorar a lo largo de la vida, a través de la educación, la experiencia y los aprendizajes que conlleven a decidir, resolver y adaptarse mejor” (2021, p.12).

Hablamos de grandes retos educativos tanto para autoridades, docentes, alumnos y padres de familia. Estos aspectos o indicadores cualitativos requieren de su estudio e investigación, con la finalidad de documentar propuestas de intervención que orienten futuras situaciones similares.

Por el tipo de análisis, se recomienda el uso de la metodología cualitativa, la cual “se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Hernández, 2014, p.8). Lo anterior permite analizar a detalle la experiencia o prácticas docentes a través de textos narrativos que describan cómo viven, sienten y o les afectan los procesos o contextos en su práctica docente.

Por otro lado, La metodología de la narrativa testimonial refleja la experiencia personal de los docentes y se enmarca en los métodos fenomenológicos, “ya que su esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, es decir como una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano” (Martínez, 2015, p.163). En el caso del presente testimonio, la narradora es la propia protagonista.

A través de la reflexión de recuperación de la práctica docente “se generan procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas, en un acto ético basado en el principio que quien enseña aprende” (SEP, 2019, p. 9). De ahí que el docente de manera constante pueda autoformarse y mejorar su desempeño profesional.

De acuerdo al documento Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica, relaciona al desempeño docente como:

Una disposición de la maestra o el maestro para superarse profesionalmente, de manera constante, como parte de su quehacer e identidad docente. De ahí que el interés genuino por el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la profesión; y el fortalecimiento de la capacidad para la toma de decisiones pertinentes relativas a su función constituyen un detonador para contribuir al cambio social del país desde la docencia en educación básica (SEP, 2020, p. 17).

En ese sentido se espera que un buen docente se comprometa ética y responsablemente con su profesión, para desarrollar una práctica educativa democrática, inclusiva, pertinente y de calidad; así como generar las condiciones para que los alumnos desarrollen todas sus potencialidades para que puedan hacer frente a las realidades contextuales actuales.

Metodología

El presente documento de investigación cualitativa aborda, desde la metodología de la narrativa testimonial, la experiencia de la docente Ma. Guadalupe Preciado Brizuela, quien es Licenciada en Educación Preescolar y en Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje, Maestra en Educación y Doctora en Investigación Educativa. Cuenta con 24 años de trayectoria docente frente a grupo con niños y niñas del nivel preescolar, labora actualmente en el Jardín de Niños “Federico Froebel” T.M, de sostenimiento público federal, ubicado en la comunidad del Chanal del municipio de Colima, Colima.

Se llevó a cabo un análisis del texto narrativo de la profesora mencionada, se identificaron unidades temáticas que permitieron la categorización y posterior interpretación teórica, lo que llevó a la generación de reflexiones acerca de cómo visualizar la educación, hacia dónde deben transitar las escuelas de educación básica y qué perfiles docentes se requieren para enfrentar los retos escolares actuales.

Sin duda enfrentamos un escenario complejo e incierto de cómo serán nuestras vidas en la proximidad de la nueva normalidad, lo que nos lleva en el ámbito educativo a plantearnos algunas preguntas de reflexión: ¿Cómo tendría que visualizarse la educación? ¿Hacia dónde deben transitar las escuelas de educación básica? ¿Qué perfiles docentes se requieren para enfrentar los retos de la educación actual?

La experiencia educativa a distancia ha llevado a cuestionar a la escuela y sus prácticas cotidianas. Nos ha demostrado la necesidad de cambiar: ha desnudado debilidades, ya presentes por años, que deben ser erradicadas, pero también nos ha mostrado fortalezas que

sin duda deben ser aprovechadas para generar los cambios necesarios. La pandemia debe ser un motivo suficiente para no volver a las mismas escuelas: ha quedado claro que las prácticas pedagógicas, las condiciones materiales y hasta la interacción entre los miembros de las comunidades educativas no pueden volver a ser las mismas que antes de cerrar las escuelas. En ese sentido, vale la pena recuperar y estudiar experiencias, como a la que hará alusión este escrito, que nos ayuden a orientarnos sobre las decisiones que deben ser tomadas.

Para la realización del presente trabajo de investigación, se recurrió al análisis categórico del relato y se destacaron palabras o expresiones relevantes para el análisis, se procedió a fragmentar el contenido en unidades temáticas, según las ideas relatadas, de modo que se conformaran párrafos en torno a un concepto central. Posteriormente se realizó el ejercicio de categorización, es decir, codificar empleando un término o expresión que refleje el contenido de cada unidad temática.

El ejercicio de análisis del contenido del testimonio permitió concluir en la generación de las siguientes categorías: Sentires de la educación a distancia.

1. Práctica docente en el confinamiento social por COVID-19.
2. Padres de familia.
3. Alumnos.
4. Concepción de educadora.
5. La escuela antes de la pandemia.
6. Autoridades educativas.

Tabla. 9.1

Categorización de la narrativa testimonial

Categoría/ problemática	Narrativa testimonial docente

Sentires de la Educación a distancia	“Pero, va a pasar pronto” mensaje de alumna por medio del celular de la mamá, que generó sentimiento de nostalgia y aparecieron lágrimas. Abrumadora tarea: actividades a los hogares, seguimiento a acciones, nueva forma de trabajo. Sentimiento de nostalgia y preocupación, escritorio colmado de tareas, cuadernos y libros. La pandemia me alejó de mi escuela, colega y alumnos, me hizo dudar por momentos de mis capacidades. El COVID-19 un maestro que brinda lecciones para poner a prueba saberes y competencias para trabajar en colaboración, conocer la realidad de los infantes en sus hogares, asumir compromiso docente. Vale la pena que una simple educadora en la enseñanza a distancia se esfuerce, inquiete, se ocupe y se conmueva con los mensajes de sus alumnos. Mi trabajo depende de mí actuar. La pandemia me permitió entender el valioso significado de la enseñanza aprendizaje. Me siento conmovida, pero profundamente feliz de ser lo que soy: una educadora.
---	---

Práctica docente en el Confinamiento social por COVID-19	Tardes de trabajo, interrupciones, incremento de tiempo previsto, tiempo disponible para responder mensajes de dudas a padres de familia, validación el proceso de aprendizaje de los niños. Didáctica a prueba. Compleja situación de hacer efectivos los aprendizajes a distancia. Introspección de las propias habilidades para enseñar a través de la distancia y con intermediarios como los padres. Hice adecuaciones curriculares, adecúe lenguaje, ayude a otros para que enseñaran y aprendieran a distancia. Realicé planes y actividades especiales. Seguí tutoriales y propuestas de la SEP. Tomé mi experiencia y confié en mis capacidades. Construí una guía de actividades fáciles y sin material para trabajo autónomo, realicé actividades para promover la sana convivencia, autoestima y fomento a la lectura. Atendí llamadas y acudí a algunos hogares.
Padres de familia	Fotos mal tomadas, no entiende las indicaciones, mensajes a toda hora, algunos pocos sin disposición, sin conocimiento para entrar a plataformas o imprimir, sin tiempo para asumir el trabajo a distancia. Trabajan fuera de casa en jornadas de 8 horas, padres albañiles que reciben los mensajes de las tareas, abuelitos con funciones de padres y que también trabajan.

Alumnos	Extrañan a su maestra y compañeros. Niños expuestos y lejanos de la escuela. Sin medios materiales, ni datos móviles o equipos tecnológicos. Abrieron sus hogares, condiciones físicas y sociales complicadas. Se esfuerzan por cumplir con sus limitaciones.
Concepción de educadora	Soy maestra, profesional, adulta, que afronta retos, académica, domina emociones. Reflexiona y se cuestiona si sus acciones son acertadas, viables y productivas para generar aprendizaje. Educadora que busca hacer valer la importancia de su función, que ha vivido las limitantes del nivel y percepciones no adecuadas: aparentemente la parte fácil, bonita, que requeriré paciencia, creatividad y gusto por los niños. Maestra que se preocupa, ocupa y conoce a sus alumnos. Que trasciende en lo emocional. Maestra “de a pie” que se apropia y forja la calidad. Que busca que sus alumnos aprendan en las nuevas condiciones a distancia.
La escuela antes de la pandemia	Tarea descontextualizada, trascender los aprendizajes escolares a mundo social, escuela un lugar cerrado de protección y cuidado, que dejo a un lado el contexto comunitario: visitas pedagógicas. Viendo el mundo a través de la ventana de un salón.
Autoridades educativas	Capacitación en sesiones virtuales. Indicaciones que no se ajustan a la realidad, ni al contexto. Educación que proporcione aprendizajes significativos, relevantes y útiles; a veces distantes de la realidad por los contextos diversos.

Nota: Elaboración propia a partir del proceso de sistematización de la narrativa testimonial “Pero, va a pasar pronto” Ma. Guadalupe Preciado Brizuela, extraído del libro Cuando enseñamos y aprendimos en casa La pandemia en las escuelas de Colima (pág. 37-47); conforme a los criterios que propone Martínez (2015) para la fundamentación metodológica.

Resultados

La experiencia educativa durante la pandemia propició el florecimiento de sentimientos de nostalgia y preocupación en la profesora que brindó su testimonio. Le permitió reflexionar en la trascendencia que su labor tiene en la vida de otras personas. El confinamiento llevó a valorar el contacto cotidiano con alumnos y docentes. El trabajo educativo a distancia representó un desafío considerable para la maestra, al grado de haberla hecho dudar de sus capacidades en un primer momento, cuando el impacto por el cambio brusco suscitado no era aún asimilado. Esta experiencia sin precedentes debe hacer valorar la enorme capacidad de adaptación que manifiesta el magisterio ante situaciones especiales y adversas.

El relato de la profesora permite apreciar la magnitud de la complejidad de la labor docente durante el confinamiento. Al respecto, la maestra señala que esta actividad supuso un enorme reto, sobre todo por ajustar las estrategias didácticas que se emplean presencialmente, lo que conllevó a múltiples adecuaciones curriculares. La docencia a distancia fue más allá de lo didáctico: exigió también esfuerzos mayores a los realizados en la escuela presencial para atender a los padres de familia; la labor de acompañamiento del aprendizaje ahora no sólo se centró en el alumno, sino en las madres y los padres, con todas las implicaciones que esto supone. Enseñar a distancia también exigió de la maestra esfuerzos particulares por brindar los medios materiales necesarios para aprender.

Sobre los alumnos, el análisis de la experiencia de la docente permite observar que la situación emocional de los niños no es del todo estable, algunos de ellos tienen malestar al manifestar necesidad por convivir con sus compañeros y maestras. Si bien los niños ponen empeño en cumplir con las actividades escolares, resulta lamentable que las condiciones materiales y sociales obstaculicen el interés de los educandos por seguir aprendiendo. Observaciones como éstas deben conducir a una reflexión sobre la imposibilidad de trasladar la dinámica escolar al hogar, sobre todo en contextos tan adversos como el enfrentado por la educadora. Esta situación debe hacer pensar también en el enorme reto que tendrá la escuela no solo en el plano académico, al tener que regularizar el rezago que la pandemia está generando, sino también en la recuperación emocional de los alumnos: sería un error que el primer día de clases se pida al alumno, ansiosos de platicar y reír con sus compañeros y de contarle a su maestra todo lo que vivió, que abra su libro en tal o cual página.

La situación de los padres de familia, referida por la educadora, también es sumamente complicada. Se alude a dos complicaciones importantes. La primera tiene que ver con la imposibilidad de atender a los niños, dadas las urgencias económicas y la necesidad de

conseguir el sustento diario. La segunda se relaciona con el nivel cultural, situación que se manifiesta en las dificultades para entender indicaciones, hacer uso de plataformas de aprendizaje o apoyar a los alumnos en las tareas. La escuela cerrada exigió pues de los maestros un esfuerzo mayor para adaptarse a las condiciones de los padres de familia; permitió también dimensionar claramente las carencias a las que se enfrentan y poner en tela de juicio supuestos que apuntan más hacia la falta de disposición, que de condiciones para apoyar el trabajo educativo.

El trabajo educativo durante la pandemia también ha representado una oportunidad para reafirmar la identidad docente. El testimonio de la profesora permite deducir una satisfacción por la función que desempeña, advirtiendo las enormes responsabilidades que conlleva y la trascendencia social que implica. La concepción que de sí misma como educadora hace la autora del testimonio, lleva a la imagen de una profesional que enfrenta retos importantes no sólo en el ámbito intelectual, sino también emocional. Una profesionista reflexiva y crítica, que desempeña su labor en condiciones adversas. Paradójicamente, una de las consecuencias del cierre de escuelas y del cese de las actividades presenciales de los docentes, tendría que ser la reorientación de la percepción hacia los maestros: sin pretender generalizar, pocas veces ha sido tan palpable su compromiso y capacidad ante el desarrollo de una tarea tan compleja como la que se realiza actualmente.

Discusión

Llama la atención del testimonio de la educadora su percepción sobre la escuela antes de la pandemia. Al respecto, refiere que las condiciones sociales han orillado a la institución escolar a aislarse del mundo real: ya no es posible la interacción con el medio que la rodea, desapareciendo o haciéndose más difíciles prácticas como las visitas pedagógicas (a comercios, espacios públicos, lugares recreativos, etc.) que tanto enriquecían la labor educativa. Dice la docente que se ha obligado a ver el mundo “a través de la ventana”. Nada más perjudicial para una escuela que pretende no sólo preparar a sus alumnos para la vida, mostrarles el mundo, sino también tener arraigo entre la comunidad en la que se inserta.

En cuanto a las autoridades educativas, si bien la profesora destaca la capacitación que recibió por parte de ellas, su testimonio también deja entrever una labor desenfocada del contexto real en el que se suscita la actividad educativa. La pandemia debería suponer un momento ideal para romper esa lejanía que en muchas ocasiones se observa entre las autoridades educativas y las escuelas, propiciando que funcionen en dos sintonías diferentes. La experiencia educativa a distancia tendría que llevar también a cuestionar ese papel predominantemente burocrático que desempeñan las autoridades educativas, en aras de convertirlas

en soportes fundamentales —y no en obstáculos, como en casos extremos puede suceder—, de la actividad escolar.

Las escuelas deben preparar para la vida, buscar un equilibrio entre la acumulación de saberes para transitar a otro nivel educativo y la vinculación de los saberes en prácticas sociales que le serán de utilidad al alumnado en los escenarios tan complejos que se vislumbran. La función de la escuela debe sufrir una reestructuración de fondo, de manera especial y emergente en los siguientes aspectos: infraestructura, currículo, organización, normativa, directivos, docentes, vinculación con padres de familia. Debe convertirse en un espacio vivo, en la que niños y jóvenes se construyan y reconstruyan sus futuros con mayor asertividad, que les permita ser más felices, más plenos y más equilibrados emocionalmente.

La docencia como profesión de vida, debe favorecer en el alumnado el desarrollo de las voluntades, las habilidades del pensamiento, las capacidades cognitivas y emocionales. IncurSIONAR en pedagogías que permitan el trabajo por proyectos pluridisciplinarios que propicien tanto el aprendizaje de las ciencias puras, como las de las ciencias sociales y humanas. Los maestros deben preocuparse por el bien común y proveer de los saberes necesarios para que los alumnos comprendan e interactúen en la cotidianidad y en los diversos escenarios que nos enfrenta la vida misma. Evitar a toda costa que sus alumnos se pierdan o sean presas de la delincuencia, de las adicciones, de desórdenes emocionales o de otros problemas sociales que aquejan a la humanidad.

Las reflexiones anteriores intentan dar respuesta y explicación a las preguntas planteadas de nuestra visión como educadores, con la finalidad de proponer orientaciones para autoridades, directivos y docentes de cómo transitar a sistemas educativos acordes con las exigencias del mundo actual y los escenarios emergentes que serán una constante de la humanidad.

Conclusiones

Por ser de corte cualitativo, la utilización de la metodología de la narrativa testimonial se adapta a la reflexión inherente al trabajo áulico, por lo cual se considera una herramienta que permite profundizar en el acto de enseñar, significando y re-significando la práctica docente. Es importante documentar las prácticas exitosas con el fin de que sirvan de orientación y motivación a los profesores para transformar sus entornos y contextos educativos.

Una buena docencia es aquella que reconoce, pone atención y da seguimiento a las necesidades de los estudiantes. Así, en este análisis de la narrativa de la educadora se hace

evidente la complejidad de la profesión y el ejercicio pedagógico que implica el trabajo a distancia y nos lleva a desarrollar, con creatividad, todas las potencialidades a las que invita dicho desafío, mismas que no se encuentran en manuales, capacitaciones o cualquier otra orientación oficial. De ahí la relevancia de que las autoridades educativas consideren la posibilidad de que sean los maestros quienes generen sus estrategias y les otorguen la flexibilidad para aplicarlas y evaluarlas.

La educación debe hacer énfasis en una formación integral que cubra a todas las facetas del ser humano: lo intelectual, lo emocional, lo actitudinal, y lo social. El currículum exige el desarrollo de competencia para enfrentar la vida y es ahí donde se debe incidir para que las y los alumnos puedan desarrollar todas sus potencialidades.

El aprendizaje debe darse como un acto pleno de sentido que ayude al crecimiento de cada persona y a la construcción de sus proyectos de vida. Pensar en planes y programas flexibles para que cada docente desde su autonomía interprete el currículo formal, visualizando a los jóvenes como adultos del mañana y la vida a la que se enfrentarán “La clave para la calidad educativa son los docentes y la capacidad para estimular el aprendizaje de los alumnos”.

Referencias

- Bisquerra A. y Cimenna Ch. (2020). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, Número 1, 9-29. <https://riieb.iberomex.mx/index.php/riieb/article/view/4>.
- Malpica, F. (2012). 8 ideas clave calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Martínez M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cuantitativa*. México: Trillas
- Ravela P, Picaroni B. y Loureiro G. ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docente. México: SEP 2017.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Gaceta Parlamentaria*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (2020). <http://www.creson.edu.mx/>. http://creson.edu.mx/docs/Perfiles_profesionales_Criterios_e_Indicadores_para_Docentes_Ciclo_Escolar_2021-2022.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). HERRAMIENTAS EDUCATIVAS PARA EL INICIO, PERMANENCIA Y EGRESO DEL CICLO ESCOLAR DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

UNESCO. COVID-19 Panorama de las estrategias de respuesta respecto a los exámenes y evaluaciones de alto impacto o altas consecuencias. Documento de trabajo. Recuperado de: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-ed-webinar-4-working-document-es.pdf>

Yáñez J, Alonso R. (2020). Cuando enseñamos y aprendimos en casa. La pandemia en las escuelas de Colima. México: Puertabierta Editores.

Capítulo 10. La intervención educativa con enfoque en competencias como complemento de la formación profesional en Ciencias de la Educación

Flérida Moreno Alcaraz
Francisco José Álvarez Montero
María Guadalupe Leyva Cruz

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.10>

Resumen

El presente trabajo es una investigación educativa realizada con los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, con el método de investigación-acción y una intervención educativa que atendió las necesidades de formar a los alumnos en las competencias pedagógicas como futuros docentes. En esta investigación, se concluye que a pesar del intento de formalizar la preocupación sobre la proyección que el alumnado se forja desde el ingreso a este programa educativo, acerca de un perfil profesional que no está resultando del todo cumplido, la intervención educativa se encargó de mejorar las competencias pedagógicas en los alumnos con éxito para asegurar un buen desempeño en el campo de la docencia.

Palabras clave:

Intervención pedagógica, estrategias de enseñanza y aprendizaje, competencias pedagógicas.

Introducción

Desde la premisa de un mejor conocimiento del estudiantado en sus propios procesos de aprendizaje, es necesario observar de cerca el cumplimiento de lo que institucionalmente se establece como “propósitos” en la formación de los profesionales de la educación que logran concretar con acciones una práctica académica innovadora, integrada por *docencia, investigación, difusión y extensión, lo cual resulta altamente comprometedor en una realidad social en la que la demanda de plazas docentes es muy alta en relación a la oferta por los sectores público y privado, lo que supone una alta competencia de los egresados en esta área profesional.*

La formación pedagógica como área implícita en diversas disciplinas de la formación profesional, es actualmente un compromiso social y ético aceptado por la amplia comunidad de las Instituciones de Educación Superior, al menos en nuestro país, y es aún mayor de

las carreras profesionales que se encuentran en relación directa con el ámbito de formación pedagógica y docente, como es el caso que analizamos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), en la Universidad de Autónoma de Sinaloa (UAS), que no está exenta de este compromiso, pero además, pretende que la docencia sea uno de los principales campos laborales del egresado de este perfil profesional.

El perfil profesional de este programa educativo es amplio y no acentúa suficientemente la formación pedagógica como eje profesionalizante, para un desempeño laboral como docente. La formación pedagógica es tratada como un campo de estudio más, desde la que se teoriza, se hace análisis, crítica y reflexión como un área de estudio más, lo cual cumple con la acentuación en la investigación educativa desde el desarrollo curricular y la gestión de los procesos educativos.

La investigación está en estado final, lo cual el objetivo perseguido en el estudio fue explicar cómo se adquiere el nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas en la formación profesional de Ciencias de la Educación mediante una intervención educativa, en la que llevamos a cabo en una búsqueda pertinente de investigaciones relacionadas al tema (estado del arte), permitió conocer el panorama general de un total de 17 investigaciones a partir 2006 hasta 2014. Se encontraron pocas investigaciones relacionadas con el tema de un 10% aproximadamente.

Revisión de la Literatura

La formación en competencias pedagógicas para el profesional de Ciencias de la Educación. En atención a las políticas de evaluación establecidas por el *Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación, A.C. (CEPPE)*, que ha otorgado el crédito nacional de calidad a nuestro programa educativo de LCE por segunda ocasión desde 2009, se tienen establecidas altas metas en materia de formación pedagógica para un campo laboral local y regional que no ha existido, al menos para nuestros egresados, pues por cada generación escolar con eficiencia terminal se colocan en la docencia de nivel básico menos del 10% en los sistemas público y privado juntos. Pretensiones asentadas como: "...Formar a profesionales de la educación que coadyuven a concretizar las aspiraciones de una práctica académica innovadora, cuyos componentes integren las actividades de docencia, investigación, difusión y extensión" (FACE, 2013), son altamente comprometedoras en una realidad social –como esta entidad federativa-, en la que la oferta de plazas docentes para nuestros egresados está muy por debajo de la oferta laboral para muchas otras profesiones.

El ofrecimiento curricular de formar profesionales en competencias pedagógicas, resulta altamente costoso para la sociedad, y conduce necesariamente a una observancia permanente sobre el cumplimiento de los lineamientos curriculares y sus orientaciones formativas como: “...docencia, innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular, investigación y gestión en procesos de formación educativa” (FACE, 2013), lo cual ubica a la docencia como una área profesionalizante, al ubicarla dentro de los principales campos laborales de desempeño profesional. Lo visible y por tanto preocupante en este proceso de formación, es la generación de un perfil con incipientes cualidades y competencias pedagógicas, que no aseguran un desempeño estándar en el campo de la docencia, que requiere conocer y explicar las fallas y discrepancias del currículo actual de LCE en esta área de formación profesional.

En una profesión en la que la enseñanza es a su vez objeto de estudio y de formación, se deben de cuidar más aspectos que en muchas otras profesiones, más aún cuando el perfil de formación docente no es claramente delimitado, considerando que: “...la enseñanza...posee su propia lógica e impone sus condiciones...saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo...depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando. (Zabalza, 2003, p. 65). En carreras como la que nos ocupa (LCE), la formación como docente requiere en parte de la preparación informal, presente en todos los profesores, consistente en la: “interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando durante el proceso” (Fernández, p. 51), cuando sea parte del ámbito docente tratará de recuperar aquello de mayor valor en su vida de estudiante. De esta manera, el enseñante debe centrar las *secuencias de impartición en la organización que suministre los contenidos de la manera más comprensible al “interlocutor activo”, “el aprendiz”, de manera que pueda: “proveer unas competencias profesionales concretas, fundamentales para que este forje su futuro laboral”* (Casas en González, 2010, p. 274).

Una reflexión indiscutible con respecto a la formación pedagógica en educación superior, entendida como un proceso continuo que va atendiendo a diferentes etapas organizadas en su práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica de la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes (Cáceres, 2003, 8-9; Fernández, 2013, p. 50).

En este sentido –formativo– cobra importancia el enfoque de la formación en competencias pedagógicas par los estudiantes en proceso, por lo que representan en términos de integración de diversas capacidades (saberes, habilidades, juicios, etc.) que se desarrollan voluntariamente a partir del interés propio, pero con la intervención de quien lo propicia a nivel cognitivo. De acuerdo con Tejeda (1999), la integración de capacidades como: saberes, valoraciones y habilidades, entre otras, sólo se observan en el desempeño y la práctica, en las acciones que permitan su *revelación, como acciones pensantes sustentadas en principios y criterios, producto de la formación y la experiencia, es decir, el saber equivale a utilizar las capacidades no a poseerlas.*

Un tratamiento alternativo de la orientación que debe tomar la formalización de las competencias pedagógicas en programas de estudio superior como la LCE, parece ser mediante proyectos de intervención educativa con respaldo en la investigación-acción, en la cual la práctica docente, adquiere la finalidad reflexiva desde la perspectiva del cambio educativo. Su objetivo consiste en mejorar formación en la práctica, en vez de generar conocimientos, así, la producción y utilización del conocimiento “se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Sandín, 2003, p. 33). La decisión de “intervenir” se rige por premisas de orden pensante. Una intervención educativa desde la propia enseñanza, solo puede tener la finalidad de mejorar las capacidades pensantes de los estudiantes, en los niveles curriculares requeridos, sobre todo las que proporciona un desarrollo autónomo y de mayor compromiso personal con su formación profesional. Por suerte, las competencias pedagógicas se clasifican en competencias genéricas, como: instrumentales, interpersonales y sistémicas, que permiten los diversos enfoques que pueden ser asociados a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un verdadero perfil profesional docente, como a continuación se demostrará.

Metodología

Esta investigación educativa es de carácter cualitativo, su método fue de investigación-acción. La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa consistía de 908 alumnos (26 grupos de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Educación Media) de las zonas: norte (Los Mochis), centro-norte (Guamúchil), centro (Culiacán) y sur (Mazatlán). El Sub Universo Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) contiene un total de 437 alumnos (14 grupos) de todas las zonas.

Se seleccionó la muestra de los alumnos y profesores del programa de LCE de la zona centro (Culiacán), por ser la única zona que trabaja dos modalidades (escolarizada y semi

escolarizada), también porque comparten los mismos docentes que atienden los diversos programas educativos, la infraestructura, y demás factores del desarrollo curricular y del funcionamiento escolar, es decir que cualquier muestra es más representativa para cualquier estudio.

- Muestra de Diagnóstico: 183 alumnos (41.9%) son 6 grupos de la zona centro distribuidos de la siguiente manera: dos grupos de la modalidad semiescolarizada y cuatro grupos de la modalidad escolarizada.
- Muestra de Intervención: 30 alumnos (16.4%); es un grupo que pertenece a la modalidad escolarizada.
- Se aplicó una encuesta a 6 docentes, que representan un 19% de un total de 31 profesores del PE, considerando lo siguiente: Carga académica en el programa educativo LCE; Antigüedad de más de 15 años; Plaza: asignatura o tiempo completo; Disponibilidad: voluntaria.

En la validez, se evaluó el instrumento (encuesta) que se aplicó al diagnóstico a los alumnos y profesores; también se evaluó el instrumento (encuesta) del pos-diagnóstico. La evaluación fue realizada por el programa Dyane que sirve para medir su nivel de confiabilidad y validez, es un software de programa informático que tiene funciones de estadísticas que permite analizar y tomar decisiones mediante los resultados.

En el programa se capturaron las preguntas del instrumento para aplicar la encuesta: en el diagnóstico, en los profesores, en los alumnos y también en el instrumento del post-diagnóstico, se fue calculando el nivel de confiabilidad y validez de ambos instrumentos, arrojando los siguientes resultados:

La encuesta para el diagnóstico con 36 ítems tuvo un resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.7066, es decir su fiabilidad no fue mayor que 0.85 su valor no es alto en la consistencia interna del conjunto de ítems, aún así su fiabilidad no es baja; por lo tanto, su validez es de valor significativo.

Con 33 ítems de la encuesta aplicada a 6 profesores se tuvo un resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.7731, también su fiabilidad no es baja, su valor fue aceptable en la consistencia interna del conjunto de ítems, y su validez es de valor significativo.

El instrumento que se aplicó una encuesta a 123 alumnos, con 20 ítems, su resultado del coeficiente alpha de cronbach: 0.8742, su fiabilidad fue mayor de 0.85 su valor sobrepasa, por ser muy buena su consistencia interna del conjunto de ítems y su validez es también de valor significativo.

Al aplicar la encuesta del postdiagnóstico, una muestra de 20 alumnos con 21 ítems, su coeficiente alpha de cronbach: 0.7441, resultó una fiabilidad buena está dentro de lo aceptable en la consistencia interna del conjunto de ítems y su validez es de un valor significativo.

Desde la investigación-acción, se adoptó el recurso de intervención educativa, que inició con diagnosticar y caracterizar a los sujetos -alumnos-, el diseño de un plan de intervención que contiene en una interrelación de estrategias didácticas y acciones a realizar por el alumno y que en conjunto conforman el proceso de intervención educativa, así como también un pos diagnóstico con el fin de revalorar el proceso para comparar con el perfil del diagnóstico inicial, esto es, con la finalidad de saber los cambios y el nivel de mejora del estudiante en dicho proceso. En este estudio se procuró la mejora en el desarrollo de las competencias pedagógicas que resultaron de un mayor requerimiento en el avance del perfil de Ciencias de Educación al momento de realizar esta investigación.

El diagnóstico inicial contribuyó a diseñar un plan de intervención para atender los siguientes resultados: (ver tabla no. 1)

Tabla 10.1

Competencias Genéricas (pedagógicas)			Competencias deficientes
Instrumentales	Metodológicas	Orientación al aprendizaje	Estrategia de aprendizaje
		Gestión del tiempo	Distribución del tiempo
	Tecnológicas	Uso de las TIC	Recursos didácticos
	Lingüísticas	Comunicación verbal	Lingüística verbal
Interpersonales	Individuales	Sentido ético	Amistad
	Sociales	Comunicación interpersonal	Autocrítico
		Trabajo en equipo	Equipo de trabajo
Sistémicas	Organización	Gestión por objetivos	Contenidos
		Orientación a la calidad	Atiende dudas

Capacidad emprendedora	Creatividad Innovación	Formas novedosas
Liderazgo	Orientación al logro Liderazgo	Interacción Dedicado

De todas estas competencias deficientes se seleccionó una competencia que fue la competencia orientación al aprendizaje, fue la que tuvo un elevado porcentaje y coincidencia con los profesores en reconocer que los alumnos tienen deficiencias en el uso de las estrategias de aprendizaje.

En cada intervención se tuvo una duración de 1 hora por 4 días en una semana, por las 3 semanas fue un total de 12 horas, cada semana se trabajó un número de estrategias y de actividades, como se muestra en la tabla no. 2.

Tabla 10.2.

No. de semanas de la Intervención en las competencias de orientación al aprendizaje.

Semanas	No. Estrategias		No. Actividades
	Nuevas	Repetidas	
1	5	4	9
2	6	2	8
3	5	3	8
Total	16	9	25

Las competencias de orientación al aprendizaje consisten en una programación de la interrelación de estrategias de competencias específicas con las actividades a realizar por los alumnos

Los datos obtenidos de la intervención se concentraron en una tabla que contiene una etiqueta de clasificación de la competencia genérica, de la competencia específica, los atributos de la competencia específica, los indicadores de la competencia específica; nombre de la materia, semestre, el número de sesión y el número de horas. En la misma tabla se tiene otra sección donde se registra las estrategias, las actividades del estudiante, el formato de la actividad: individual, equipo, clase, extra clase (tarea); el tiempo de la actividad; el producto de la actividad y el indicador de la competencia específica, como se muestra en la tabla (ver tabla no. 3).

Las competencias pedagógicas se clasifican en competencias genéricas, como: la instrumental, interpersonal y sistémica. En las competencias específicas se clasifican en diversos enfoques que pueden ser asociadas a los diferentes ámbitos de acción y realización para adquirir un perfil profesional docente. Se realizó un plan de actividades para las competencias específicas como la de orientación al aprendizaje de la competencia instrumental; la competencia de creatividad de la competencia genérica sistémica; la competencia de trabajo en equipo de la competencia interpersonal.

Tabla 10.3

Actividades de las competencias genérica instrumental

Clasificación de competencia: Genérica Instrumental								
Competencia específica: <i>Orientación al aprendizaje</i>								
Atributos de la competencia específica: Esquemas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas; cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.								
Indicadores de la competencia específica: (A) Comparación de esquemas mentales; (B) Cuestionamiento y corrección en sus esquemas; (C) Aceptación de críticas y correcciones de los demás; (D) Contrastación en sus ideas y esquemas previos; (E) Valoración del contraste de ideas para nuevos aprendizajes.								
Materia: Conocimiento, Ciencia y Sociedad							Semestre: Cuarto	
Sesión: Cuatro				Programación: Primera				
Estrategias de refuerzo en la competencia específica	Actividades estudiante	Formato				Tiem-po	Producto de la activi-dad	In-di-ca-dor
		Indivi-Dual	Equi-po	Clase	Ex-tra-clase			
De Lectura Subrayado	Lea y elabora las preguntas de acuerdo con el texto: “El conocimiento, su sentido y su finalidad” y subraya las respuestas	X		X		20’	Preguntas escritas y re-spuestas subraya-das de acuerdo al texto	B

Mapa conceptual	Elabora un mapa conceptual que destaque: ideas principales, conceptos, nuevas conexiones, aspectos relevantes y agregar ejemplos	X		X		40'	Mapa conceptual con ejemplo, en el cuaderno	D
Mapa conceptual	Elabora un mapa conceptual en el pizarrón		X	X		20'	Mapa conceptual con ejemplo, en el pizarrón	D
Explicación de conceptos	Comenta e interpreta los conceptos implicados y relacionados jerárquicamente y proporcionales que se interrelaciona entre ellos		X	X		40'	Comentarios en el grupo e interpretaciones de los conceptos, en el cuaderno	E

La tabla es una muestra de una serie de estrategias de refuerzo en la competencia específica de orientación al aprendizaje que contienen: actividades para los alumnos, formato en que se trabaja y cumplimiento de indicadores de la competencia específica.

Esta competencia contiene componentes de los atributos que se determinan en función de la naturaleza de su aplicación o generación que se asocian a las acciones que hacen realizables los atributos y a los objetivos o razón de las acciones que la conforma, como: es-

quemadas mentales; apertura a otros esquemas; comprensión de los esquemas, cuestionamiento y aclaración de sus dudas; regulación del proceso de aprendizaje; capacidad de adoptar y adaptar autónomamente.

Los indicadores de dicha competencia son “pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia de la que se esté tratando” (Poblete, 2007, p. 52). Todos estos indicadores identificaron a cada uno de los productos obtenidos de las actividades en clase o extra clase realizadas por los estudiantes de manera individual o por equipo.

La dinámica de las sesiones contuvo actividades para el estudiante directamente en clase con una duración entre 20-40 minutos aproximadamente. Un ejemplo de una sesión consistió en que cada alumno en equipo leyera un texto, elaborara preguntas relacionadas con el texto y subrayara en el texto las respuestas de las preguntas que ellos elaboraran, para continuar socializando por equipo las preguntas con sus respuestas y compartirlas en el grupo. La estrategia que se aplicó en esta actividad fue la de torbellino de ideas, esta se encarga de “focalizar en la generación de ideas creativas y soluciones colectivas en un ambiente...” (Díaz Barriga, 1997, p.104). Para esta actividad se obtuvo los siguientes productos: lecturas, preguntas escritas, respuestas subrayadas y socialización en el grupo. En este producto se le relaciona con un indicador (B) cuestionamiento y corrección en sus esquemas de la competencia específica de la orientación al aprendizaje.

Otra sesión con una duración de 60 minutos se trabajó con las estrategias de elaboración y mapa conceptual, los alumnos realizaron las actividades en equipo iniciando con la lectura del texto, subrayaron las ideas principales y elaboraron un resumen. Después elaboraron 8 micromapas conceptuales con la finalidad de integrarlas para obtener un macromapa conceptual y posteriormente compartir los comentarios con el equipo. Los productos fueron texto escrito organizado y sintetizado con ideas principales del texto subrayado; también un macromapa conceptual. El primer producto su indicador se relaciona con el cuestionamiento y corrección en sus esquemas como parte de la competencia específica y el otro producto del macromapa conceptual su indicador pertenece a la aceptación de críticas y correcciones de los demás.

Una vez realizada las estrategias y actividades, se procesaron los datos en tablas cada tabla representaba una evaluación que se trabajaba en una semana, en la cual se valoraron los productos de cada actividad mediante una escala o rúbricas que se relacionaban con los indicadores y atributos de la competencia de orientación al aprendizaje.

Resultados

El grupo de competencias de orientación al aprendizaje en el curso-taller con los alumnos de segundo año de la LCE, se obtuvieron los resultados de la intervención en el:

- Cumplimiento del objetivo en el ciclo uno del plan general: el ampliar la elaboración de cuadros sinópticos y mapas conceptuales en los contenidos de aprendizaje.
- Participación de los alumnos en la obtención de información nueva mediante la elaboración visual como la elaboración de cuadro sinóptico y mapas conceptuales de los contenidos de aprendizaje.
- Autorregulación en los alumnos mediante las estrategias de elaboración como el subrayado, resumen, lectura en los contenidos de aprendizaje.

Los resultados de la intervención en la competencia de orientación al aprendizaje sirven para revisar y rediseñar las actividades quedan paso a la implementación del ciclo dos que va dirigido al grupo de competencias de creatividad, su objetivo es propiciar el desarrollo de ideas y acciones nuevas como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los productos de las actividades realizadas por los estudiantes, las evidencias presentadas al término de cada sesión fueron evaluadas por medio de los indicadores en la categoría (D) destacado de 6 alumnos; la categoría (R) regular de 14 alumnos; en la categoría (I) irregular de 8 alumnos; en la categoría (A) inasistencia de 3 alumnos. Vale decir, que aquí la intervención mejoró más que en las dos programaciones anteriores, de los primeros niveles de dominio. Dicho progreso de la competencia, resultó de los componentes sobresalientes que se centraron en las estrategias y técnicas de aprendizaje, apertura al cambio y visión y campo de estudio. Solo hasta la tercera etapa es cuando se logra un incremento de participación de un 19% en (D), un 45% en (R) y también la categoría (I) de 26% en esta categoría fue porque los que no asistía se incorporaron con pocas ganas de trabajar. Además, que la categoría (A) tuvo un decremento de 6% alumnos, es decir los alumnos que no asistían se incorporaron en la programación de esta competencia.

Discusión

En la competencia de orientación al aprendizaje: en la categoría D (destacados) obtuvo un 19% de alumnos estuvieron: asistiendo y participando al curso-taller, elaborando actividades

y mostrando interés por aprender. En la categoría R (regular) más de la mitad del grupo resultó con un 58% de alumnos que realizaron actividades con errores, actividades incompletas y poca asistencia y participación. La categoría I (insuficiencia) con un 64% de alumnos, casi no trabajaron las actividades, no hubo participación y poca permanencia en el curso-taller. En la categoría A (inasistencia) se obtuvo un 16% de alumnos que no se presentaron en el curso-taller. A pesar que se trabajaron con estrategias y técnicas de aprendizaje de acuerdo a lo que nos decían los autores Barriga & Hernández que el conjunto de estrategias están enfocadas en el aprender a aprender mediante la competencia global en dos dimensiones: cognitiva y social. Esto es con la intención de ayudar a los alumnos a que sean capaces de desarrollar un aprendizaje autorregulado, estratégico, crítico y reflexivo, sobre todo un aprendizaje flexible, autoconsciente y potenciado.

Otro elemento importante, que destacamos fue casi la mitad del grupo no tuvo avance en desarrollar en la apertura al cambio como parte del componente de dicha competencia. En la intervención no resultó que se desarrollara esta competencia dentro de la formación pedagógica, esto se acerca a lo que dice el autor Rincón que la formación pedagógica debe estar sustentada en la experiencia educativa y articulada en la práctica cotidiana en las aulas y en los procesos sistemáticos pedagógicamente organizados. Si no se tiene experiencia ni sistematización en el terreno de lo pedagógico entonces se tiene una predominación en la resistencia, que no permite una apertura al cambio ni adquirir competencia.

Conclusiones

El realizar una intervención educativa en la LCE se requiere una mayor atención en la competencias pedagógicas que se tiene que insertar en el campo laboral de la docencia y es algo, que la intervención revela las deficiencias del programa educativo en materia de esa formación pedagógica aun cuando presenta un eje de formación teórica pero de tipo analítica sobre la docencia y cuenta con eje de observación e intervención superficial y demasiado elemental como parte del proceso de formación profesional porque no se le forman las competencias de manera explícita y dedicada sino solo teórica desde su ingreso al programa educativo.

Este tipo de intervención educativa vale la pena porque nos damos cuenta el nivel de vocación que el estudiante va desarrollar para este campo profesional y laboral a la vez, mientras que lo observable es que el estudiante le tiene temor y desconfianza al campo por todas las responsabilidades implicadas desde el punto de vista profesional y también al egresado por sí solo busca otras fuentes de empleo y de ocupación laboral que también revela deficiencias

del autoconcepto como profesional en las ciencias de la educación en favor de la intervención educativa que permite hacer una investigación educativa en la acción social y docente dentro del ámbito escolar, cosa que los profesores debiera de estar aprovechando todo el tiempo.

Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cáceres, M. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente*. Revista OEI. Madrid: Universidad de Cienfuegos, Cuba. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Casas, M. (2010). *Las prácticas y las competencias de la formación docente*. En González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ. Pp. 311-327.
- Facultad de Ciencias de la Educación (FACE). (2013). *Tríptico Informativo*. UAS.
- Fernández, J. (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. México: Díaz de Santos.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2005). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: akal.
- González, I. (Coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: GRAÓ.
- Jurado, F. (2009). *El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación*. Revista Complutense de Educación 2 (20). 343-354. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2012). *La Formación de los docentes sobre la concepción de pedagogía*. Revista Enlace Educativo (80). Secretaría Educación de Jalisco, Novena Época. Disponible en http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacionsocial/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/files/junio_final.pdf.pdfcompressor-904847_0.pdf
- Medina, E. y Barquero, J. (2012). *20 competencias profesional para la práctica docente*. México: Trillas.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Colofón.
- Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017 (PDI-UAS). (2013). [Documento electrónico]. México: UAS.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.
- Tejeda, J. (1999). *Acercas de las competencias profesionales*. Revista herramientas, 56 (1), 20-30 y 57, 8-14. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E->

A/COMPETENCIAS%20PROFESIONALES.pdf

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ECOE.

Capítulo 11. Significado y experiencias de aprendizaje en las prácticas profesionales de la licenciatura en Educación en alumnos de 8vo. semestre del período 2022^a. UAPCh-UAEMéx.

María de los Angeles Cienfuegos Velasco
Perla Jessica García Manzano
Cristina González Pérez

Universidad Autónoma del Estado de México

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.11>

Resumen

El objetivo de la investigación es analizar el significado y experiencias de aprendizaje en las prácticas profesionales de los estudiantes de 8° semestre, período 2022A de la licenciatura en Educación de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAPCh-UAEMéx.). Se usó el método fenomenológico con entrevista semiestructurada. En análisis de resultados se identificaron dos categorías de análisis: 1) la profesión y 2) funciones o actividades; las cuales permiten concluir sobre la existencia de un proceso dual antagónico en la práctica profesional

Palabras clave

Significados y experiencias de aprendizaje; Prácticas profesionales

Introducción

La investigación propone el estudio de las Prácticas profesionales (Pp) universitarias a partir del significado y experiencias de aprendizajes que vivencia el estudiante en las Unidades Receptoras; la Secretaría de Educación Pública (SEP) invita a las Instituciones de Educación Superior (IES) a que en sus planes y programas tengan opciones terminales vinculadas con el mercado de trabajo para que los estudiantes tengan mayores experiencias y sean más competitivos (DOF, 2007, p.4); aunque es entendida de diversas formas para su operatividad, es un hecho que, curricularmente se identifican como oportunidades de aprendizaje de gran valor.

De esta manera, las Pp dan lugar a aprendizajes experienciales que vincula educación, desarrollo y experiencias de vida. En ese cúmulo de experiencias vividas, el practicante es creador de significados con relación a un contexto de vida profesional cotidiana. El significado es un concepto fundamental, ya que otorga la posibilidad de aprehender la conciencia humana como totalidad que da cuenta de nuevos saberes y nuevas relaciones de sentido que se disfrutan o hacen pasar malos momentos.

El contenido de la vivencia, es la vivencia misma y ella es objeto de análisis en este estudio, que se ocupa de la representación que, en la conciencia de la o del practicante, hay de las Pp. De esta manera, con la idea de comprender las prácticas educativas, más allá de una concepción técnica instrumental, se propone un objeto de estudio mirado desde los planteamientos de la fenomenología que pone énfasis en la ciencia de los fenómenos.

Objetivo general: Analizar el significado y experiencias de aprendizaje en las prácticas profesionales de los estudiantes de 8° semestre, período 2022A de la licenciatura en Educación de la UAPCH-UAEMéx. Los objetivos específicos: 1) Describir el significado de la práctica profesional para los estudiantes de 8vo. semestre de la licenciatura en Educación. 2) Identificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en las unidades receptoras de las prácticas profesionales. 3) Enunciar las estrategias ante los retos y desafíos que impone las actividades en las prácticas profesionales.

Rueda (2014) hace un estudio comparado del ejercicio de las Pp como mecanismo de transición escuela-trabajo y evidencia en primer lugar el problema de que los términos “Práctica Profesional” no tiene una definición única en las diferentes IES y en segundo lugar se identifica que solo se vigila su cumplimiento a través de legislaciones institucionales.

Por otra parte, el Banco Mundial (2007) establece la necesidad de generar estudios de la población joven en temas relacionados a sus estudios, el inicio de la etapa laboral, a la adopción de un estilo de vida saludable, la formación de una familia y el ejercicio de sus derechos cívicos. Son cinco dimensiones en el desarrollo de los jóvenes y que afectan el desarrollo de una vida satisfactoria. La Pp está vinculada al inicio de la etapa laboral, por lo cual su estudio justifica su importancia; obviamente las cinco dimensiones se complementan y a partir de su estudio se plantea que se puede ayudar a que los jóvenes afronten los problemas de la actualidad.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Egresados en México del 2019, el medio para conseguir empleo, lo ocupa en primer lugar la familia, amigo o conocido y la recomendación, y el segundo lugar lo ocupa el servicio social y Pp (UVM, 2019). Por tanto, los mecanismos de transición escuela-trabajo juegan un papel fundamental para el futuro de los jóvenes y en esa transición las Pp, constituye un medio importante al insertarse en el campo laboral.

Las IES han adoptado un sistema de prácticas como elemento importante de la formación profesional. Alarcón (2002) señala que la formación se realiza más eficazmente si se generan acercamientos al mundo del trabajo, más allá de la visión académica tradicional; por tanto, es importante que desde el currículo se integre las Pp para un mejor desarrollo y adecuación formativa a la experiencia del trabajo. Al integrarse se vuelve un requisito obligatorio para obtener el título universitario. El éxito de ellas se mide generalmente en números, invisibilizando procesos y experiencias positivas o negativas en torno a ellas.

En particular la licenciatura en Educación de la UAPCh-UAEMéx, exige dos experiencias semestrales de Pp que aplican en el último año de formación. Y más allá del número, la investigación cualitativa que se pretende, busca las voces de las y los estudiantes para analizar el significado y experiencias de aprendizaje obtenidas en las Pp que se exigen sin dar importancia a lo que experimentan, sienten y viven los estudiantes al instrumentarla. Se destaca que es conveniente llevar a cabo la investigación para reflexionar la Pp por parte de quienes la viven y le otorgan significado, con el propósito de otorgarles un significado subjetivo que permita dar cuenta de experiencias del mundo de trabajo que vivencian al iniciarse en lo laboral.

Revisión de la Literatura

Las Pp construyen experiencias de aprendizaje en formación profesional cuyo propósito es articular lógicas del pensamiento teórico con lógicas del mundo del trabajo profesional. Estudiar esta relación puede pensar que conlleva a mejorar condiciones de ingreso de los egresados a contextos laborales cada vez más restrictivos, en particular en el campo de la Educación. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su Programa Sectorial de Educación (2007-2012) establece en el objetivo cinco, que se deben:

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Una educación relevante y pertinente que promueva el desarrollo sustentable, la productividad y el empleo. Para lograrlo, es necesaria la actualización e integración de planes y programas de educación media superior y superior; el desarrollo de más y mejores opciones terminales que estén vinculadas con los mercados de trabajo y permitan que los estudiantes adquieran mayor experiencia y sean competitivos; el impulso de la investigación para el desarrollo

humanístico, científico y tecnológico; el replanteamiento del servicio social, así como la creación de un ambicioso programa de educación para la vida y el trabajo” (DOF, 2007).

Rodríguez (1999), reafirma el sentido e importancia de la vinculación de las IES con el entorno social; de esta manera las IES plantean la convicción de que las prácticas constituyen oportunidades de aprendizaje de inestimable valor en la formación profesional de los futuros egresados; representan un proceso teórico-práctico que el Plan de estudio, por sí mismo no otorga, es decir, se les identifica como espacios extracurriculares propuestos a contrarrestar la fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica universitaria. Y, las definen e identifican de diversa forma, por ejemplo, para la UABC “Las prácticas representan un conjunto de actividades y quehaceres propios a la formación profesional para la aplicación del conocimiento y la vinculación con el entorno social y productivo” (UABC, 2004, p.1). Son obligatorias u optativas y su valor en crédito depende del Plan de estudios

La UNAM, solo prescribe su objetivo: “insertar al estudiante en la realidad profesional del país, en el área que mejor responda a sus aspiraciones profesionales e intereses vocacionales, con el propósito de fortalecer su formación académica y establecer un vínculo que facilite su ingreso al campo laboral” (UNAM, 2019, p. 1). Aplica con el 70% créditos y debe cubrirse en 480 horas. Para la UNACAR las Pp son complementarias para la formación académica de los estudiantes y aplican con valor curricular, para que los estudiantes se integren y desarrollen aptitudes académicas para el sector social, productivo y de servicios (UNACAR, 2014, p. 3). Las exige con carácter obligatorio y van de 160 a 480 horas, según cada Programa educativo.

La UNISON establece que “La práctica profesional es un espacio educativo en el entorno productivo y/o social de la comunidad local, regional, nacional o internacional, que permite al practicante ejecutar y validar los saberes teóricos-prácticos adquiridos durante su trayectoria escolar” (Gaceta Unison, 2020, p. 9). Aplica con 250 horas. Para la UAGro. las Pp son “las actividades académicas planeadas, supervisadas y evaluadas, en donde el estudiante aplica y desarrolla competencias generales y profesionales que le permitirán enfrentar los problemas reales que implica el ejercicio de su profesión y tener contacto directo con el campo laboral afín a su carrera profesional” (Gaceta Universitaria-UAGro., 2016, p. 7). Las integra al currículum y tienen valor en créditos; la duración es de acuerdo a los créditos asignados en los Programas Educativos.

La UAEMéx. Expresa que la Pp es una actividad académica obligatoria en ámbitos reales de desempeño profesional para integrar y aplicar los conocimientos adquiridos. Aplican con el 70% de créditos. Su fin es contribuir con la formación del alumno aplicando conocimientos teóricos. Se exigen entre 280 y 480 horas, depende del Programa Educativo (UAEM, 2012).

Con estos ejemplos se puede analizar que la práctica profesional puede ser entendida de diversas miradas, pero en esencia es una actividad vinculada al Curriculum y al sector productivo; puede tener diferentes exigencias por parte de las IES con respecto a su duración en horas y valor en créditos. Generalmente son obligatorias. Aunque en algunos casos se planean como voluntaria, se considera una actividad formativa. Con relación a estas ideas, Carvajal (2000) afirma que la mayoría de estudiantes no retiene conocimientos recibidos en las IES al no lograr relacionarlos con algo real en sus propias vidas; cree que para promover la educación integral en los individuos se debe hacer énfasis en la importancia de la experiencia laboral como una manera honorable para alcanzar el objetivo deseado.

Las Pp conlleva a explorar otro mundo que el estudiante como tal desconoce, se le considera un proceso formativo articulado, con lógicas de acción propias del mundo de la formación académica y lógicas del mundo del trabajo profesional, por lo cual no hay duda de que las actividades de Pp constituyen oportunidades de aprendizaje de gran valor en la formación profesional de los futuros egresados; sin embargo es también interesante analizar como movilizan en los practicantes procesos subjetivos que traspasan la mera aplicación de la teoría en la práctica permitiendo aflorar saberes y significados de un “estar allí” que permite experimentar que es una profesional y que a la vez no lo es, pero que le deja huella y consecuencias agradables y desagradables que a veces pone en riesgo el mismo potencial formativo que se les adjudica. Una forma de escuchar esa voz, es a través del propio testimonio que ofrece el o la practicante por medio de pregunta y respuesta que narre significados y experiencias.

El aprendizaje a través de la experiencia en el campo laboral

Aprender significa construir y modificar el conocimiento de las personas; implica logro de habilidades y competencias, actitudes y valores. Entonces es preocupación y ocupación saber cómo ocurre el aprendizaje humano en general y en ciertos contextos en particular, como lo son las instituciones educativas y otros espacios que se asocian al logro de ciertos aprendizajes esperados tipificados como escolarizados. No existe una definición de aprendizaje aceptada por todos los teóricos, investigadores y profesionales (Shuell, 1986) porque la definición

depende de la ciencia, teoría, enfoque o escuela que se toma para hablar de él. Por ejemplo, desde la filosofía se identifica al Racionalismo y Empirismo; la primera postula la idea de que el conocimiento se deriva de la razón, mientras que la segunda le apuesta a la experiencia captada por los sentidos. Por otro lado, desde la psicología, el conductismo, cognoscitivismo y constructivismo han presentado interesantes estudios y explicaciones acerca de cómo aprendemos. La primera pone atención en la conducta observable y medible, la segunda estima que el aprendizaje se da por los procesos de pensamiento que realiza el aprendiz y la tercera considera que es el alumno quien construye el conocimiento y con ello aprende (Heredia y Sánchez, 2013).

Las teorías han sido portadoras de fuertes argumentaciones sobre el proceso de aprender, sin embargo, en la práctica educativa se establece la necesidad de crear alternativas nuevas, entre ellas, trascender los espacios rígidos es fundamental. Así es como los espacios para el aprendizaje fuera de las instituciones educativas dotan al futuro profesional de grandes aprendizajes experienciales vivenciales (Gleason y Rubio, 2020). Este tipo de aprendizaje tiene sus fundamentos en el constructivismo, pues pretende construir conocimiento y significado a través de una inmersión en experiencias en el mundo real y la reflexión sobre estas. Algunos teóricos que han desarrollado importantes aportaciones a la teoría del aprendizaje experiencial son Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky y David Kolb, entre otros (Yardley, Teunissen y Dornan, 2012). Esta teoría sostiene que el aprendizaje es situado y que debe estar relacionado con el contexto en el cual ocurre. Schön (1998) expresa que el proceso de reflexión y pensamiento derivados de la experiencia detonan el aprendizaje. Además, señala que la experiencia conlleva al aprendizaje permanente y al desarrollo de la persona.

Comprender el aprendizaje experiencial conduce a revisar a Piaget y Vygotsky; Piaget aporta desde sus estudios de desarrollo cognitivo, la construcción de los aprendizajes influido por la maduración del individuo y Vygotsky aporta la idea de Zona de Desarrollo Próximo en el cual se da un aprendizaje moldeado y dirigido por otros, proceso que se extiende en todas las etapas de vida de la persona. (Woolfolk, 2010). En general el aprendizaje experiencial ofrece un método que vincula educación, desarrollo y experiencia de vida en diversos contextos de actuación. De tal manera que se puede decir que el conocimiento es creado o construido a través de la experiencia. La experiencia de aprendizaje que se obtiene en las prácticas profesionales, cuyos escenarios de aprendizaje es el mundo laboral real, representan retos de actuación y de toma de decisiones que se fundamentan de saberes obtenidos en las aulas de clase. Kolb (2014) trata de comprender el aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación que sucede no solo en el salón de clase sino en cualquier ámbito.

Las organizaciones e instituciones educativas que ofertan educación formal y no formal se identifican como espacios que permiten ejercer una práctica profesional de quien se forma como Licenciado en Educación; las experiencias fortalecen competencias profesionales a la vez que permiten practicar actitudes y valores propios de la formación. Permiten, además, construir, interpretar y vivenciar procesos que limitan u obstaculizan el crecimiento profesional, lo cual solo puede visibilizarse a través de las intenciones que mueven un pensamiento, mismas que se descubren a través de un análisis descriptivo de ellas.

La práctica profesional: una mirada desde la experiencia vivencial

Para Husserl la fenomenología es la actitud intelectual específicamente filosófica, entendida como análisis descriptivo de vivencias intencionales, las cuales pueden ser analizadas a través de la fenomenología; la tarea consiste en sacar a luz esa percepción que la persona tiene internamente y poder describirlas. Es la conciencia la que guarda contenido real de las vivencias intencionales, por ejemplo, el practicante universitario tiene representación de lo que es su práctica profesional y el contenido de su conciencia es la vivencia de la misma, la cual puede ser objeto de análisis, de un estudio que se ocupa no de la práctica profesional como contenido de aprendizaje, sino de la representación que en la conciencia hay de ella. Fenomenológicamente se busca describir la vivencia tal y como es. Esto para Husserl es una comprensión filosófica, es una búsqueda de la ciencia filosófica como tal, es un rescate de la filosofía, es una crítica de la razón pura, sin esa crítica la filosofía es vana (Lambert, 2006). Desde la fenomenología se considera que el conocimiento es una vivencia psicológica y se da en el sujeto que vivencia, que conoce. Esta vivencia tiene un objeto, el objeto conocido, que no es parte de la vivencia misma, sino que está frente a ella, en este caso se habla de lo que está frente a la práctica profesional.

Para Husserl (como se citó en Lambert, 2006, p. 520) existe una relación entre conocimiento, sentido del conocimiento y objeto del conocimiento; el conocimiento como vivencia es un hecho psicológico, individual y concreto, y el sentido del conocimiento no se identifica con ese hecho psicológico sino con la vivencia del sujeto. El objeto de conocimiento es el *epojé*, lo dudoso, lo que puede ser puesto en tela de juicio, lo que puede darse absolutamente en casos singulares. “*Epojé* o reducción, es el acto de limitarse al examen de puras vivencias como tales: ello se realiza volviendo reflexivamente sobre la vivencia sin hacer cargo del ser a aquello a que la vivencia se dirige” (p. 521).

Cuando el sujeto recibe una percepción es en relación con el yo, la percepción es una vivencia de la persona que tiene precisamente esa vivencia en un tiempo determinado, es decir se inserta en el tiempo objetivo que es medido de forma empírica en un sentido cronológico. La vivencia es de la persona concreta que permite conquistar el fenómeno puro como dato absoluto, la vivencia puede ser el fenómeno que tiene un carácter de dado y eso dado puede ser descrito.

Metodología

Es una investigación Primaria, puesto que los datos fueron recolectados por parte de un testigo del evento; es transversal porque la recogida de datos deviene de un momento específico. El criterio de inclusión es la participación en prácticas profesionales. Es un diseño de tipo No Experimental, no se manipula ninguna categoría de análisis (Significado, experiencias de aprendizaje y práctica profesional). Se recoge el dato con entrevista semiestructurada.

Tiene la característica de ser Descriptiva y Aplicada en cuanto a su propósito, ya que se enfoca en la búsqueda y consolidación del conocimiento cuya intervención y solución son prácticas. La estrategia de tipo teórico metodológica la caracteriza como Cualitativa, centrándose en el análisis de las cualidades del fenómeno estudiado con base a los datos obtenidos de forma inductiva (McCracken, 1991), es decir, busca rescatar las particularidades del campo social con base a los conocimientos y saberes de los individuos. Se trabajó con el método fenomenológico dado que se estudió la experiencia vivida; este método propone el estudio y descripción de los fenómenos de la conciencia, es decir, de las cosas tal y como se manifiestan y se muestran en la conciencia. El énfasis se tiene en el cómo y no en el qué de las cosas; es decir, habrá interés por el cómo las cosas son experienciadas desde la perspectiva de primera persona.

Desde lo fenomenológico fue importante extraer de la información, unidades temáticas y exponerlas en lenguaje científico. La entrevista fenomenológica se realiza a partir de una pregunta orientadora para que el entrevistado pueda hablar respecto a su experiencia con respecto de un suceso, cuyo propósito es la construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, la cual es fundamento de todo conocimiento científico. (Fuster, 2019).

Para la sistematización de la información, se trabajó con la horizontalidad de códigos, lo cual significó transcribir los datos y hacer la búsqueda de pasajes significativos, es decir, buscar datos importantes para comprender las experiencias que viven los sujetos y los significados que construyen con relación al tema de investigación; este proceso conllevó a

la construcción de categorías. Después se hace una descripción textural del fenómeno, lo que se quiere decir, es que se debe identificar el qué del fenómeno o el *noema*; esto último significa describir tal y como se ve el fenómeno, tal y como se da en los datos, en los enunciados significativos; sacar el *noema*, significa visibilizar el fenómeno de estudio. El siguiente paso fue la descripción estructural, es decir, la *noesis*. Este es un proceso reflexivo donde es necesario vincular las categorías con la teoría y con todo ello concluir acerca de qué hay en la estructura interna del pensamiento de los sujetos, que hace que comprendan y vivan de determinada forma los fenómenos.

Resultados

Se aplicaron cuatro entrevistas semiestructuradas a practicantes mujeres de la licenciatura en Educación de la UAPCh, UAEMéx. Las Unidades Receptoras (UR) fueron instituciones educativas del nivel básico, específicamente de tres primarias y una practicante de nivel superior. Una vez transcritos los datos, se procede a la búsqueda de datos significativos, lo cual condujo a la identificación de las siguientes categorías, que a su vez se agruparon en dos:

Tabla 1

Sobre la profesión		Sobre las funciones o actividades	
Incertidumbre profesional	6	Acompañamiento docente/profesional	10
Crecimiento profesional	5	Comunicación	2
Profesionalismo	4	Control grupal	2
Ambiente laboral	4	Interacción entre pares	2
Limitaciones profesionales	4		

Sobre la profesión: Actualmente, dice Fernández (2001) que la “formación profesional se realiza en un marco educativo bajo prescripciones institucionales que regulan las actividades consideradas como necesarias y pertinentes, avalando la preparación ofrecida mediante la expedición de certificados y títulos profesionales” (p.29). Por lo cual, se construyen significados en torno a lo que debe conocer y hacer un practicante universitario; son significados que devienen de quien lo recibe en la UR y del solicitante de la práctica profesional. Es por ello que cuando un practicante se acerca a una UR, carga incertidumbre profesional, pero a la vez confianza de poder lograr potencializar el crecimiento profesional y lograr cierto estándar de profesionalismo; pero se puede encontrar con un ambiente laboral que le da oportunidad de crecimiento o de vivencias que le permiten construir dudas e incertidumbre acerca de la formación profesional recibida; así lo expresan las entrevistadas:

- Pues uno de mis miedos era que era la primera vez que me enfrentaba a algo profesional y bueno, en cuestión educativa... pues está la parte de no saber cómo comenzar un proyecto de intervención, de no tener en claro cuáles eran como los puntos a trabajar exactamente, de los que se tenían que ver para tomar en cuenta y así. Bueno por mi parte tuve que ir investigando esto y también de las cosas que más se me dificultó fue el control de grupo. Planear, lo tuve que investigar porque en la universidad casi no se ve, no se enseña. Pero si heee, dan muchos nervios. Pero el ambiente fue agradable me daba confianza y me guían. Me encontré con gente con mucho profesionalismo. También da miedo no poder desempeñarme de la mejor forma, llegué a pensar que no tenía las habilidades suficientes como para estar frente a grupo, me sentía nerviosa, realmente. Creo que también tiene que ver el contexto en el que estás. Había tres practicantes y sentía que la tensión era más fuerte conmigo, me sentí nerviosa e insegura, sobre todo al estar frente al grupo, porque me decían... no es así, que así no es... no es no. Me ponían muchas trabas, no me dejaban desenvolverse y cuando yo quería hacer algo era de no, eso no... entonces realmente era muy complicado. Me llevo una experiencia amarga con sentimientos de nerviosismo e inseguridad; dudo de mi profesionalización. Una profesora no quería que viera sus planeaciones, como que era muy celosa, solo me decía el tema para que yo buscara como enseñarlo.
- En mi primera unidad receptora tuve problemas con la directora, hasta ella habló con otras amigas directoras para que no me aceptaran en la zona, me acusó falsamente, entonces me llegaron muchas inseguridades sobre mi profesión. Al cambiar de unidad receptora, confiaron en mí, me fueron dando oportunidades y respondí mejor. La profesión es bonita, pero hay muchos obstáculos para ingresar a lo laboral, ya vez, los de la normal, tienen preferencias. Aunque tuve sensaciones pedagógicas muy bonitas, lo malo es el contexto, el mío en un principio fue muy complicado, influye mucho de que me caes bien o me caes mal, entonces te ponen muchas trabas. Pero viene la recompensa al estar trabajando en el aula con los niños. Cuando te muestran respeto y no inferioridad o superioridad es padre, porque te sientes incluida.
- Se supone que vas aprender de la experiencia que uno va a vivir, pero de repente uno siente miradas de acoso. Me quitan grupo y me mandan a la dirección a hacer trabajo administrativo y no me dejan ninguna actividad. Y uno no

sabe qué hacer, es aburrido; me decían que tenía que llevar falda. Lo comenté a mi Coordinadora en la universidad, sobre el acoso que estaba viviendo y de inmediato me retiró de la UR, mmmmm, pero creo que el problema a mí se me acaba, pero sigue para otras. Creo que me limitaron, pues... este... yo hice una propuesta de intervención y después te dicen que no hay tiempo que mejor ayude a una maestra, llevas recados, o incluso me mandan a poner café y que vaya por pan. Me enoja y siento que me equivoqué de profesión, me molesta mucho que me chuleen.

- El que las prácticas profesionales fueran obligatorias no fue algo que me cause un conflicto, puesto que estaba interesada en realizarlas, para mí era una oportunidad para relacionarme en el ámbito profesional, lo único malo fue que tuve que dejar mi trabajo donde sí me pagaban y en la práctica trabajo y no me pagan.

Se acepta la idea de que la formación profesional está conformada por un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referente a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Quien acude a las IES lo sabe y, al egresar con entusiasmo y optimismo acude a Pp con el fin de demostrar sus competencias y habilidades, para sí mismo o para quienes le apostaron éxito para su vida profesional. Se adhieren a la idea de que la profesión “Está orientada a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional y que corresponda a los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión” (Fernández, 2001, p. 28), pero al ingresar a las UR, el entusiasmo que llevan, lo pierden, se sienten desvalorados, no reciben remuneración por el trabajo, pero también se emocionan y hacen que refuercen la vocación. Lo más complicado de revisar y analizar son las primeras experiencias de vida laboral acompañada de acoso laboral.

Sobre las funciones o actividades: Entre las principales funciones que realizan los docentes están: las de preparar las clases, lo cual requiere planificar el curso y diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje; buscar y preparar materiales para los alumnos, aprovechar todos los lenguajes, esto exige buscar y preparar recursos y materiales didácticos, utilizar los diversos lenguajes disponibles; motivar al alumno y hacer docencia centrada en el alumno, considerando la diversidad, esto es gestionar el desarrollo de las clases manteniendo el orden,

proporcionar la información, facilitar la comprensión de los contenidos básicos, fomentar el autoaprendizaje, fomentar la participación de los estudiantes, asesorar en el uso de recursos, orientar la realización de las actividades y evaluar; el profesor debe ofrecer tutoría y ser ejemplo de actuación y portador de valores; investigar en el aula con estudiantes, desarrollo profesional continuo, con esto se hace referencia a realizar trabajos con los alumnos, hacer formación continua y fomentar actitudes necesarias; colaboración en la gestión del centro, esto es hacer trabajos de gestión (Marqués, 2003). De esto ¿qué se lleva el practicante?

- Me indicaron que tenía que intervenir en lectoescritura y matemáticas con sexto grado, me dieron libertad para hacer mis actividades y no hubo como un choque de ideas, sino más fue esa parte, de yo conocer como lo hacían los profes de experiencia. Yo podía implementar cosas nuevas de cosas que veíamos que no estaban funcionando al 100, lo ves porque el alumno se aburre; entonces, heee... debo buscar estrategias lúdicas para que no sea tedioso, me gusta esto de enseñar. Hubo una profesora que no nos abrió las puertas a su grado, en primero y este... ella pues no quiso que interviniéramos en su grupo porque le íbamos a quitar el tiempo y este tipo de cosas. Pero se supone que nosotros vamos a aprender acerca de la enseñanza.
- Estuve con profes de quinto y sexto y, sí me recibieron bien, me apoyaron y me dieron ciertas ideas de lo que podía hacer dentro del grupo, me sentía acompañada por los docentes que yo los veía como bien preparados, bien profesionales; porque ellos ya conocían lo que tenían que hacer, y sobre todo conocen a los alumnos, entonces por esta parte me siento afortunada pero no me sentía preparada, sobre todo al principio todo fue muy complicado y pues era mi primera vez en el aspecto profesional estar en el área educativa, frente a grupo. El mayor reto estuvo en relación al proyecto de intervención. Tenía solo una semana para hacerlo, pero no conocía a los alumnos, no conocía la escuela, su forma de trabajo de mi grupo; entonces, presentar las actividades es lo que más trabajo me costó. Hacer el diagnóstico y conforme a eso crear, yo, mis actividades, entonces fue como un reto no dormir en una semana y pues el control del grupo y saber cómo decir las cosas y cómo hacerlas. Cuando te observa el profe del grupo dan nervios, pero después te dice si lo hiciste bien o mal.
- En el interior los maestros, no sé cómo explicarlo, era una buena comunicación, pero en el interior todos se echaban de habladas, entonces era como

un poco conflictivo de alguna u otra forma, pero por fuera sí se llevaban bien y quedaban bien en las cuestiones administrativas, pero por dentro era un caos. Cada uno siente que tiene la razón y cada uno confía en su experiencia. Te ponen a hacer cosas que les corresponde al Director o a la profesora, califica, pasa lista, encárgate del periódico mural. Llegué a un punto en que pues sí, me aburrí, pues solo observaba al docente, pero después, cuando me dejaba al grupo me daba mucha alegría. Y me daba mucho gusto el poder ser yo quien estaba como maestra, pero sin ser observada, trabajaba más a gusto.

- Todas las actividades fueron enriquecedoras, no solo fue aula, sino que también aprendí a hacer proyectos para llevar concursos, aprendí como dirigirme a los padres, aprendí a observar, a hacer trámites administrativos y sobre todo lo que significa relacionarse con un equipo profesional de trabajo. Siento que había apoyo, solidaridad. Creo que el acompañamiento de otro docente, me ayudó mucho, pues primero ves como planean y después cuando me tocó hacerlo ya no sentí temor. Incluso me dijo el profe que lo había hecho bien. Me gusta cuando me dicen profesora, pero no es justo que me pidan más tiempo de trabajo, me dicen que no me firman hasta que salgan de vacaciones. Me piden mucho trabajo, pero no me firman cuando yo lo solicito.
- Se supone que vas a aprender, pero a veces te exigen hacer actividades y si me salen mal, me regañan. Eso de ser docente... es muy exigente. Uno solo es el practicante y dejan ver quien tiene el poder y uno tiene que hacer lo que me mandan, aunque no me parezca, me siento desvalorada, porque parezco que no existo, además, ni te pagan. La interacción de todo un equipo en una institución es importante, por eso me da miedo equivocarme y pueda causar un mal cuando hago ciertas actividades. Sí me ponía muy nerviosa y hasta se empañaban mis lentes o el cubrebocas. En general son muchas tareas sin pago.
- Yo creo que estamos encerrados en un mundo en el que creemos que simplemente empezar a trabajar será lo que te pongan a hacer. Cuando realmente hay muchas cosas por detrás, porque hay muchas personas que no van a querer que sobresalgas y te ponen el pie, es muy cañón. Uno piensa me voy a desempeñar de la mejor forma, pero hay muchas trabas, muchas personas, que te repito, te quieren ver abajo. Me di cuenta que están en contra de las nuevas generaciones, como que creen que por ser más joven es más tonto, tal vez sí...

inexperto, pero no tonto. Como que vas con ideas muy diferente a lo que es realmente y terminé decepcionada en esa parte. Me piden hacer trabajos hasta de limpieza y además debo recibir a los niños muy inquietos, bueno son niños, pero son complicados. Y los papás, ufffff, hasta regañan a la profesora. Los profesores son tradicionales y te dicen que así se controla el grupo.

La labor docente es un trabajo enriquecedor, requiere de ciertos aprendizajes de profesionales en el campo, pero también de iniciativas, innovaciones y estrategias docentes. Resulta gratificante, sobre todo cuando inicias, pero si te detienen bruscamente, el practicante deja la búsqueda de un trabajo creativo para sumarse a lo dado, a lo tradicional.

Discusión y Conclusiones

El estudio presenta una evidencia empírica, concreta y objetiva sobre la construcción de significados y experiencias de aprendizaje en torno a vivencias en el ejercicio de las Pp que se presentan en cierto dualismo antagónico que es necesario analizar para obtener de su ejecución el aporte formativo que se espera (Peña, et al., 2016). Las prácticas profesionales representan: a) Proceso obligatorio de aprendizaje o chalán sin pago, b) Vocación profesional o vocación equívoca, c) Seguridad o inseguridad de exposición de saberes, d) La profesora o la practicante, e) Preparación débil o preparación necesaria para responder a las actividades, f) Seguridad o miedos, angustias y temores, g) Valorada o desvalorada, h) Solidaridad o poderío, i) Espacio de aprendizaje o espacio de abuso y acoso.

La historia de un profesor se hace de imágenes, recuerdos, discursos, rupturas y desplazamientos, está plagada de mitos y verdades que enlaza al profesor experimentado y el novel; el primero es mirado desde su propia práctica que lo identifica como el experimentado, es así como la práctica se considera instrumento de inserción laboral. El o la docente novel se identifica como sujeto incompleto en el sentido de que aún no alcanza las competencias necesarias por su falta de experiencia. Se genera la creencia que el profe novel carece de experiencia y es entonces cuando la Pp la vive el estudiante como proceso que le dará elementos necesarios para iniciar la carga de la experiencia que el mercado laboral valora y exige.

La práctica profesional como educación experiencial juega un papel vital en la construcción de significados y creencias con respecto a la futura actividad laboral; abren una puerta a la realidad del empleo en el mundo real. Se proporciona evidencia que los estudiantes no siempre experimentan que la actividad les permite sentirse mejor preparados para entrar al mercado de trabajo en el mundo educativo; cuyos actores no siempre proporcionan las me-

jores condiciones de aprendizajes. Los beneficios de las prácticas, para la UR y el practicante debe ser proporcional para ambas partes, pero lo es, en menor medida para el o la practicante.

La voz visibilizada da razón de la mente como creadora y productora de significados vinculados al mundo de la vida, y la palabra se convierte en un sistema de señales que permite expresar una realidad vivida a través de significados que se construyen en constante relación con los otros. De esta manera analizar el discurso en un espacio de aprendizaje experiencial permite interpretar los significados y comprender procesos de aprendizaje situado que ocurren en un marco de intersubjetividad. Si bien, los espacios de aprendizaje fuera de la escuela refuerzan o retroalimenta los aprendizajes que se obtienen en los centros educativos universitarios, también producen nuevos saberes y nuevas relaciones de sentido en torno a una actividad profesional. De acuerdo a McLaren (1984) los espacios educativos manifiestan relaciones de poder que el practicante observa y siente, y ante ello, le toca obedecer en razón del poder de la experiencia.

Referencias

- Alarcón, R. (2002). La formación para el trabajo y el paradigma de formación por competencias. *Revista Calidad en la Educación*, núm. 16, pp. 143-156.
- Carvajal, L. (2000). *Para transformar la educación*. Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Caracas.
- Banco Mundial (2007). El desarrollo y la próxima generación. Informe sobre el desarrollo mundial. http://www.oij.orglfile_uploadlpublicationsItemsldocumentldoc1202S13603.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2007). DOF. Programa Sectorial de Educación 2007-2008 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0
- Fernández, J. (2001) Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol.3, núm. 2, noviembre. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 7, no. 1. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Gaceta UNISON (2020). *Reglamento General de Prácticas Profesionales*. Universidad Autónoma de Sonora, Artículo 6, México.
- Gaceta Universitaria UAGro (2016). *Reglamento de Servicio Social y Prácticas Profesionales de la UAGro*. Universidad Autónoma de Guerrero, Artículos 5, 7, 8 y 12, México.

- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). *Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente*. *Revista Educación*, Vol. 44, núm. 2, Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184033/44062184033.pdf>
- Heredia, Y. y Sánchez, Ana (2013). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Ed. Digital, Tecnológico de Monterrey.
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education
- Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Revista Teología y Vida*, Vol. XLVII, pp. 517-529. <https://www.redalyc.org/pdf/322/32214685008.pdf>
- Marqués, P. (2003). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Dpto. de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/liderazgo/lecturasfalt/docentesfunciones.pdf>
- McCracken, G. (1991). *The long interview*. Newbury Park, Sage Publications, 5ta. Edición
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D. y Padrón, W. (2016). Las prácticas profesionales como potenciadoras del perfil de egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad de Zulia. *Paradigma*, 37 (1).
- Rodríguez, R. (1999). *La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. CESU, Universidad Nacional Autónoma de México. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Rueda, A. (2014). Las prácticas profesionales y las pasantías desde la legislación comparada. *Revista latinoamericana de derecho social*. No. 19. CDMX. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-46702014000200111
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- UABC (2004). *Reglamento General para la Prestación de Prácticas Profesionales*. Universidad Autónoma de Baja California, Artículo 2, México.
- UAEM (2012). *Reglamento de Prácticas y estancias Profesionales*. Universidad Autónoma del Estado de México, Artículos 3, 4, 5, 6, 7 y 11, México.
- UNACAR (2014). *Reglamento de Prácticas Profesionales de la Universidad Autónoma del Carmen*. Artículo 5 y 6, México.
- UNAM (2019). *Reglamento de Prácticas Profesionales Supervisadas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Artículo 2 y 4, México.

- UNESCO. (1997). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: Dower.
- UVM (2019). *Encuesta Nacional de Egresados*. Centro de Opinión Pública, LAUREATE MÉXICO.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Yardley, S., Teunissen. P. & Dornan, T (2012) Experiential learning: Transforming theory into practice, *Medical Teacher*, 34:2, 161-164, DOI: [10.3109/0142159X.2012.643264](https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.643264)

Capítulo 12. Creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022.

Axel Amadeo Tapia Santana
Eurípides González Beltrán
Blanca Esthela Sandoval Quiñones
Mario Francisco Silva Martínez

Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.12>

Resumen

El objetivo de esta etapa cuatro de la investigación es detectar las creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022, en tercer grado de preescolar. Se trata de una investigación mixta donde se aplicó un cuestionario a las educadoras. El resultado más relevante es que se detectó que de acuerdo con las creencias de las educadoras están muy motivadas a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos. Una de las conclusiones principales es que generar un clima de aprendizaje creativo dentro del aula es una pieza fundamental para el desarrollo académico.

Palabras clave

Ambientes, creatividad, creencias, motivación, preescolar.

Introducción

La presente investigación se desarrolló en cuatro etapas; la primera (2016) consideró la percepción de los estudiantes normalistas respecto al aprendizaje y la enseñanza creativa; la segunda (2020) consistió en el análisis de las opiniones de los educadores en servicio que laboran en un jardín de niños sobre el mismo tema; la tercera (2021) aborda el tema de cómo fomentar la creatividad en la educación preescolar; en la cuarta etapa (presente investigación) realizamos estudios de caso en un jardín de niños, retomando la observación y registro sistematizado para detectar las creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022, cabe subrayar que esta cuarta etapa se cultivó en relación a la Línea General de Aplicación del conocimiento (LGAC) Formación y práctica docente en educación preescolar del Cuerpo Académico al que pertenecemos.

Se pretende conocer cómo se pueden propiciar nuevos ambientes de aprendizaje en un regreso a clases mixto, considerando las creencias que tienen las educadoras para motivar a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos durante la pandemia por COVID-19 en 2022, en tercer grado de un jardín de niños, que originó una nueva forma de trabajo y organización con su consecuente impacto en el clima del aula (presencial, virtual o híbrida)

En este tenor de ideas, el objetivo de esta etapa cuatro es detectar las creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022, en tercer grado de preescolar.

Revisión de la Literatura

De acuerdo con el plan de estudios que rige la educación preescolar en el ciclo actual (2021-2022) “El ambiente de aprendizaje es un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a, p.23).

Por consiguiente, generar un clima de aprendizaje creativo dentro del aula es una pieza fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, diseñando e implementando esquemas alternantes, presenciales, completamente virtuales, mixtos o híbridos.

“El ambiente de aprendizaje debe reconocer a los estudiantes y su formación integral como su razón de ser e impulsar su participación activa y capacidad de autoconocimiento” (SEP, 2017b, p. 124). Lo que origina un aprendizaje genuino con la apropiación del conocimiento y la acción.

Para la presente investigación el ambiente se puede utilizar como un recurso ya que puede ser un motivador para gestionar el desarrollo académico e integral con equidad y pertinencia.

Los ambientes de aprendizaje pueden estar enfocados hacia la búsqueda de identidad del infante, también ser pertinentes y relevantes acorde a las creencias que tienen las educadoras que las motivan a mejorar los ambientes creativos.

En los tiempos de pandemia derivado por COVID-19 los ambientes virtuales constituyeron parte fundamental para la realización de las actividades académicas y desarrollar el

plan de estudios mediante plataformas virtuales y otros recursos tecnológicos de apoyo como el WhatsApp y el correo electrónico, que sirvieron para impartir las clases y comunicarse con los padres de familia.

Emplear esta estrategia en la educación preescolar obtuvo beneficios y problemáticas, dado que se presentó el fenómeno del ausentismo y deserción escolar, debido a que había padres de familia que no contaban con los recursos tecnológicos para utilizarlos. Con base al informe de la CEPAL la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado una crisis sin precedentes en todos los ámbitos. En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas (CEPAL—UNESCO, 2020)

En el referido informe se analiza la información recolectada sobre los 33 países de América Latina y el Caribe hasta el 7 de julio de 2020, encontrando que la población estudiantil afectada por estas medidas llegó a superar los 165 millones de estudiantes.

En el caso del jardín de niños estudiado se necesitó de la habilitación del equipo humano y adecuadas herramientas tecnológicas para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativo, bajo el modelo completamente virtual o de alternancia (mixto), para que, de acuerdo con las necesidades educativas y recursos, cada familia pudiera elegir el que considerara adecuado, en el cual se prioricen los aprendizajes.

En este sentido y de acuerdo con la información obtenida por PISA 2018, en México el 76 por ciento de los docentes cuenta con las habilidades de los docentes para integrar dispositivos digitales en la instrucción.

De acuerdo con el Diccionario de pedagogía, la creatividad es la capacidad de reconocer problemas y solucionarlos (EDIPLESA, 1981), por consecuencia, en la investigación que presentamos, los ambientes de aprendizaje creativos son aquellos en los que se propicia esa capacidad de reconocer y solucionar problemas en la educación preescolar, considerando las características y el grado de desarrollo de los infantes.

Metodología

Se trata de una investigación descriptiva, con un enfoque mixto, cualitativa y cuantitativa. El método seleccionado es el de la teoría fundamentada:

De acuerdo con Bonilla M. y López A. (2016) la teoría fundamentada es un método que implica la recolección y el análisis simultáneo de datos; se caracteriza por ser flexible, ya que se pueden combinar métodos cuantitativos y cualitativos.

Asimismo, la teoría fundamentada se puede utilizar como un método para dar cobertura a lo que se investiga obteniendo por medio de diferentes técnicas una praxis que puede dar un análisis y contraste.

La hipótesis es que, al detectar las creencias de las educadoras para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar, durante la pandemia por COVID-19 en 2022, permitirá conocer en específico la motivación individual de cada educadora en un regreso a clases híbrido, mixto o alternado.

Las creencias de las educadoras para motivarse a mejorar esos ambientes de aprendizaje creativos las detectamos aplicando un cuestionario con una pregunta tipo Likert y 2 preguntas abiertas. Los resultados se analizaron de acuerdo con esa escala considerando cuatro respuestas (en la escala de Likert: muy motivada, algo motivada, poco motivada, nada motivada), las dos preguntas abiertas se analizaron cualitativamente.

1. ¿Qué tan motivada se encuentra a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

A: muy motivada

B: algo motivada

C: poco motivada

D: nada motivada

2. ¿Por qué está motivada a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

¿Qué la motiva a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

La población son nueve educadoras, y la muestra son tres educadoras de un jardín de niños, considerando el tercer grado de educación preescolar.

Participantes:

Educadora A: su formación es Licenciatura en educación preescolar, tiene 18 años de servicio en diferentes jardines de niños del estado, está frente a grupo, en turno mixto.

Educadora B: su formación es Licenciatura en educación preescolar, tiene 22 años de servicio en diferentes jardines de niños del estado, está frente a grupo, en turno mixto.

Educadora C: su formación es Licenciatura en educación preescolar, tiene 21 años de servicio en diferentes jardines de niños del estado, está frente a grupo, en turno normal.

Resultados

Estamos en un tiempo donde el respeto y la autonomía se han deteriorado, dado que en los hogares se les dan las respuestas a los infantes en las actividades de aprendizaje enseñanza o algunos padres de familia les hacen toda la tarea a sus hijos, construyendo esquemas cada vez más complejos, y con modelos llamados híbridos, mixtos o alternados.

El detalle está en la manera de diseñar algo que no habían planeado las educadoras con anterioridad, en esquemas híbridos, mixtos o alternados.

De acuerdo con las creencias de las educadoras, todas se encuentran muy motivadas.

1. ¿Qué tan motivada se encuentra a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

A: muy motivada, 3 respuestas (todas)

B: algo motivada

C: poco motivada

D: nada motivada

2. ¿Por qué está motivada a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

dieron las siguientes respuestas:

Lograr mejores resultados en los aprendizajes, 3 respuestas coincidentes.

Innovar en la práctica, 2 respuestas coincidentes.

Atreverse al cambio, 2 respuestas coincidentes.

Verlo como un reto, 1 respuesta coincidente.

Intentar algo nuevo, 1 respuesta, coincidente.

3. ¿Qué la motiva a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos?

Las necesidades educativas, 3 respuestas coincidentes.

mayores aprendizajes, 2 respuestas coincidentes.

Socialización, 1 respuestas coincidente.

Acorde a la información recabada, se detectó que de acuerdo con las creencias de las educadoras están muy motivadas a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022.

El cien por ciento opinó que está muy motivada para lograr mejores resultados en los aprendizajes e innovar la práctica. Consideramos al respecto que el propósito de las educadoras y de los educadores es que aprendan los infantes, por medio de distintas estrategias mediante la innovación de la práctica de manera constante.

En relación con qué las motiva encontramos que las dos primeras respuestas coincidentes destacan las necesidades educativas y lograr mayores aprendizajes. La diversidad es un gran reto para el docente, ya que implica prepararse, actualizarse y realizar trabajo colaborativo.

Discusión

Cuando llegó la pandemia no todos estábamos preparados para el aprendizaje en línea, no técnicamente ni contábamos con los recursos adecuados en los hogares. A pesar de la resistencia al cambio, en este 2022 de pandemia por COVID-19, las educadoras renovaron su compromiso con la educación preescolar, mediante el mejoramiento de los procesos educativos.

Derivado de la pandemia la educación se ha tenido que renovar ante la forma de enseñanza donde se ha requerido de utilizar nuevas metodologías o formas de trabajo bajo acuerdos que se han presentado, puesto que se ha pasado de una rutina diaria donde la convivencia era primordial en la educación preescolar, a algo completamente diferente al tener que enseñar mediante una plataforma.

En este 2022 de pandemia por COVID-19 las educadoras renovaron su compromiso con la educación preescolar, mediante el mejoramiento de los procesos educativos, brindando soluciones a los problemas detectados.

De acuerdo con los resultados de Lucy Andrea Barbosa Alvarado [et al.] (2018), Lo nuevo puede producir desconfianza y mayor esfuerzo. Sin embargo, consideramos que, a pesar de todos los obstáculos existentes, hoy los docentes tenemos la intencionalidad de hacer una educación inicial diferente.

Vygotski (1999) argumenta que el desarrollo del niño y la creatividad son procesos socioculturales, y el aprendizaje tiene una naturaleza social que se construye durante la interacción, la cual es una condición necesaria e indispensable para el aprendizaje humano.

Con base a la investigación de Barrera León et al. (2017) es importante gestar una buena relación entre profesor y alumno, ya que de esta manera se puede potenciar y motivar los aportes que generan los estudiantes en el aula, por tanto, es importante tanto la motivación del estudiante como la del docente para la mejora de los ambientes de aprendizaje creativo.

Conclusiones

Si se logró comprobar la hipótesis planteada, ya que se detectaron las creencias para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos, lo que nos permitió conocer las motivaciones individuales para realizar esa mejora.

Además, se logró el objetivo de la investigación, y los principales hallazgos son los siguientes:

A: Acorde a la información recabada, se detectó que de acuerdo con las creencias de las educadoras están muy motivadas a mejorar los ambientes de aprendizaje creativos en la educación preescolar durante la pandemia por COVID-19 en 2022.

B: El cien por ciento opinó que está muy motivada para lograr mejores resultados en los aprendizajes.

C: En relación con qué las motiva a encontramos que las dos primeras respuestas coincidentes destacan las necesidades educativas y la convivencia.

En este sentido hoy nos renovamos la trascendencia del cuarto pilar de la educación: aprender a convivir, ya que se aprende mejor compartiendo.

En los tiempos de pandemia derivado por COVID-19 los ambientes virtuales constituyeron parte fundamental para la realización de las actividades académicas y desarrollar el plan de estudios mediante plataformas virtuales y otros recursos tecnológicos de apoyo como el WhatsApp y el correo electrónico, que sirvieron para impartir las clases y comunicarse con los padres de familia.

Generar un clima de aprendizaje creativo dentro del aula es una pieza fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, diseñando e implementando esquemas alternantes, presenciales, completamente virtuales, mixtos o híbridos.

En el caso del jardín de niños estudiado se necesitó de la habilitación del equipo humano y adecuadas herramientas tecnológicas para motivarse a mejorar los ambientes de aprendizaje creativo, bajo el modelo completamente virtual o de alternancia (mixto).

Pensamos que es trascendental ampliar la población y la muestra, mejorar el instrumento de recolección y realizar un mayor análisis y sistematización de la información, también profundizar en la investigación de las estrategias para propiciar ambientes de aprendizaje creativo.

Referencias

- Barbosa Alvarado, L. A., Castro Agualimpia, D. I., Corrales Moreno, G. I., Guayacán Castro, A. M., Luna Lozano, G. L., Moreno León, J. G., Obando Cifuentes, J. J., Rivas Barreto, E. M., Rojas Bernal, M. A., Saboya Moreno, R. J. y Vanegas Díaz, B. (2018). *Fomenta la creatividad en preescolar: juega, idea, explora y dibuja*. Universidad Javeriana. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Fomenta%20la%20creatividad%20en%20preescolar.pdf>
- Barrera León, B. R., Molina Dimate, A. Y. y Mosquera Téllez, L. D. (2017). El uso pedagógico de la webquest y su validación como estrategia de enseñanza creativa. En R. López Díaz. (Ed), *Estrategias de enseñanza creativa* pp. 115-139. Universidad de La Salle.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe Especial COVID-19*. CEPAL
- EDIPLESA. (1980). Diccionario de pedagogía. Versión y adaptación por Purificación Murga.
- Secretaría de Educación Pública, (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Plan y programas de Estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Educación Preescolar*. SEP

Capítulo 13. Nota Bene Docente

Aniseto Cárdenas Galindo

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.13>

Resumen

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la práctica docente, desde la visión del estudiante, explicando el comportamiento de sus propios docentes, de una licenciatura en ciencias de la educación de una universidad pública. El enfoque metodológico fue la investigación-acción, en tanto que, como instrumento utilizamos el diario de campo realizado por el estudiante, como herramienta, para dar cuenta de la experiencia vivida durante sus cursos disciplinares. Los seminarios universitarios de Reflexión-Acción I y II, nos dejó ver el papel de la docencia y su influencia en la formación del estudiantado.

Abstract

The objective of this work is to show the teaching practice, from the perspective of the student, explaining the behavior (beliefs and knowledge) of their own teachers, of a degree in education sciences from a public university. The methodological approach was action research, while, as an instrument, we used the field diary made by the student, as a tool, to account for the experience lived during their disciplinary courses. The Reflection-Action I and II university seminars let us see the role of teaching and its influence in the formation of the student body.

Palabras claves:

práctica docente, simulación, ausentismo, trabajo en equipo, investigación acción.

Keywords:

teaching practice, simulation, absenteeism, teamwork, action research.

Introducción

Para empezar, nuestro título: Nota Bene Docente, obedece, a que de acuerdo con el dicciona-

rio enciclopédico y el diccionario de ciencias de la educación: Nota Bene, en su locación latina significa nota, observa o repara bien, que se utiliza para llamar la atención hacia alguna particularidad y, Docente, en términos educativos se refiere al que imparte enseñanza o docencia; al profesor, al maestro. Es decir, Nota Bene Docente, tiene como propósito central llamar la atención, a las y los docentes de los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación, para que noten, *observen y reparen bien su práctica docente, pero, para fines de sencillez y claridad en cualquier búsqueda dejamos el título arriba enunciado*. Nota Bene Docente, es el resultado del seminario de Reflexión Acción I (2019) y II (2020), impartidos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad, que tiene como propósito la formación de profesionales de la educación. Durante estos seminarios se analizó el quehacer de los docentes, tomando como marco teórico la investigación acción, su metodología. Tomamos como base los textos de autores como: Elliott (1990), Latorre (2003), Kemmis (1998), Grundy (1994), entre otros, que fueron fundamentales en la realización del presente trabajo.

De donde, queremos enfatizar la contextualización de la docencia, dominar en sus saberes y haberes, el discurso oficial de la institución educativa en dónde trabajan y forman a sus estudiantes, que serán las y los futuros profesionales de la educación. Los seminarios: Reflexión I (2019) y II (2020) comprenden el estudio de la intervención pedagógica, datos empírico obtenidos a través del diario del estudiante. El objetivo de esta investigación, consiste en conocer a través de la Reflexión Acción de las y los estudiantes, las fortalezas y debilidades de los docentes; reflejadas en la práctica de éstos y el impacto que tienen en las y los estudiantes. Es decir, la pregunta de investigación central es:

¿Cuál es el papel del docente en la formación del estudiantado de la licenciatura en ciencias de la educación de una universidad pública?

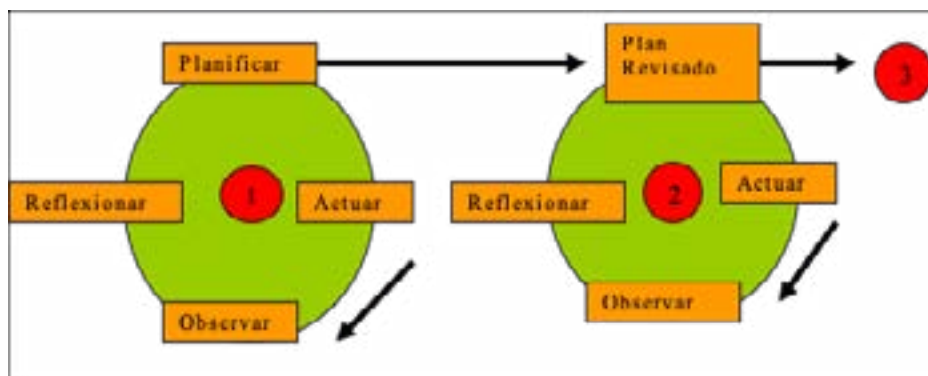
Además, desde la investigación acción se dan recomendaciones pertinentes en lo que respecta al proyecto, se analiza cada uno de los momentos de la investigación acción como son: el plan, la acción, la observación, la reflexión y presentación del informe final. Es importante aclarar que no se ofrece a los estudiantes, una opción cerrada de accionar en este tipo de investigación, sino aclarar cómo iniciar la reflexión, cómo plantear las ideas iniciales; entender esto de los ciclos, del ir y venir en la reflexión y la acción. A continuación, realicemos un brevísimo bosquejo de lo que es la investigación acción (a la que hemos aludido tantas veces).

Antecedentes

La expresión “Investigación-Acción” fue acuñada por el psicólogo social Lewin (en Kemmis,

1980). El modelo de Lewin implica una “espiral de ciclos”. Kemmis representa esa espiral tal como aparece en la gráfica 1.

Gráfica 13.1



Kemmis (1980), espiral. Fuente: Elliot (1993).

El ciclo básico de actividades consiste en identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso. Según esto, no es cumplir un ciclo que va desde planificar, actuar, observar y reflexionar, sino que, tomando en consideración el tiempo y la problemática que se aborda pueden ser dos, tres o más.

Es importante precisar, que en el proyecto se debe contemplar tanto el cronograma de cada una de estas etapas como la forma en que se pretende llevarlas a cabo. Es decir, se tiene que detallar el plan, quedando clara la problemática, la situación actual de ésta, la teoría que permite comprenderla, las hipótesis de acción o la formulación de propuestas de cambio. Finalmente, el informe, como en toda investigación presenta una introducción, un desarrollo, las conclusiones, recomendaciones, la bibliografía consultada y los anexos respectivos.

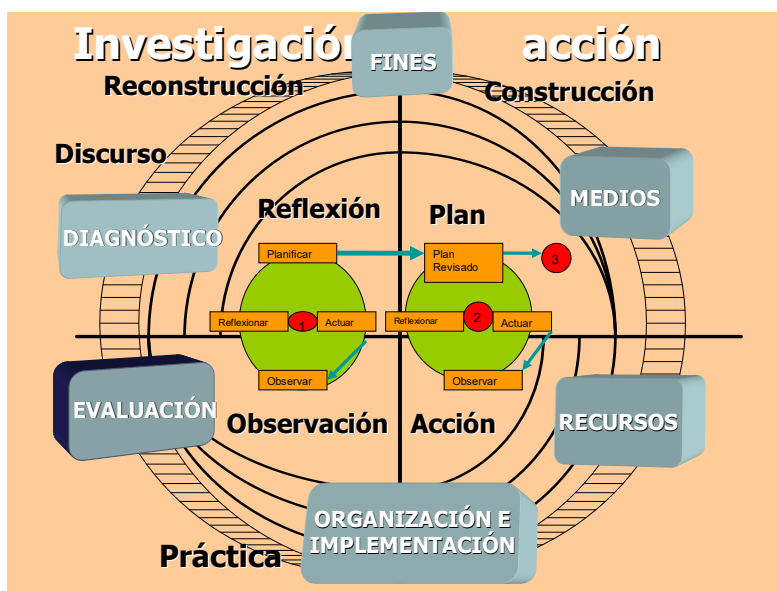
Queda claro que es más que una simple reflexión, que va más allá de la solución de problemas; que es una reflexión sistemática y colaborativa, que implica el planteamiento del problema, que busca comprender y mejorar el mundo a través del cambio social.

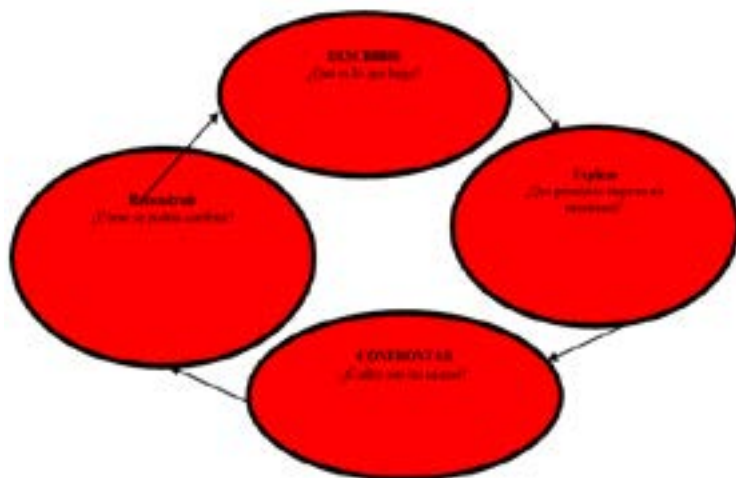
El modo de hacerla va desde la reflexión de la narrativa para el reconocimiento y evaluación de una problemática. Es decir, diagnóstica dicha problemática en la reconstrucción del

discurso para llegar a la construcción del plan. Hasta la acción, en la puesta en práctica del plan, deliberada, estratégica y reconstructiva por medio de la observación que permite recabar información para, de nuevo, realizar el reconocimiento y evaluación de la situación problemática y generar un nuevo plan. Esto se ilustra con bastante claridad en la gráfica 2.

Gráfica 13.2.

El modelo y método de la Investigación Acción.





Fuente: Bolívar, González, Moreno y Escudero (1997)

Método

Con el breve recorrido realizado, en función de los autores clásicos, dejamos constancia de que en la presente investigación se procedió desde la conceptualización de Investigación Acción, para su concreción desde esta perspectiva metodológica, se trabajó con el Seminario de Reflexión Acción I (2019) y II (2020), que están integrados en el Eje Curricular de Práctica Educativa de la Universidad, se enfocan principalmente en el hecho educativo; en la práctica docente. Para rescatar la vida cotidiana en el aula hicimos uso de la herramienta del diario de campo. Hecho educativo que hemos contextualizado del que busca explicar el problema y proponer una alternativa. Por ello, en los Seminarios I y II, el estudiante entra en contacto con diversas perspectivas que le permiten dimensionar su visión de la práctica educativa, abordando, de esta forma, cuestiones relativas a la Investigación Acción, ***en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el desarrollo de la comunidad, etc. Con estas precisiones, el estudiante tiene presente que el aprendizaje que adquiera durante dichos seminarios, le permitirá conceptualizar y dimensionar globalmente el proceso de la Investigación Acción. De donde, estudiar las reflexiones del estudiantado sirve para sustentar las orientaciones de su formación. Es decir, analiza el modelo educativo de la Universidad, el Plan de estudios de su Licenciatura, sus vivencias, sus aprendizajes teóricos, metodológicos y prácticos, realizados durante sus estudios de los seis primeros semestres de su carrera. Con esta investigación, el estudiantado elaboró una reconstrucción del discurso, de lo que ha vivido durante su trayecto formativo, obteniendo como producto un diagnóstico que le permite esbozar primicias de un plan de intervención, de un plan de mejora que, en teoría debería transformar la práctica docente en la licenciatura ya mencionada. Además, se dan recomendaciones per-***

tinentes en lo que respecta al proyecto. Es decir, desde la visión de la Investigación Acción y el detalle captado vía el Diario de Campo, se busca el cambio en una situación cotidiana; en ella, simultáneamente se conoce y se actúa.

Resultados

El programa oficial de la Universidad hace referencia a la organización, las normas y reglas que le dan sentido a la institución, ya que tiene la misión de formar profesionales de calidad, prestigio y reconocimientos social, quienes se encuentran comprometidos con el crecimiento social, cultural y científico, ya que podrán identificar problemas, mismos que podrán ser resueltos de manera innovadora, para ello es necesario basarse en un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje. En este sentido, los estudiantes están totalmente de acuerdo, encontramos que ellos lo externan en las palabras siguientes:

(...) porque una pedagogía enfocada en la enseñanza se da por cumplida cuando se enseña algo a alguien, es decir, el profesor asiste al salón de clases para exponer los contenidos temáticos y listo, por lo tanto, esta práctica educativa es considerada insuficiente debido a que deja a un lado al alumnado, a quienes asisten para formarse como profesionistas de calidad y para lograrlo se requiere de un modelo centrado en el aprendizaje; en donde el docente se vuelve un orientador, mientras el educando va desarrollando u obteniendo una serie de habilidades, destrezas, cultura, valores. Que se apropia de conocimientos, por ello la licenciatura en ciencias de la educación, se desarrolla en un proceso que considera al sujeto como protagonista. Su propuesta de formación, se sustenta en los cuatro pilares de la educación propuestos por Jacques Delors (1994), (cita propia diario del estudiantado 2019).

Al remplazar la enseñanza por aprendizaje, existe el supuesto que se le otorga el protagonismo al alumno, que el docente se encarga de potencializar la construcción del aprendizaje del estudiante. Sin embargo, el docente no queda descartado, en realidad nunca dejó su papel protagónico, y con un diálogo unilateral más pronunciado. Además, los docentes deben de poseer muchas cualidades, además de ser unilaterales, según los estudiantes, los docentes deben poseer:

los conocimientos teóricos sobre su área de trabajo, su respectivo eje de enseñanza, también debe de ser una persona flexible y comprensiva, o sea mostrar disposición de ayuda en relación a tutorías personalizadas, que entiendan tanto asuntos académicos como personales. Al mismo tiempo, debe de motivar, organizar, planificar y dirigir el proceso de en-

señanza bajo un ambiente de respeto para fomentar el diálogo crítico-reflexivo, asimismo, se deben de aplicar diversas estrategias, métodos y técnicas de enseñanza que faciliten el aprendizaje, el desarrollo personal y social del alumnado, (cita propia diario del estudiantado 2019).

Además del papel romántico del docente, como se observa en el diario del estudiante, dichos docentes deben atender a la política institucional y a su normativa para trabajar en la institución. En el mismo sentido, la presencia omnipresente del docente, mínimamente debe poseer una maestría. Debe mostrar una disposición por ayudar en asuntos académicos o personales puesto que debe de ser un agente flexible, capaz de entender situaciones que pudiesen entrometerse en la preparación académica de los estudiantes. Para desarrollar las clases debe de contar con un arsenal de métodos, técnicas y estrategias que sean de interés, que le permitan facilitar el proceso de aprendizaje. Que el docente sea un medio para conocer información, sea quién presenta, acerca y relaciona al alumno con los textos, con el fin de que éste adquiera conocimiento, desarrolle habilidades y destrezas. Más que nada (de acuerdo a los estudiantes) su posición en el aula es la de un orientador, un guía, alguien que organiza, un retador ya que crea escenarios en los cuales los estudiantes pueden poner en práctica lo adquirido, por lo tanto, el profesor debe conocer, mejor dicho, dominar los temas a enseñar. Además, no se puede olvidar su función como motivador ya que debe de despertar el interés, el potenciar el empoderamiento, sacar lo mejor de cada uno de los estudiantes, es decir, el docente debe ser un todólogo exitoso tanto en la reflexión como en la emoción. No obstante, habría que atender las siguientes interrogantes de siempre: ¿las clases son interesantes?, ¿los alumnos aprenden?, en este sentido, los estudiantes afirman que los docentes:

(...) no están comprometidos con su trabajo, pues no dominan el tema y si saben mucho, no saben enseñarlo, lo que provocaba un proceso de enseñanza repetitivo. La clase consiste en leer la antología palabra por palabra, luego el profesor explicaba, pero durante su discurso se desviaba del tema con asuntos muy diferentes a la clase, por ello, se perdía la idea, pocas veces éramos inducidos a participar pues el profesor no cedía la oportunidad y cuando lo hacía nadie quería. En mi caso me sentía perdido en sus vagas explicaciones, por más que intentaba poner atención siempre me perdía en sus palabras, con el tiempo me fui desinteresando. El pizarrón lo tupían de letras, pero en ocasiones nos tocaba exponer el tema, pero debido al vacío de conocimientos solo leíamos las diapositivas sin explicación personal, lo cual era aceptado por la misma persona que simulaba enseñar, las clases eran aburridas. Lo anterior se considera

una acción tradicionalista. Mejor dicho, un caos en todo su esplendor. En donde el protagonismo se lo sigue llevando el profesor, (cita propia diario del estudiantado 2019).

Es decir, muy lejos del profesor ideal, el docente que lo sabe todo, que es un buen animador, ¿dónde quedó la transición del modelo de enseñanza al de aprendizaje? como se puede apreciar en el diario; durante el recorrido escolar que hemos vivido, se presentaron profesores quienes evidentemente no cumplían con las normas establecidas por la política de la institución, puesto que durante las clases demostraban poco compromiso con su profesión, un desinterés por la formación de sus alumnos, ya que ejercen una enseñanza tradicional y monótona. Es decir, las sesiones se han vuelto en una rutina enfadosa de enseñanza que consiste en un profesor protagonista. Puesto que se centra en lecturas grupales, el pizarrón es tapizado por el mismo contenido, hay explicaciones extensas y desviadas. Durante su discurso involucra temas que no tienen nada que ver con el texto, evita crear un ambiente en el cual el estudiante pueda ofrecer un punto de vista. Lo que provoca desinterés por las clases, poco a poco, el estudiante se vuelve un simulador que solamente ocupa un asiento en el aula.

El proceso formativo no está basado en el aprendizaje, por lo tanto, se están violando las normas, ya que en estas se dice que el modelo pedagógico está basado en la construcción del aprendizaje, ya que con ello se pretende lograr una educación integral, sustentada en los cuatro pilares de la educación de Delors (1994). A nuestro entender: en “Aprender a conocer” el alumno debe de analizar y reflexionar sobre la política, economía, cultura, entre otras cosas en relación al mundo que lo rodea, con esto se hace referencia al desarrollo del pensamiento crítico y al mismo tiempo se despierta la curiosidad por conocer aún más. En “Aprender a hacer”, el alumno desarrolla capacidades, habilidades, estrategias que le permitan resolver problemas. “Aprender a ser”, analiza las actitudes. El estudiante se conoce así mismo y por ello se pretende trabajar con lo interno, con lo espiritual y humanistas. Es decir, el alumno encontrará y trabajará con su autoestima, obtendrá valores, una autonomía de decisión, en otras palabras, se pretende crear un equilibrio en la personalidad. Y, “Aprender a convivir”, formar personas capaces de intervenir sobre lo que sucede en la sociedad, se espera que los alumnos posean la habilidad socializadora, en la cual entiendan a otros en un clima de respeto e incluso trabajar en conjunto para atender lo que pasa.

Por lo tanto, en el trascurso de la licenciatura, el estudiante debe ser formado para desarrollar “...actividades de docencia, innovación educativa, evaluación y desarrollo curricular, investigación y gestión de procesos de formación educativa”, (diario del estudiante).

De acuerdo a la normatividad institucional vigente, la egresada (o) debería conocer sobre teoría, que permita trascender y ampliar su visión de mundo. Los textos que se trabajan como material de estudio, se relacionan con las ciencias de la educación, filosofía educativa, epistemología educativa, sociología educativa, psicología educativa, orientación educativa, gestión educativa, sobre sistemas educativo, programas de estudios, metodología de investigación cuantitativa y cualitativa, innovación y creatividad. El diseño e implementación de proyectos de investigación, investigación-acción, de gestión, sobre orientación académica, etc., sin olvidar la creación, reestructuración, rediseño, innovación en los programas de estudio. Sin embargo, con el tipo de enseñanza vivida, es imposible alcanzar dichos estándares. En los primeros semestres, el proceso de enseñanza no provocaba resultados positivos, pues en el primer ciclo escolar en nueve de doce materias se considera que no se logró aprendizaje. En el siguiente ciclo deja de ser un nueve para convertirse en un ocho, la situación seguía viéndose mal, o sea, en el desarrollo de estas sesiones el estudiante por ningún motivo podrá demostrar las características de un Licenciado en Ciencias de la Educación. El cuarto semestre fue el inicio del cambio,

... se comenzó a sentir el cambio, el ritmo de trabajo fue exigente, un poco tedioso pero fructífero, perfecto para reflexionar sobre mi formación académica, en donde pude abrir los ojos y darme cuenta que yo mismo decidiré en qué tipo de profesional me convertiría. Sin embargo, el quinto y el sexto semestre fueron aquellos que realmente me dieron mi posición como alumno, pues el protagonismo estaba en mis manos, las clases fluían de acuerdo a mi disposición, mis proyectos avanzaban de acuerdo a lo que yo realizaba, en otras palabras, el responsable de mi aprendizaje era yo mismo, solamente el docente estaba ahí para corregirme, apoyarme e indicarme el camino, (cita propia diario del estudiante 2020).

Se dice que en el semestre cuatro las cosas comenzaron a hacer diferentes, ya que en este si se desarrollaron algunos cursos como debiesen ser, aquí el estudiante si era el protagonista, el proceso de enseñanza tenía la prioridad de que los alumnos adquirieran aprendizaje. No obstante, fue el quinto y el sexto semestre el que mejor resultado mostraron pues en este ciclo nueve de doce materias fueron consideradas excelentes.

Por consiguiente, “pudiese ser nivelada la esperanza” de si cumplió con las características mencionadas en el perfil de egreso, aunque, el marcador global se encuentre en veinte a dieciséis a favor de un “No”. La adquisición de aprendizaje no se descarta en estos últimos

semestres. No obstante, si hay consecuencias por no haber iniciado de la forma adecuada, por no seguir las normas establecidas en los documentos que rigen en la Institución y en la unidad académica. El estudiante llega a dichos semestres con un ritmo de trabajo lento, con la costumbre de hacer trabajos no académicos, vacío teórico, etc. Además, llega con una actitud simuladora, pues una enseñanza simulada provoca solamente el interés por acreditar el curso, o sea una simulación de aprendizaje, ya que únicamente importa sobrevivir a las clases. Pero, el continuar en un proceso de enseñanza igual o más exigente, como fue en el quinto y sexto; creo que si se podría clasificar a un egresado como licenciado en ciencias de la educación, capaz de innovar el campo de la docencia e investigación educativa.

Hablemos del servicio social que se inicia en el octavo y último semestre, el cual es indispensable para la titulación. Ahora bien, el reglamento de servicio social indica que este puede ser realizado dentro de la institución, colaborar en proyectos de ahí mismo, o en un lugar externo pero ligado a la unidad, por ser parte de la rama de sociales y humanidades. El periodo de actividad es de seis meses. Dichas normas si son admisibles para la licenciatura. El reglamento establece que para poder comenzar se requiere acreditar el setenta por ciento de las asignaturas. Pero la unidad académica, establece que éste solamente se puede iniciar, después de concluir el programa de estudios; después de haber cursado y acreditado los ocho semestres, que contempla esta licenciatura. Con esta disposición de la Unidad Académica, los derechos de los alumnos son violados y las reglas son quebrantadas, ¿esto afecta en la formación del alumno? Considero que sí, puesto que obligan a permanecer más tiempo ligado a la institución, retrasando el tiempo para poder empezar el proceso de titulación. El servicio bien pudiese programarse en el octavo semestre o antes, como se estipula en el reglamento. En cuanto a la titulación,

(...) el programa no ha definido líneas de investigación, ni programas de investigación fijos, los alumnos eligen su tema de investigación en función de sus propios intereses. A excepción de otras escuelas y facultades que no alientan la titulación por medio de una tesis, en este programa el criterio es promover la investigación como la mejor opción de titulación. Esto puede considerarse como una política propia, ya que el nuevo reglamento de titulación establece varias opciones, (cita propia diario del estudiantado 2020).

Las otras elecciones, pudiesen ser por un examen de oposición, el examen de lengua extranjera, tesina, por promedio mayor a 9.0 y la tesis, esta última es considerada la mejor opción, ya que durante los siete primeros semestres se trabaja desde un eje de investigación,

además en ningún momento las normas exigen desarrollar algún tema específico sino más bien trabajar con algún tema de interés ya que este se puede convertir en la línea de investigación personal, la especialidad del estudiante de Ciencias de la Educación. En el mismo sentido, para dejar más en claro la importancia de titularse por tesis en el perfil de egreso una de las principales características consiste en ser investigador, aquel que diseña y desarrolla proyectos, del mismo modo es una de las llaves y motivaciones para continuar estudiando una maestría con el fin de conseguir un perfil con más calidad.

Una experiencia estudiantil, con los profesionales en ciencias de la educación

Como estudiante del séptimo semestre me cuestiono, ¿Qué hubiera hecho diferente? La respuesta a esta interrogante, sin duda es: me hubiera dedicado a estudiar cada una de las asignaturas de manera extra clase: es decir, dedicarme más a leer y buscar cuál es mi forma de aprender para facilitar mi proceso de adquisición de conocimiento. Aunque no puedo regresar el tiempo, no todo está perdido aún. Dejando en claro que, si efectivamente mi esencia como estudiante es ser responsable, ya que en las cuarenta y ocho asignaturas cursadas en su mayoría de las veces asistí puntualmente a clases, cumplí con cada una de las tareas asignadas, así mismo, mi comportamiento siempre fue de respeto hacia mis compañeros y maestros. Pero:

¿Logré aprender en cada una de las asignaturas?

No, porque existieron casos en donde no se nos impartió clases o bien no se analizaron los contenidos temáticos del programa. El asunto del ausentismo del profesor es de gran impacto. Por otra parte, ¿Soy capaz de llevar a cabo lo aprendido? En algunos casos si, en muchos otros no. Y en cuanto a ¿qué influyó en mi aprendizaje?

Por una parte, mi falta de disposición por no querer aprender más de lo que se me enseñaba en clases y por otra, la práctica docente de los profesores. Algunos presentaban inexperiencia con el manejo de recursos didácticos, porque para poder explicar un tema necesitan anotar en el pizarrón aquello que se nos iba explicar a nosotros, de tal manera que estos no dominaban un discurso pedagógico, de ahí las sesiones rutinarias, influyendo cada vez más en la desmotivación del alumnado. Si bien, desde la postura de la política oficial la enseñanza es centrada en el aprendizaje, en estos cursos fue la excepción ya que, al hablar de una docencia centrada en el aprendizaje, esta debe tener los fundamentos teórico-pedagógicos de una educación social, humanista y constructivista.

En base a las respuestas, el docente debe tener cierto conocimiento de estos tres aspectos para que este pueda realizar sus funciones pertinentes, así como poseer el liderazgo que le permitirán integrar sus funciones de organizar, motivar, coordinar y conducir a sus alum-

nos a ser sujetos activos, que se desarrollen tanto en lo individual como en lo colectivo. Sin embargo, algunos profesores optaron por darnos la responsabilidad de presentar los temas en equipo. Trabajo en equipo, que en la mayoría de los casos no fue pertinente, ya que en un principio el grupo era muy numeroso y disperso. Cada uno escogía pertenecer a un equipo con las personas que tenía un vínculo de amistad, aunque hubo profesores que determinaron con quien íbamos a trabajar y fue con aquellos que nunca habíamos convivido. Pero,

¿Cuál es la finalidad de que los estudiantes trabajen en equipo?

Primero, dejando en claro que el trabajo de los equipos surge como una estrategia para apoyar al profesor y a su vez permite que los estudiantes aprendan entre iguales, su finalidad consiste en que mediante el proceso de socialización ellos complementen las actividades con un bien común.

Segundo, en la cuestión de que los profesores nos orientaran para que lográramos nuestro aprendizaje que en si es lo que supone un paradigma Constructivista.

¿El uso de plataforma despertó el interés de los estudiantes por aprender?

No. Ni siquiera despertó el interés por querer aprender el manejo de la plataforma, ya que ésta era considerada como el medio donde se subían las tareas. Ante esto se precisa que los profesores que utilizaban plataformas educativas no se daban el tiempo de leer los resúmenes que se asignaban de tarea por ello muchos estudiantes se encargaban de copiar y pegar la información. Esto es un problema, primero, porque se está orientando al alumno a realizar plagio dejando de un lado los valores que se supone que un maestro debe orientar a su alumno. Segundo, si no hay disponibilidad del maestro para dedicarle el tiempo de leer las tareas de sus estudiantes, con el fin de evitar el plagio y sobre todo conducirlos al proceso de metacognición. Claro está que no toda la responsabilidad es del maestro ya que otra de las causas puede ser la falta de disposición del alumno por querer aprender.

Pero también existen profesores comprometidos con su práctica, quienes se encargan de convertir a sus estudiantes en seres activos, quienes se han encargado de situarnos en una realidad, es decir, aquellos que nos han impulsado a ver los grandes retos a lo que nos enfrentaremos como futuros profesionales. Asimismo, a quienes nos han ayudado a orientar a tener una visión profesional. Sin embargo, algunos de estos, su forma de demostrarnos su compromiso es exigiéndonos al máximo muchos trabajos, cuando en semestres anteriores no hemos

tenido un nivel de exigencia similar. Por lo cual fue un detonante en la disminución del grupo. Para equilibrar este nivel de exigencia, nos hacíamos valer de aquellos maestros permisivos haciéndonos las víctimas para que el curso de estos sea más relajado.

Los profesores, sin importar si son rutinarios, ausentes, comprometidos, permisivos o exigentes, todos llevan a cabo dentro de sus funciones la evaluación. No todos evaluaban de la misma manera, había quienes utilizaban examen escrito siendo esto una manera tradicional de evaluar, en lo particular mediante un examen ejercitaba mi proceso de memorización para obtener una buena nota, otra alternativa muy utilizada para evaluar es el ensayo. Lo cual, aún no logro concebir, como es que cada profesor adaptaba este documento a su parecer causando confusión entre nosotros como estudiantes. Algo que nos causaba demasiada confusión, eran los reportes o controles de lectura, porque si bien un maestro asignaba uno, tenía que precisarnos cómo es que lo quería. Lo cual nos lleva a la siguiente interrogante:

¿Las maneras de evaluar de los profesores fueron apropiadas?

En lo personal los profesores nos deberían de entregar los criterios que se consideran dentro de la evaluación, por ejemplo, dentro de una presentación oral cuales son los criterios que se consideran y que instrumento utilizan para evaluarnos.

Es decir, los docentes no muestran transparencia en los métodos de evaluación. En síntesis, la experiencia durante esto seis semestres, es que no es suficiente ser responsable para adquirir los aprendizajes. El profesor, cuando debió ser orientador, en algunos casos, fue el limitador. Pero por fortuna, en ese mosaico de profesores, existen algunos que si te impulsan a ser mejor estudiante.

Conclusión

Con el análisis del dato empírico, producto de la reflexión acción de los estudiantes participantes en el desarrollo de esta investigación, se precisa que la Investigación Acción, a través del Ciclo de Smith, permite conocer y formar a las y los futuros profesionales de la educación en el trabajo de investigación participativa, y lograr obtener el dato de campo suficiente para el diagnóstico, en este caso, de la práctica docente en la licenciatura de ciencias de la educación.

De este diagnóstico realizado por las y los estudiantes, se precisa que la planta docente de la licenciatura en cuestión, en los primeros semestres de la carrera, viven, practican una

docencia sin compromiso, simulada, pues es recurrente su ausentismo, el uso no adecuado de plataformas educativas. En el resultado, destaca la práctica docente simulada, sin compromiso por el aprendizaje de las y los estudiantes.

Sin embargo, como se lee en el apartado de los resultados, conforme se avanza en los semestres superiores, dicha práctica docente es diferente; aparece el docente exigente, el que elabora el programa del curso centrado en el plan de estudios de la carrera mencionada. El docente que da el espacio al estudiante, el que le da la palabra, el que brinda el acompañamiento respectivo para que los estudiantes se sientan atendidos y motivados para realizar la tarea escolar y despertar el interés; la necesidad del aprendizaje.

Es claro que no es suficiente el compromiso de los estudiantes, sino que se requiere de este acompañamiento, de este docente comprometido. Pero en los productos presentados y analizados, lo más recurrente es el indicado en la práctica docente de los primeros semestres. Es decir, se tiene una práctica docente de simulación, sin compromiso con la institución, ni con el aprendizaje de los y las estudiantes.

De ahí que se sostiene la tesis enunciada en la introducción y se propone con carácter de necesario y urgente una revisión de los perfiles de la planta docente, el desarrollo e intervención de un programa de formación y actualización docente.

No hay mejor argumento, para conclusiones que las observaciones hechas por los estudiantes, pues ellos transmiten el sentir en su totalidad, el papel del docente, en la formación del estudiante, dejó de ellos el párrafo siguiente:

En mi experiencia como estudiante, del primer al séptimo semestre, han existido muchas situaciones que hoy en día me han generado caos debido a las deficiencias que me he percatado que tengo, por ejemplo, en cuestión de exámenes memorizaba las respuestas, mientras que en exposiciones me preparaba para dominar el tema que presentaría en lo individual, pero cuando era en equipo en algunos casos mis compañeros no se prestaban para que dialogáramos el tema. Finalmente, la política, las normas, el modelo educativo, las características del docente, los objetivos de los ejes, etc., son elaborados con el fin de ser seguidos al pie de la letra, ya que son la base de la educación, han sido organizados y escritos con la intención de ser respetados. Pero, como decimos son letras muertas, muy muertas, solo se quedaron en el papel (Cita propia diario del estudiante 2019).

En este sentido, nos recuerda el papel del docente que toma el formato Tradicional que examinó Cazden (2001), el llamado: IRE (por sus siglas en inglés: el docente Inicia, el estudiante Responde y el Docente evalúa). Reforzando la idea de Stein, Smith, Henningsen y Silver. (2000), en el sentido de que la práctica docente analizada con respecto a la tarea cognitiva se

mueve en dos niveles: 1) la memorización del estudiante, y 2) realizar la actividad cognitiva son conectar los conceptos o significados, es decir, vemos una radiografía de la actividad del docente, en el aula, sin matiz alguno de vanguardia.

Referencia

- Bolívar, A. M. T. González, Moreno, J.M. y Juan M. Escudero (1997). *La formación y el aprendizaje de la profesión mediante revisión de la práctica*, en Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. **Ed. SEP.**
- Cárdenas A. (2003). Investigación-Acción. Ideas teórico-prácticas en su quehacer, *Revista Pedagógica* N° 50-51. Ed. UPN. Sinaloa, México.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse the language of teaching and learning*. Ed. Heinemann.
- Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación, en *La Educación encierra un tesoro. México, El correo de la UNESCO*, 91-103.
- Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Ed. Morata.
- Elliot, J. (1993). Guía práctica para la investigación-acción. Ed. Morata.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del currículo*. **Ed. Morata.**
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Ed. Laertes.**
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó.**
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15.
- Porlán, R. y José Martín (1998). Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto”, *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, 21-25.
- Porlan, Ariza R. (1987). *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar*, *Investigación en la Escuela*, n° 1, 1987.
- Postic, M. y Ketele, J.M. (1998). *La observación para los profesores en formación, Observar las situaciones educativas*, 201-20.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A. & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. New

York: Teachers College Press.

Capítulo 14. Reestructuración al PIT en la academia de primer año de la Escuela Normal RURAL “Gral. Matías Ramos Santos” como prevención AL Síndrome De Burnout.

Rogelia Zambrano Rodríguez
David Uriel Rodríguez Esquivel
Cristina del Carmen Taobada Rosales

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.14>

Resumen

El síndrome de burnout o del quemado genera una condición que limita el desempeño de las personas, tanto en aquellos que son trabajadores como en estudiantes. El presente trabajo busca identificar el nivel de burnout de manera específica en agotamiento emocional en los estudiantes de primer semestre de la Escuela Normal Rural. Los resultados que arroje la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil adaptada por el Dr. Arturo Barraza Macías (2008) permitirá valorar la pertinencia de las temáticas actuales del Programa Institucional de Tutoría, o bien basado en las necesidades detectadas realizar ajustes de contenido.

Palabras clave

Escuela Normal Rural, síndrome de burnout, tutoría.

Introducción

El síndrome de burnout o del quemado, se ha estudiado principalmente en personas del sector laboral. Los síntomas presentan a una persona con agotamiento físico y emocional, estresada y con pérdida de confianza, entre otras características. El ambiente laboral y las interacciones con otras personas del entorno llevan a la persona a tal estado, lo que provoca a su vez un menor rendimiento laboral.

Aunque el burnout se empezó a identificar en profesionistas, ahora hay investigaciones tendientes a verlo en estudiantes de nivel básico, medio superior y superior. El principal argumento es que al igual que en el ámbito laboral, quienes estudian enfrentan situaciones

a resolver que se considera son parte de un sistema que funciona como una empresa en donde fungen como trabajador. El estudiantado, al padecer la sintomatología, entra en un estado en el cual su rendimiento disminuye.

Las escuelas de educación superior cuentan con programas tutoriales, donde brindan apoyo y acompañamiento a sus estudiantes, pero cada institución posee condiciones distintas.

En el caso del presente estudio, se alude a la Escuela Normal Rural, formadora de docentes. Dentro de las características propias de la institución, sus estudiantes viven en modalidad de internado mixto, el cual cuenta con un Programa Institucional de Tutoría (PIT).

El objetivo de la investigación es identificar el síndrome de burnout unidimensional en estudiantes de primer semestre de la Escuela Normal Rural y hacer una revisión de cómo el PIT atiende esa situación en vinculación a las dimensiones del burnout.

Como primer momento se indaga en los estudiantes por medio de un instrumento específico para ello, luego de analizar los datos, se confronta con el PIT desde sus planteamientos y objetivos. La intención es ver la vía de atención al síndrome de burnout a estos estudiantes que son la primera generación del Plan de Estudios 2022 para la Licenciatura en Educación Primaria.

Hipótesis

El identificar niveles iniciales del síndrome de burnout desde el inicio de la licenciatura, permitirá una intervención temprana grupal y/o individual, enfocada al desarrollo de las funciones ejecutivas de los alumnos y el desarrollo de habilidades que les permitan gestionar tanto sus emociones como el tiempo que dedican a cada actividad que tienen programada, lo cual permitirá enfrentar con las herramientas adecuadas situaciones de mayor estrés a medida que avanza en sus estudios.

Revisión de la Literatura

El síndrome de burnout, también conocido como síndrome del quemado, tuvo indicios como desgaste profesional. Fue Maslach y Leiter quienes crearon el Maslach Burnout Inventory (MBI), instrumento propio para el diagnóstico de la patología, delimitado al síndrome entendido desde el profesional que interactúa con otros en su entorno laboral (Saborío e Hidalgo, 2015), del cual se desprende un constructo tridimensional: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. (Barraza, 2008, p. 274).

El andar teórico ha llevado a muchos investigadores a indagar en este síndrome, por lo que Pines et. al (1981, citado en Barraza, 2008) lo definen mediante un constructo unidimensional referente al agotamiento emocional. Shirom (2006, citado en Appels, 2006) revisa los estudios de validación del Inventario de Maslach para el burnout y observó que de las tres escalas, la dimensión de agotamiento emocional es la que mejor correlación tiene con las variables relacionadas con el trabajo. A partir de este constructo, se entiende pues que el síndrome de burnout es un estado de agotamiento físico, emocional y cognitivo producido por el involucramiento prolongado en situaciones generadoras de estrés (Barraza, 2009, p. 274).

Con respecto al burnout académico, Osorio et. al (2020a) comentan que “si bien es cierto que los estudiantes universitarios no son trabajadores (...) desde un punto de vista psicológico y social muchas de las actividades que realizan son comparables a las que lleva a cabo un trabajador” (p. 28). Esto permite la reflexión de cómo es que un síndrome como el del quemado incide en el quehacer cotidiano de estudiantes. En el mismo sentido, Ezeudu et. al (2019a) comentan que *“Student burnout is a syndrome characterized by exhaustion and disengagement owing to prolonged stressful experiences in school”* (p. 2), es decir, que el burnout académico involucra el cansancio y el desinterés debido a las estresadas experiencias que viven en la escuela.

De acuerdo con Osorio et. al (2020b), *“se considera que este problema afecta más a quienes no logran adaptarse a eventos estresantes propios del ambiente educativo”* (p. 29). Los autores señalan también que mucho tiene que ver lo que la institución provee como recursos para la elaboración de los trabajos académicos o la saturación excesiva de los mismos.

Como se ha señalado, la institución es una Escuela Normal Rural y en su esencia, la institución tiene una organización estudiantil arraigada y autónoma. Al tener la modalidad de internado, sus estudiantes no utilizan transporte en el día a día y tienen periodos de prácticas, éstos no se cruzan con las asignaturas.

Reiterando la idea del internado, los estudiantes cuentan con diversas actividades sociales, culturales, artísticas y académicas que completan su formación. Cabe señalar la existencia de una economía de bajo recursos en la mayoría de familias de los estudiantes. El internado permite la inserción a la actividad estudiantil de nivel superior, pero lo es bajo la licenciatura que ofrece. Por lo que, estudiantes que no tienen posibilidades económicas de migrar a las ciudades, ven una oportunidad en la institución, aunque ello signifique sacrificar el deseo de estudiar algo de su interés y deben adaptarse a otra carrera que se convirtió en su única opción.

Con respecto a la tutoría en educación superior, Cruz et. al (2011) exponen algunos elementos en el proceso: el tutor, el tutorado y las relaciones, entre ellos. Tentoni (citado en Cruz et. al, 2011) el propósito de un tutor es integrar a una persona novata a un rol profesional. La tutoría se presenta como un espacio de esfuerzo cooperativo, de soporte para el aprendizaje y de apoyo emocional.

De acuerdo con Romero (2011) “la mayoría de las instituciones de educación superior que integran la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha tomado como base y referente principal la propuesta para implantar el Programa Institucional de Tutorías” (p.54). Estos programas han tenido evoluciones y cambios, son perfectibles. En tal marco, debería pensarse en cómo previenen el síndrome del burnout, o en su defecto, qué propuesta se hace para remediarlo. Ezeudu et. al (2019b) mencionan que “interventional studies have demonstrated that rational emotive behavioral interventions can help to reduce burnout symptoms in undergraduate students” (p. 2). Incluso se debe pensar no sólo que una intervención es posible, sino que ya es necesaria.

Wang et. al (2022) exponen “an important psychological resource researchers paid much attention to in medical education is resilience” (p.2). Sin embargo, el asunto vuelve a recaer en la importancia de una intervención tutorial que lleve al estudiantado a esta capacidad. Es donde se vuelve necesario contrastar lo que sucede en la realidad con lo que proponen el Plan de Estudios 2022 y el PIT de la Escuela Normal Rural.

Metodología

El estudio tiene sede en la Escuela Normal Rural, en donde se forman profesores de educación básica. El análisis está centrado en los estudiantes de primer semestre, tanto hombres como mujeres. Se hace sólo con ese semestre debido a que es la primera generación que cursa el Plan de Estudios 2022. La población es el total de estudiantes inscritos en los cuatro grupos de primer semestre de la institución, quienes conforman la academia de primer año y el tipo de muestra fue por conveniencia.

Los datos obtenidos en el instrumento se analizan en función de las dimensiones propuestas, y esto a su vez permite hacer el contraste con el PIT y el Plan de Estudios 2022, en donde a partir de los objetivos, contenidos y propuestas específicas, se analiza si hay una atención al respecto del síndrome de burnout, o si es necesario hacer alguna reformulación.

Para obtener los resultados se utilizó la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil adaptada por el Dr. Arturo Barraza Macías (2008) , la cual cuenta con 15 ítems, un nivel de confiabilidad del 0.86 en Alfa de Cronbach y del 0.90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown, así mismo se cuenta con evidencia de validez de consistencia interna (Salkin, 1999) y análisis de grupos que fueron contrastados (Anastasi y Urbina, 1998) , por lo cual la correlación entre ítems es positiva y permiten discriminar niveles altos y bajos de burnout estudiantil, por lo cual los resultados obtenidos de dicho instrumento corresponden a la dimensión establecida y son unidireccionales. La escala de valores va del 1 al 5 en donde 1 equivale a “nunca”, 2 “algunas veces”, 3 “casi siempre” y 4 “siempre”.

La presente investigación aplicada con enfoque exploratoria de corte transversal tiene como objetivo identificar el nivel de burnout unidimensional y basado en los resultados enriquecer los PIT de la escuela normal Matías Ramos Santos, recabando datos en un solo momento.

Resultados

El síndrome de burnout académico se refiere al agotamiento emocional y académico de los estudiantes o profesionistas. Hoy en día, es una realidad que se asume en la vida estudiantil, la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil adaptada por el Dr. Arturo Barraza Macías, en el cual participaron 92 alumnos de la academia de primero de la Escuela Normal Rural, quienes oscilan entre los 18 a 22 años.

Con la finalidad de proporcionar un contexto educativo de los estudiantes de Escuela Normal Rural se realizaron tres preguntas en relación con la Licenciatura en Educación Primaria que se oferta en la institución educativa. La primera pregunta se relaciona con la elección de estudiar determinada licenciatura.

Con base en los resultados obtenidos se observa que el 85% de los alumnos eligieron la licenciatura por vocación, así como, el beneficio de obtener una beca completa que incluye alimentos y hospedaje. Se detecta que el 15% de los estudiantes seleccionaron la Licenciatura en Educación Primaria por otra razón.

Figura 14.1

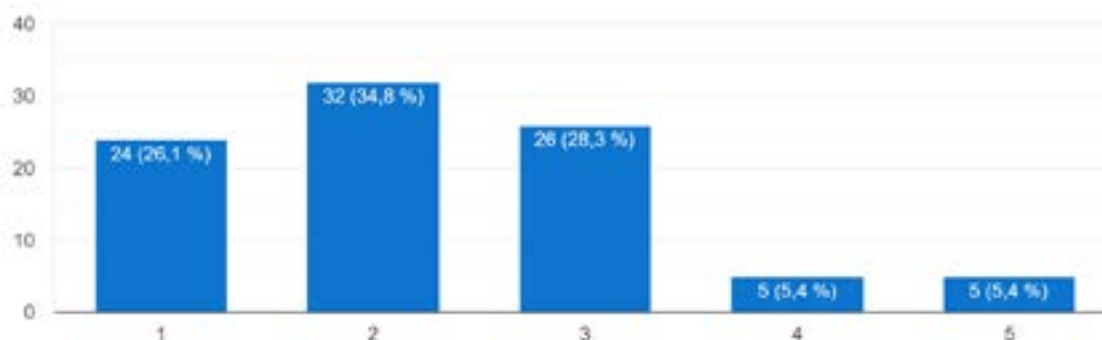
Elección para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria.



A pesar de que la mayoría de los estudiantes ingresaron a la Licenciatura en Educación Primaria por vocación. También se les cuestionó sobre la motivación al cursar la licenciatura, al ingresar el 92.4% afirmó que se encontraba interesado en pertenecer al programa educativo. Sin embargo, los jóvenes normalistas se han desmotivado al cursar la licenciatura pasando a un 89.2% (véase figura 2). Es un dato que resulta alarmante, puesto que existe la posibilidad que siga subiendo conforme cursen los semestres, o bien disminuya. La intervención de tutoría desde la motivación del estudiante de continuar en la licenciatura es esencial para incentivar a estudiante.

Figura 14.2

Del 1 al 5 ¿Cómo evaluarías tu nivel de motivación actual al estudiar la Lic. en educación primaria? en donde 1 es muy alto, 3 medio y 5 muy bajo.
92 respuestas



Motivación.

Además de la motivación, con la aplicación también se detectaron las siguientes amenazas ante el rendimiento académico: problemas escolares deprimen fácilmente, sentirse somnoliento, concentración durante clases, cansancio antes de terminar el horario escolar, problemas de retención de información y estudiar desgasta emocionalmente, cabe señalar que dada la naturaleza de la investigación al ser preventiva, se aglutinan los resultados de la escala de Likert en nunca, algunas veces, casi siempre y siempre:

Figura 14.3

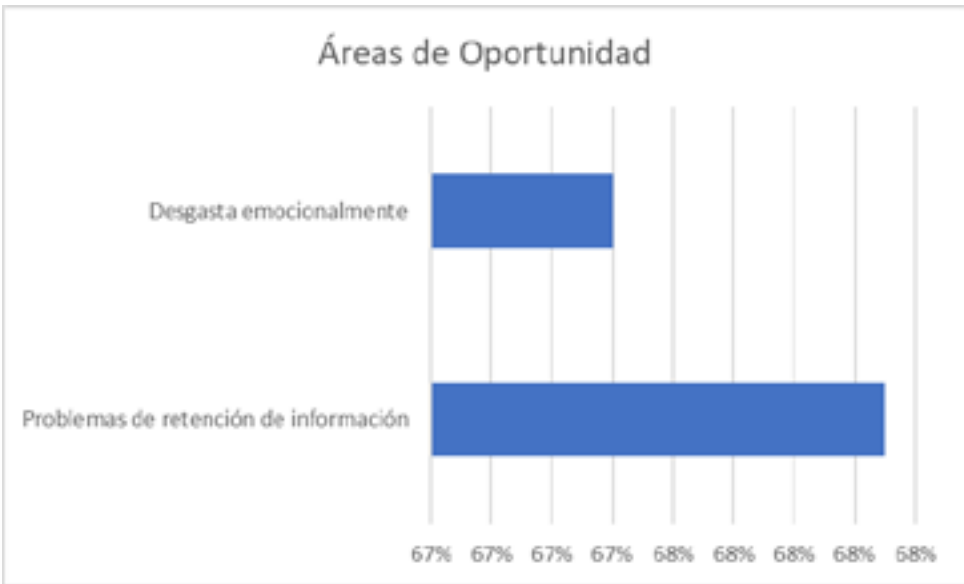
Resultados.



Se muestran 2 ítems que se identifican como debilidades y potenciales áreas de oportunidad:

Figura 14.4

Área de Oportunidad.



Todo lo anterior tiene un respaldo en las fortalezas que se encontraron tales como: aumentar la motivación, puesto que al generar un contraste en el nivel que tenían antes de entrar y el actual, se presenta un incremento de 5.4% en relación con su estancia del ingreso a la fecha actual. Finalmente, el interés por asistir a clases que presenta un 80% y el 61% responde que no considera aburrido asistir a clases.

Discusión

Al analizar los resultados obtenidos se identifican temáticas existentes en el PIT que se relacionan con los temas identificados como las necesidades, Así mismos, se realizan las sugerencias para intervenir en las necesidades que no se encuentran abordadas en el PIT actual. A continuación, se muestran:

Tabla 14.1

Propuesta de reestructuración al PIT

Ítem	Temática	Actividades PIT 2022	Actividades sugeridas con bases en las necesidades identificadas.
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	Autoconocimiento	Reflexiones acerca de sus éxitos y fracasos	a) Estrategias de afrontamiento ante el desgaste emocional.

Mis problemas escolares me deprimen fácilmente.	Proyecto de vida	Elaborar proyecto de vida	b) Proyecto de vida.
Durante clases me siento somnoliento.	Planeación académica	Elaborar horario personal	c) Administración y gestión eficaz de tiempo
Cada vez me es más difícil concentrarme en clases.	_____	_____	d) Técnicas para superar la falta de atención y concentración.
Antes de terminar mi horario de clases ya me siento cansado o cansada.	_____	_____	a) Estrategias de afrontamiento ante el desgaste emocional y activación física.
Siento que tengo más problemas para recordar lo que estudio.	Planeación académica	Elaborar horario personal	d) Técnicas para superar la falta de atención y concentración.
Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente.	_____	_____	a) Estrategias de afrontamiento ante el desgaste emocional y activación física.

Cabe señalar que hay temáticas que son repetitivas, debido a que intervienen en más de un ítem de acuerdo con el programa actual del PIT que se trabaja en la Escuela Normal Rural. Por esta razón, se propone la temática requerida para atender las necesidades de los estudiantes.

Conclusiones

La adaptación a un nuevo contexto conlleva el uso de herramientas cognitivas para su asimilación, las cuales se pretende desarrollar en los estudiantes desde un inicio de semestre. Sin embargo, la escuela normal Matías Ramos Santos tiene una particularidad al ser un internado mixto, ya que su horario se divide en dos ámbitos: escolar y asistencial. En ambos casos, los alumnos tienen responsabilidades y obligaciones por cumplir, lo que conlleva agotamiento mental y físico.

Las principales limitantes de este estudio fueron dificultades de acceso a internet para responder la escala, ya que este se realizó en Google Forms.

En los resultados se identifica que efectivamente el periodo de permanencia en la escuela normal ha sido suficiente para que en su mayoría presenten desgaste físico y emocional, falta de concentración y atención, así como desgano antes de terminar su jornada académica. Esto nos alarma ya que son inicios de quemarse emocionalmente, se encuentran en una primera etapa, en la cual se puede intervenir para brindar las herramientas necesarias y hacer frente a las problemáticas que se les presenten.

Los resultados nos dan pauta para realizar una entrevista abierta y poder profundizar situaciones, de esta manera poder sugerir temáticas más específicas, de tal manera que su aplicación conlleve un cambio progresivo y de bienestar para el alumnado. En este mismo sentido, se pretende realizar el mismo estudio con cada una de las academias, de manera que el PIT atienda las principales problemáticas presentadas en los alumnos.

Referencias

- Barraza, A. (2008). Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil. *Investigación Educativa Duranguense*, 9, 104-106.
- Barraza, A. (2009). Estrés académico y burnout estudiantil. Análisis de su relación en alumnos de licenciatura. *Psicogente*. 12 (22). Pp272-283. ISSN0124-0137.
- Caballero Domínguez, C. C., Hederich, C., & Palacio Sañudo, J. E. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Cruz, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209. ISSN: 0185-2760.
- Ezeudu, F., Attah, F., Obah, A., Nwangwu, T. y Nnadi, E. M. (2019). Intervention for burnout among postgraduate chemistry education students. DOI: 10.1177/0300060519866279
- Guzmán, M., Parrello, S. y Romero, C. (2020). Burnout académico en una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 2(1), 27-37.
- Rico, D. (2009). Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (11), 2.

- Romo, A. (2011). *La Tutoría; Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*, México, ANUIES. Cuadernos de casa ANUIES.
- Saborío, L. y Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. ISSN: 2215-5287
- Wang, Q., Sun, W., y Wu, H. (2022) Associations between academic burnout, resilience and life satisfaction among medical students: a three-wave longitudinal study. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03326-6>

Capítulo 15. La historia de un libro negro que se toca y se escucha: el aula universitaria como espacio incluyente.

Xóchitl Tavera Cervantes

Universidad Latina de América

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.15>

Resumen

El presente trabajo expone el resultado conjunto entre estudiantes de la licenciatura en Arquitectura, Urbanismo y Sustentabilidad de la Universidad Latina de América y del Centro de Atención Múltiple (CAM) 56i de la ciudad de Morelia, Michoacán, con quienes se desarrolló un proyecto semestral en el marco de la asignatura de Semiótica que incluyó actividades de investigación, concientización, visitas guiadas y, como producto final, la adaptación radiofónica del texto en braille *El libro negro de los colores, todo ello bajo la premisa de promover una cultura de inclusión en el aula universitaria desde un enfoque colaborativo y vivencial, partiendo de la convicción de que es posible el desarrollo de este tipo de acciones que garanticen un aprendizaje mutuo desde la base del respeto.*

Palabras clave

Arquitectura, inclusión, radio, semiótica, universidad

Introducción

La educación y la discapacidad parecen dos conceptos que no se corresponden uno con el otro. En la normativa internacional como la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y *Protocolo Facultativo*, documento emitido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2007, se estipula que en materia de educación se debe buscar que “las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” y añade que niños y niñas deben gozar de la educación primaria gratuita y obligatoria y no quedar fuera de la enseñanza secundaria por esta misma razón. Asimismo, se conmina a brindar el apoyo para asegurar una formación efectiva a través de medidas personalizadas que permitan el aprendizaje de habilidades para la vida y el desarrollo social que haga partícipes a estas personas de una vida en igualdad de condiciones en la comunidad a la que pertenecen. Sin embargo, dicha propuesta no ha logrado cumplirse a cabalidad como lo reportan las estadísticas recopiladas por la misma ONU, la cual, a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) indicó que para 2020 la tasa de hombres adultos alfabetizados con alguna

discapacidad era de apenas el 3%, mientras que para las mujeres representaba el 1% (ONU, s.f.). Esto quiere decir que la mayoría de las Personas con Discapacidad (PcD) cursan apenas el nivel más básico de educación si sus condiciones lo permiten. Aunado a ello, de acuerdo con el mismo PNUD, las pocas personas que logran acceder a la educación superior y que se desempeñan como estudiantes o profesores, no solo se encuentran infrarrepresentados sino que también ven violentados sus derechos, sufren de discriminación, estigmatización y marginación en todos los campus alrededor del mundo.

En el caso de México, de acuerdo con datos recabados por la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), en nuestro país 2 de cada 10 personas con algún tipo de discapacidad no saben leer ni escribir. Esto es, además, un aspecto importante a destacar ya que si bien el sistema educativo mexicano se ha expandido durante la última década, los verdaderos cambios se observan en el acceso a la educación para la población que no tiene ninguna discapacidad, pues en cuanto a la información relacionada con los grados escolares, se señala que el nivel predominante en personas de más de 15 años de edad que presentan alguna discapacidad es únicamente de primaria en tanto que: “de cada 100 personas, 45 tienen terminado este nivel, 23 de cada 100 no tienen escolaridad y solo 7 cuentan con educación superior” (CONADIS, 2019).

La deficiencia en la calidad de este servicio se considera como parte de los derechos humanos que resultan afectados para el grupo minoritario de personas más considerable que existe en el mundo y representa también una causa de actos discriminatorios. La Organización Mundial de la Salud apunta que las Personas con Discapacidad “ven conculcados sus derechos de múltiples maneras, en particular, siendo objeto de actos de violencia y maltrato o de prejuicios y actitudes poco respetuosas” (OMS, 2021). Dichas situaciones se dan en diferentes contextos que se añaden a la falta de acceso a la educación y que van desde la forma en que se les protege ante los desastres naturales y emergencias nacionales; cómo se garantiza que reciban servicios de salud adecuados, sobre todo ante las enfermedades que ponen en riesgo a la población mundial como ocurrió con la pandemia de COVID-19; de qué forma se realiza la adecuación de los espacios físicos y la posibilidad real de contar con los debidos procesos en materia de justicia, entre muchos otros.

Ahora bien, volviendo al caso particular de la educación, el no contar con una estructura sólida que permita el ingreso, permanencia y avance de las Personas con Discapacidad en cualquier nivel educativo, nos lleva a preguntarnos qué pueden hacer las instituciones de manera particular para favorecer espacios inclusivos que garanticen el acceso a este servicio

y, además, cómo se pueden generar estrategias de vinculación social con grupos vulnerables como éste. Es decir, cómo se puede contribuir directamente desde la trinchera de la educación a reducir la brecha que se expande y que convierte a la discapacidad en un pretexto para segregar a los seres humanos.

En ese sentido, consideramos que una posibilidad que se abre para tratar este tema, es la concientización desde la educación superior para que las y los futuros profesionistas consideren dentro de su práctica cómo pueden abonar a la inclusión de las Personas con Discapacidad. Un eje que puede resultar productivo es, por ejemplo, enlazar una o varias asignaturas que desarrollen un proyecto común y que tengan una aplicación real, ya sea a través de actividades vivenciales como talleres de concientización o bien, la puesta en marcha de alguna alternativa para solucionar una necesidad específica sin que esto llegue a convertirse en asistencialismo.

Así pues, con esta idea en la mente, la carrera de Arquitectura, Urbanismo y Sustentabilidad de la Universidad Latina de América (UNLA) en Morelia, Michoacán apostó por la vinculación de los estudiantes que cursaban el segundo semestre de su licenciatura en el año de 2019 a través de la materia de Semiótica, que se sustenta en el plan de estudios gracias a la intención que tiene de identificar los signos perceptibles a su alrededor y cómo pueden representar desde cuestiones estéticas en un proyecto arquitectónico hasta fisuras o detalles que deben corregirse para mantener seguros a las y los usuarios. Ello parte desde considerar a la semiótica desde su concepto primigenio desarrollado originalmente a Ferdinand de Saussure, quien enuncia que existe una relación entre un significante que está vinculado con el mundo real y un significado que es atribuido convencionalmente y que permite la interpretación de estos signos en un sentido particular (Tappan Velázquez 2013, p. 4). De acuerdo con Deely (1996), la Semiótica como disciplina no se interesa nada más en los signos puros, sino en la manera en la que éstos interactúan entre sí. Esta propuesta del autor es, además, muy pertinente para lo que nos ocupa, ya que considera que es a través de los procesos semióticos que la humanidad genera conocimiento y lo experimenta. Para él, estamos siempre inmersos en un universo de signos (textuales, táctiles, visuales, gestuales, etc.) que estamos constantemente interpretando, por lo que podemos decir que todos y todas, en tanto que seres humanos, funcionamos cognitivamente a través de un constante devenir de producción y recepción signica.

Si bien una materia como ésta presenta varias posibilidades de análisis en diferentes materiales audiovisuales, gráficos y de otra índole, conforme la asignatura tomó su curso, se abrió la posibilidad de generar un proyecto semestral que consistiera en vincular al grupo con

una institución de educación básica para Personas con Discapacidad que permitiera explorar las posibilidades de la semiótica desde una perspectiva multisensorial y desarrollar un trabajo que no se quedara únicamente en su salón de clases, sino que pudiera generar un impacto tangible tanto para ellos como para otras personas. Así, se estableció el contacto con el Centro de Atención Múltiple CAM 56i también de la ciudad de Morelia, en particular con el grupo de tercero de secundaria de dicho plantel conformado por nueve estudiantes con diversas discapacidades, desde motrices e intelectuales hasta visuales.

De esta manera, se propuso para el trabajo conjunto, una serie de actividades cuya culminación sería la adaptación radiofónica de la obra *El libro negro de los colores*, escrito por Menena Cottin e ilustrado por Rosana Faría, ambas venezolanas, y que narra la historia de Tomás, un niño ciego que percibe los colores sin verlos comparándolos, en cambio, con las sensaciones que experimenta sobre ellos. Así, por ejemplo, el verde se convierte para el protagonista en el césped recién cortado o en un helado de limón. La particularidad de este libro es que está escrito en español y en braille y cuenta con una técnica de ilustración en relieve que permite sentir las formas de los objetos, animales y personas que percibe Tomás. Si bien el trabajo entre los chicos de Arquitectura Urbanismo y Sustentabilidad de la UNLA (en adelante AUS UNLA) y los estudiantes del CAM 56i no consistió únicamente en este entregable, sí fue la pieza clave sobre la que se diseñó y se operó el proyecto de *El libro negro* como se expondrá a continuación.

Revisión de la Literatura

La Organización Panamericana de la Salud considera que son Personas con Discapacidad (PcD) quienes “tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.” (OPS, s.f.). De acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud, en el año 2020 había más de mil millones de personas con algún tipo de discapacidad, lo que equivale a un 15% de la población total (OMS, 2021). En Latinoamérica, el número se estima en los 66 millones de habitantes, lo que representa un 12% de la población en esta región (OPS, s.f.). En cuanto al caso de México, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) reportó para el mismo año que el 4.9% de la población nacional, es decir, arriba de los 6 millones de habitantes, presentaba algún tipo de discapacidad de los cuales el 53% son hombres y el 47% mujeres. El INEGI clasifica en seis rubros a las discapacidades con base en las actividades que en las cuales las personas pueden llegar a presentar alguna dificultad a saber: **caminar, subir o bajar, que tiene que ver**

con problemas de movilidad por causas como no contar con alguna pierna o parte de ella o que requieran ayuda en su desplazamiento entre otras causas; ver, que incluye la pérdida total de la visión, la debilidad visual o a quienes no pueden ver bien pese a utilizar lentes; oír, que considera la sordera total y la debilidad auditiva o a las personas que pese a contar con un aparato auditivo no pueden escuchar bien; hablar o comunicarse, en el que se identifica a aquellas personas que no pueden hablar o tienen limitaciones para darse a entender verbalmente; recordar o concentrarse que involucra a quienes tienen alguna dificultad para aprender, poner atención o recordar información de la vida cotidiana y, finalmente, dificultad para bañarse, vestirse o comer, donde se incluye a las personas que no pueden realizar actividades de cuidado personal o de su propia salud (INEGI, 2022).

Esta información es relevante ya que en materia de Educación Especial en México, los Centros de Atención Múltiple (CAM) son las instancias en las que “se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares” (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2012) es decir que atienden, como su nombre lo indica, a personas con diversas discapacidades que conviven en los mismos grupos. Los CAM le ofrecen a sus alumnas y alumnos educación inicial y básica hasta nivel secundaria atendiendo a poblaciones que van entre los 43 días de nacidos y los 18 años; asimismo, ofrece una formación laboral para jóvenes de entre 15 y 22 años capacitándolos en algunas tareas como costura y confección, fabricación de muebles, cocina, apoyo en labores de oficina y jardinería, entre otras actividades. Las implicaciones del modelo que ofrecen los CAM, representó uno de los principales retos para el desarrollo de este proyecto, en tanto que todos los participantes de la UNLA debían familiarizarse con él, para lo cual debían estar informados, al menos en términos generales sobre las distintas discapacidades y el tipo de institución con la que se vincularían.

Aunado a ello, las expectativas del proyecto fueron determinantes en la perspectiva teórica sobre la que se habría de trabajar considerando como ya lo establecimos previamente, que la semiótica “describe los procesos de comunicación no en términos de intercambios de mensajes, sino en términos de producción de sentido, de acción de los signos” (Vidales, 2009 en Hoover Vargas y Marín Mejía, 2010, p.164). En ese tenor era por lo tanto fundamental considerar que el trabajo con personas que presentan discapacidades distintas, requiere de empatía para tratar de comprender de qué forma los otros perciben su realidad y asumir que los procesos de significación para alguien que tiene una discapacidad no son equiparables a quienes no la tienen, pues la información que reciben del exterior (es decir, los signos) no es

parecida; asimismo implica no perder de vista que aunque pertenezcan al mismo grupo y al mismo grado, las chicas y chicos con ceguera hacen uso de sus sentidos de una forma distinta a la de aquellos con alguna discapacidad motriz o intelectual, por lo que el procesamiento sígnico sería variado, pues como señala Palma Olmazábal (2015) la semiótica como elemento para favorecer una educación inclusiva “debe pasar por reconocer cuáles son las consecuencias experienciales reales que tienen todos los actores de la educación.” (p.97) y en un proyecto cuyo germen es un aula universitaria, esta premisa no podía sino ser un criterio de base para la operación y el desarrollo del mismo.

Metodología

El proyecto de trabajo conjunto entre AUS UNLA y el CAM56i, fue pensado para desarrollarse como un estudio de caso en tiempo real que tuvo lugar en varios momentos durante el semestre: un previo que involucrara abastecerse de información suficiente para poder desarrollar cualquier tipo de vínculo y proyecto interinstitucional, un tiempo de integración entre ambos grupos participantes y, finalmente, los momentos de difusión y socialización de los resultados obtenidos.

En ese sentido partimos de considerar esta estrategia como una experiencia que “entrena a los alumnos en la elaboración de soluciones válidas para los posibles problemas de carácter complejo que se presenten en la realidad futura.” (Ramírez-Sánchez, Rivas-Trujillo y Cardona-Londoño, 2019) debido a que “su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y se registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno.” (Martínez Carazo, 2006). Es por ello que una de las cuestiones fundamentales era no trabajar el tema de la discapacidad y la semiótica como un tópico de clase que se aterrizará únicamente sobre la teoría, sino que se desarrollaran actividades de carácter participativo que generaran mayor conciencia en las y los estudiantes.

Con este objetivo en mente, la ruta crítica del proyecto se estructuró en diversas etapas como se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 15.1

Etapas de trabajo conjunto AUS UNLA – CAM 56i

Momento	Etapas	Objetivo	Actividades
---------	--------	----------	-------------

ANTES	Documental	Obtener información básica sobre discapacidad: desde datos duros hasta conceptualizaciones y terminología principal.	-Análisis en diversas fuentes documentales. -Armado de documento colectivo con la información recabada.
	Reconocimiento	Socialización entre el grupo de AUS UNLA y el grupo del CAM 56i con el objetivo de conocerse previo al trabajo colaborativo.	-Visita de las y los estudiantes AUS UNLA a las instalaciones del CAM 56i. -Visita guiada de las y los estudiantes del CAM 56i a la UNLA. -Convivencia entre estudiantes y profesores.
	Concientización	Realizar diversas actividades que permitieran a las y los estudiantes de AUS UNLA comprender de mejor manera las implicaciones de vivir con discapacidad.	-Visita guiada a camino podotáctil. -Taller de espacialidad (discapacidad visual). -Taller de escritura y lectura en braille. -Elaboración de guion en braille por los estudiantes de AUS UNLA.

DURANTE	Producción	Grabación en las cabinas de radio de la Universidad Latina de América de la adaptación radiofónica con las voces de las y los estudiantes del CAM 56i y los efectos de sonido a cargo de AUS UNLA.	-Sesión de grabación en cabina de la historia <i>El libro negro de los colores</i> . -Sesión de grabación en cabina de los efectos de sonido para vestir el audio.
	Postproducción	Edición de los materiales y versión final de <i>El libro negro de los colores</i> .	-Compilación de las pistas de audio de voces y sonidos para el armado de la versión final.

DESPUÉS	Cierre y resultados	Socialización y convivencia final entre los dos grupos y reproducción de la versión final del audio.	-Sesión de convivencia final para el cierre del proyecto. -Presentación pública de la versión radiofónica de <i>El libro negro de los colores</i> .
		Reproducción de <i>El libro negro de los colores</i> en otros espacios públicos.	-Reproducción y presentación de los resultados del trabajo en evento deportivo y de convivencia de varios Centros de Atención Múltiple.
	Difusión		-Participación en el concurso UNLA en corto 2019 en la categoría de Podcast obteniendo el primer lugar.
			-Presentación del audio durante la Feria Internacional del Libro de Morelia en 2022 con la presencia de la ilustradora Rosana Faría.

Etapas documentales

De acuerdo con lo que se observa en la tabla precedente, la primera etapa fue la revisión teórica y de antecedentes sobre la discapacidad. En ese sentido, se invitó a las y los estudiantes para

que revisaran en diferentes fuentes documentales el estado de la cuestión sobre temas como: discapacidad, tipos de discapacidad, estadísticas de Personas con Discapacidad en México, entre otros. Este primer momento representó un acercamiento fundamental debido a que consideramos necesario que previo al desarrollo de cualquier proyecto debe existir, cuando menos, un dominio básico del tema a tratar o la problemática a resolver. En este caso, nos pareció que no era conveniente contactar a las y los estudiantes de la escuela con la que colaboraríamos sin antes conocer cuestiones básicas de pertinencia terminológica, trato adecuado y respetuoso a las personas y otros puntos clave que se obtuvieron a partir de la etapa documental. La información que las y los estudiantes de AUS UNLA fueron recabando se reunió en un documento colaborativo de Google con la finalidad de que todos tuvieran acceso en cualquier momento y pudieran consultarlo.

Etapas de reconocimiento

Una vez que las y los estudiantes de AUS UNLA obtuvieron estos referentes sobre el tema de la discapacidad, se realizó una primera visita al Centro de Atención Múltiple 56i tanto para conocer el espacio como para socializar con el grupo asignado (tercero de secundaria) con el que se establecería la relación durante el semestre. En esa primera visita, las y los estudiantes de ambas instituciones se presentaron y hablaron sobre pasatiempos, gustos y otras cuestiones personales para generar los vínculos.¹ Al terminar la visita, se extendió la invitación para que las y los estudiantes del CAM 56i pudieran visitar las instalaciones de la UNLA.

En este segundo encuentro, se programó un recorrido por el campus universitario conducido principalmente por las y los estudiantes de AUS UNLA en donde se les mostraron algunos puntos clave dentro de la institución en los que se hicieron pausas para tocar, escuchar o percibir con atención las características del espacio. Desde los sonidos de los animales que forman parte de la zona ecológica del campus hasta el reconocimiento de los adoquines en los caminos que conectan los edificios, la intención era lograr que tanto los visitantes como los universitarios se detuvieran a explorar su ambiente con sus sentidos e intercambiaran lo que experimentaron. Entre los principales espacios de reconocimiento estuvieron el aula multimedia y la cabina de radio. Esto debido a que el entregable final del proyecto sería la adaptación radiofónica en cuestión, motivo por el que se les reprodujeron algunos trabajos hechos por estudiantes y egresados de la universidad para que fueran imaginando el resultado de su proyecto colaborativo.

Etapas de concientización

En la siguiente fase, las y los estudiantes de AUS UNLA participaron en una serie de actividades cuyo objetivo era que comprendieran de manera experiencial el tema que estaban abordando. Así, la primera tarea fue realizar un recorrido exploratorio por una de las principales avenidas de la ciudad, la cual, en aquel momento, era la única que contaba con un camino podotáctil de cerámica en una zona limitada de sus aceras. En este caso, las y los estudiantes se percataron de que dicho camino estaba ya en condiciones desfavorables, sobre todo con muchos tramos quebrados y con objetos o pilares atravesados; también notaron la problemática que implicaba no contar con esta marca a lo largo de toda la avenida. Igualmente, en este punto analizaron la pendiente pronunciada de la rampa para Personas con Discapacidad que un establecimiento bancario de esta misma zona presenta. Al observarla y hacer uso de ella notaron los riesgos que para la población puede implicar una construcción con estas características.

En momentos posteriores del semestre, las y los alumnos de AUS UNLA tomaron dos talleres de concientización durante esta misma etapa, los cuales fueron impartidos por uno de los docentes del CAM 56i, quien presenta debilidad visual. El primero abordó algunos aspectos sobre percepción espacial haciendo énfasis en lo que ocurre con las personas ciegas. Para la realización de las actividades, los participantes tuvieron que vendarse los ojos y cumplir algunos objetivos como llegar a la puerta de un salón sin tropezarse con objetos esparcidos por el piso o bien, hacer uso de un bastón y de la guía de un compañero o compañera para poder recorrer algunos espacios de la universidad, incluyendo escaleras. Por otro lado, el segundo taller se constituyó por varias sesiones de escritura y lectura en braille. Para este segundo caso, las y los estudiantes trabajaron con regletas especiales para elaborar, entre otros productos, la versión del guion radiofónico en braille para aquellos estudiantes del CAM que así lo requirieran.

La intención con estas actividades era complementar el trabajo documental que las y los estudiantes habían realizado previamente pues consideramos que era fundamental evitar que su conocimiento se limitara únicamente a la teoría pues el trabajo demandaba un verdadero compromiso con los resultados y que el entendimiento de las circunstancias fuera lo más completo posible antes de pasar a la etapa de los resultados entregables.

Etapas de producción

Esta fase incluyó dos momentos importantes: por una parte, la grabación de las voces de las y los estudiantes del CAM 56i a quienes se les repartieron las líneas que componen *El libro*

negro de los colores y por el otro, la grabación de los efectos de sonido directamente en la cabina. El grupo de AUS UNLA fue dividido en tareas específicas: adaptación del guion, equipo de grabación y producción en cabina y edición y postproducción del material final. Para la primera parte del trabajo de grabación de los estudiantes del CAM 56i se hizo uso del guion en braille para la estudiante y el alumno con ceguera; asimismo, se le compartió a todo el grupo el libro original y se les brindó apoyo a quienes presentaron alguna dificultad para leerlo. Cada estudiante pasó a la cabina a grabar su línea mientras eran dirigidos por el equipo de producción. Una vez concluida esta etapa, algunos de los estudiantes CAM en vinculación con el grupo de AUS CAM, pasaron nuevamente a la cabina a realizar la grabación de los efectos de la historia pues con el equipo de postproducción se decidió que era mejor diseñarlos y reproducirlos de forma artesanal o manual en lugar de descargarlos de algún banco de sonidos de libre acceso. Materiales como vasos plásticos e hilo, palos de lluvia, vasos con agua e incluso las mismas voces de los estudiantes, fueron algunos de los recursos utilizados para este fin.

Resultados

Para efectos de este trabajo hemos fragmentado la información de la Tabla 1 donde se mostró el proceso de realización del proyecto para incluir las tres últimas etapas como parte de los resultados obtenidos, a saber: *Postproducción, Cierre y resultados y Difusión que serán expuestas a continuación siguiendo el mismo orden con el que se presentó la metodología.*

Etapas de postproducción

En esta etapa, el equipo de AUS UNLA comisionado recopiló todas las pistas de audio de las y los estudiantes del CAM y de los efectos de sonido. Se hizo una selección de la mejor toma de cada grabación, se realizó la limpieza de las mismas y se configuró un solo archivo en el software Adobe Audition que luego de mezclarse y ecualizarse se transformó en una versión MP3 del audio final. El resultado fue primero dado a conocer al interior del grupo de la UNLA y se reservó su presentación para la etapa de cierre y resultados que se hizo al término del semestre.

Etapas de cierre y resultados

Para esta etapa, se volvió a invitar a las y los chicos del CAM 56i a las instalaciones de la universidad. Una vez más se hizo uso del aula multimedia donde fue reproducido *El libro negro de los colores ante la presencia de todos los estudiantes involucrados y otros profesores y autoridades de la universidad y del CAM 56i que fueron invitados a compartir el momento. Posterior a dicha presentación, se hizo un cierre donde se compartieron las experiencias de cada uno de los grupos, se dedicaron unas palabras finales y se agradeció por el aprendizaje que se obtuvo durante el semestre.*

Etapas de difusión

Esta última etapa fue resultado de dos eventos que ocurrieron fuera de la planeación del semestre en sí mismo: la primera fue una invitación que se hizo por parte de las autoridades del CAM 56i para asistir a un evento deportivo que se llevó a cabo con éste y otros centros de atención, quienes se reunieron en las instalaciones de una de estas instituciones para realizar algunas actividades de recreación y ejercicios físicos. En la hora de la comida, las y los estudiantes de AUS UNLA presentaron el audio ante estudiantes y profesores y recibieron cartas y regalos de despedida por parte del grupo con el que trabajaron.

Posteriormente, la Universidad Latina de América a través de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación realizó, como cada año, el concurso interno *UNLA en Corto*, un certamen que reconoce los proyectos fotográficos, sonoros y audiovisuales que la comunidad universitaria realiza. El grupo de Arquitectura atendió la convocatoria y participó con su trabajo radiofónico. En este evento, *El libro negro de los colores* resultó ganador del primer lugar en la categoría de Podcast en el año 2019.

Finalmente y luego de un receso ante el confinamiento por la pandemia, la ilustradora de la obra, Rosana Faría, visitó la ciudad de Morelia para hablar sobre su trabajo durante la Feria Internacional del Libro de Morelia en la que se gestionó la presentación de esta versión de El libro negro, con la que cual cerró su participación durante este evento.

Conclusiones

Como se pudo observar, el camino para incorporar la inclusión en las aulas universitarias no es una tarea menor. La vinculación entre estudiantes de distintas características tanto físicas como emocionales implica la convergencia de diferentes modos de acercarse y conocer al mundo e interpretar los signos que les rodean en aras de perseguir un objetivo común. En ese sentido, es importante conocer quiénes son las otras personas y por qué son igual de importantes y valiosas y siempre anteponer el respeto en el trato mutuo. Del mismo modo, demanda que exista un compromiso y una dedicación de tiempo y esfuerzo que en muchas ocasiones excede lo destinado en una asignatura dentro de un periodo lectivo.

Sobre esa misma línea, la educación universitaria tiende a ser vertiginosa y exige de las y los estudiantes que sean funcionales y productivos, pero por los mismos plazos limitados

no siempre permite que vean más allá de su horizonte inmediato y realicen actividades vinculadas con la sociedad. Por ello, con un pretexto como la asignatura de Semiótica, que cuenta con tantas posibilidades para explorar los signos perceptibles y la existencia de materiales experienciales como *El libro negro de los colores*, resultan combinaciones que al suceder ofrecen aprendizaje en múltiples vías: una que es formativa para las y los estudiantes de una carrera como Arquitectura para que reconozcan la diversidad y la consideren como parte de su futuro profesional; otra, que es la manera en la que se establecen vínculos emocionales que tocan como seres humanos a quienes se involucran.

Hoy día, la adaptación radiofónica de *El libro negro de los colores* AUS UNLA – CAM 56i tiene varias proyecciones a futuro, entre las que se incluye la conformación de un micrositio en el que dicho material pueda estar disponible para que otros chicos y chicas puedan escuchar la historia de Tomás; asimismo, se pretende traducir esta obra a Lengua de Señas Mexicana para que pueda estar disponible en el mismo espacio de la red. Se está trabajando en el montaje y producción de un video documental que parta de esta experiencia para abordar a profundidad el tema de la discapacidad y la educación básica en Michoacán. Finalmente, un grupo de estudiantes de Arquitectura que formaron parte de esta iniciativa se encuentran liberando su servicio social con un proyecto que ya aplica directamente sus aprendizajes de la licenciatura en función de desarrollar alternativas y soluciones arquitectónicas para algunos Centros de Atención Múltiple de la ciudad de Morelia que presentan problemas de desgaste, poca accesibilidad, cuarteaduras y otros problemas que pueden representar riesgos para la población que hace uso de ellas. Si bien este proyecto se convirtió en un semillero de otras iniciativas que poco a poco se van sumando y presentando distintas líneas de acción, consideramos que se deben plantear nuevas estrategias que amplíen los esfuerzos vinculantes entre estudiantes universitarios y sectores desfavorecidos de la sociedad. Dados los buenos resultados que se han obtenido hasta este momento, consideramos que se trata solo el inicio de un proyecto de mayor complejidad que pueda involucrar y formar más estudiantes y ponga las habilidades de todos y todas quienes participen al servicio de un bien común.

Referencias

- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (2012). Educación Especial. Recuperado de: https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- Consejo Nacional para el Desarrollo de Personas con Discapacidad (24 de enero de 2019). La educación y personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad>
- Deely, J. (1996). Los fundamentos de la semiótica. México. Universidad Iberoamericana.
- Cottin, M. (2006). *El libro negro de los colores*. México: SEP.
- Hoover Vanegas, J. y Marín Mejía, F. (2010). *Comunicación gestual y discapacidad. Hacia la promoción de la salud*, 15(2), p. 158-172.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Cuéntame de México: discapacidad*. Recuperado de: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2020. México: INEGI.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica en *Pensamiento & Gestión*, 20. Universidad del Norte de Colombia, p. 165-193.
- Organización Mundial de la Salud (24 de noviembre de 2021). *Discapacidad y salud*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Organización de las Naciones Unidas (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20sobre%20los%20derechos,30%20de%20marzo%20de%202007>.
- Organización Panamericana de la Salud (s.f.). Discapacidad. Recuperado de: <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad#:~:text=Las%20personas%20con%20discapacidad%20son,de%20condiciones%20con%20los%20dem%C3%A1s>.
- Palma Olmazábal, S. (2015). Educación inclusiva: fundamentos desde la semiótica. En A. Campo González (Ed.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp.91-99). Ediciones CELEI.
- Ramírez-Sánchez, M., Rivas-Trujillo, E. y Cardona- Londoño, C.M. (2019). *La metodología de estudio de caso como método docente en Revista Espacios*, 40(7), p.16-20.
- Tappan Velézquez, M. (2013). *La semiótica como herramienta teórica de conceptualización en*

un taller de diseño en Revista Digital de Diseño Gráfico, 2(7). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, p.2-15.

Capítulo 16. Estrategias de aprendizaje utilizadas por universitarios para enfrentar la educación desde el hogar.

Haydée Pedraza Medina
Maricela Vélez Espinosa
Miguel Ángel Hernández Trejo

Universidad Pedagógica Nacional

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.16>

Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las estrategias de aprendizaje que con mayor frecuencia estudiantes universitarios utilizaron en casa. Para la recolección de datos, se aplicó el Cuestionario de técnicas de estudio y una encuesta de opinión sobre la situación de estudiar en casa diseñado ex profeso para el estudio. **La mayoría de los alumnos tenían espacios y condiciones adecuadas para el estudio pero con distractores frecuentes; planificaban las actividades de estudio pero no cumplían con los tiempos, tomaban apuntes o hacían esquemas en algunas asignaturas, los cuales en ocasiones utilizaban para estudiar para exámenes o realizar trabajos escritos.**

Palabras clave

Autorregulación, educación superior, estrategias de aprendizaje.

Introducción

Dado el contexto que se ha generado por la contingencia sanitaria derivada de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) que ha obligado al estudiantado a tomar los cursos en línea y a distancia; el estudio sobre el tipo de estrategias de aprendizaje y autorregulación cobra relevancia ya que fue un entorno totalmente diferente de aprendizaje, cambio desde el espacio, la organización y los medios para participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La contingencia aceleró la introducción de los entornos de aprendizaje digitales en todos los niveles educativos. López Rayón, Ledesma y Escalera (2002) definen los ambientes virtuales de aprendizaje como el conjunto de entornos que, con base en un programa curricular, se lleva a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje con de interacción *sincrónica y asincrónica*, a través de un sistema de administración de aprendizaje. En este contexto, el objetivo de este trabajo fue analizar las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios durante el periodo de estudio en casa que se dio a causa de la pandemia de la COVID-19.

Revisión de la Literatura

La crisis de salud por la COVID 19 definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como la enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2, ha impactado en diferentes ámbitos de la sociedad, particularmente en la educación. Los gobiernos de diferentes países tomaron medidas de restricción en la concentración de personas; y con ello la suspensión obligatoria de las clases en todos los niveles educativos. En el caso de las universidades, tomaron medidas como continuar las actividades académicas a distancia. Esto demandó un gran esfuerzo para las instituciones, profesores y un cambio de metodología de enseñanza y aprendizaje (Mamani-Cori, Padilla, Caballero, Cervantes & Sucari, 2022).

Reimers y Schleicher (2020) afirmaron que las limitaciones en la capacidad de reunirse durante una pandemia prolongada probablemente limitaron las oportunidades para que los estudiantes aprendan durante el período de distanciamiento social. Es bien sabido que el tiempo dedicado al aprendizaje, o tiempo de aprendizaje, es uno de los predictores más confiables de la oportunidad de aprender.

Otro aspecto importante generado por la COVID-19 fué el aumento de la conectividad en los hogares y con ello, la interacción sincrónica y asincrónica a través de plataformas digitales entre profesores y estudiantes. Las universidades en esta modalidad virtual han tenido que contar con recursos y competencias tecnológicas, sin embargo, profesores y estudiantes no han elegido esta modalidad, sino que se han visto obligados a asumirla por las condiciones producidas por la pandemia. Los docentes se enfrentaron al difícil cambio de modelo, sobre todo aquellos acostumbrados a las prácticas tradicionales. Se crearon nuevas estrategias y tecnologías didácticas desarrolladas por los profesores con la finalidad de una rápida recuperación del aprendizaje (Mamani-Cori et al., 2022).

Vialart (2020) menciona que este cambio a lo virtual se comporta como una extensión del aula presencial, sustentada principalmente por la comunicación que se establece desde la distancia entre los actores del proceso que utilizan los recursos didácticos de manera virtual, hasta el desarrollo de actividades con nuevas formas y formatos de distribución de contenidos, donde los estudiantes gestionan su conocimiento.

Con el impacto de la COVID-19 en la educación y los desafíos que presenta la enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores y estudiantes; este trabajo pretende conocer qué tipo de estrategias utilizaron los estudiantes universitarios durante su proceso de aprendizaje en sus hogares. Estrategia es un término que se usa en el ámbito militar para indicar las actividades necesarias para llevar a cabo un plan el cual ha sido utilizado en el ámbito

psicológico para señalar el conjunto de procedimientos que lleva a cabo un estudiante para el logro de metas aprendizaje. Para los fines de esta investigación, se consideraron las estrategias de aprendizaje como guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades que establecen los objetivos del aprendizaje.

Pintrich y García (1993) dividen en tres tipos las estrategias a partir del propósito de las mismas para el aprendizaje, las primeras son las estrategias cognitivas, entre ellas se encuentran las estrategias de repaso, elaboración y organización de la información; las segundas son las estrategias metacognitivas, que se refieren a los procesos de planificación, control y regulación de las actividades de aprendizaje; las terceras son las estrategias de regulación de recursos, que se refieren a la organización del tiempo y el ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.

Un aspecto relevante para el estudio de las estrategias de aprendizaje es la premisa de que son acciones que desarrollan los estudiantes por su iniciativa, ellos mismos las planifican y las controlan con el propósito de aprender (Valle, González Cabanach, Cuevas González & Fernandez Suárez, 1998), como lo señaló Beltrán (1993), el concepto de estrategia hace referencia a las actividades que realiza el estudiante para mejorar su aprendizaje, aunque existan ciertas rutinas que los estudiantes realizan, las estrategias se distinguen por su carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Considerando que durante el tiempo que los estudiantes enfrentaron la situación de aprendizaje en el hogar, lejos de la regulación que implica asistir a la escuela para estar presente en las clases, el estudiantado se enfrentó a la necesidad de tomar decisiones conscientes e intencionales para aprender y cumplir con las actividades de aprendizaje sin tener al profesor o a los compañeros observando su actuar. Cada estudiante se tuvo que hacer responsable de elegir, coordinar y ejecutar ciertas estrategias para cumplir con las actividades pero sobre todo con la demanda de aprendizaje, en función de la situación en la que cada uno se encontraba. Ello implican que cada estudiante debía hacer un uso selectivo de sus propios recursos y capacidades para poner en marcha una estrategia, cada quien debía decidir qué recursos podía utilizar, en función de las demandas escolares.

Respecto a las estrategias, se pueden identificar en primer lugar, las condiciones de estudio en relación con el lugar en el que se estudia, la luz, la temperatura, el ruido, la compañía y los distraectores que se tienen en ese espacio. En segundo lugar, aspectos sobre la organización y planificación del estudio, en particular, si hay alguna planificación y si se cumple,

la dificultad de la asignatura, cuando se comienza el estudio y aspectos que interfieren como e cansancio. Finalmente, las estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio; antes como es la toma de apuntes o la revisión de bibliografía complementaria; durante el estudio con aspectos como los materiales que se usan, el repaso, la elaboración de esquemas, resúmenes, mapas, búsqueda de conceptos, elaboración de preguntas y estrategias de memorización; después del estudio, principalmente para enfrentar las evaluaciones en exámenes en aspectos como enfrentar los nervios, lectura de las preguntas, la revisión, la atribución de los resultados y la satisfacción (Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009).

En el contexto actual, González, Castañeda, Jiménez, Maytorena, Barrera y Mariñez (2022) realizaron un estudio con el propósito de comparar el perfil académico de estudiantes de tres universidades, para ello, usaron un autorreporte de estrategias de aprendizaje, de autorregulación y una evaluación del desempeño en comprensión de lectura. Los resultados apuntaron en la necesidad de desarrollar programas de intervención para promover en los docentes competencias encaminadas a mejorar las estrategias instruccionales, con el propósito de facilitar y retroalimentar positivamente el uso de estrategias de aprendizaje en el estudiantado, tanto en lo presencial como virtual, esto con el propósito de promover el aprendizaje de calidad y garantizar la permanencia en el sistema educativo.

En este mismo sentido, López, Sáez, Torres, Vega, Fuentes y García (2022) estudiaron las prácticas de docentes universitarios para fomentar la autorregulación del aprendizaje durante la enseñanza remota de emergencia por pandemia Covid-19 y encontraron que a pesar de que los profesores tenían conocimientos de sobre las estrategias instruccionales, las prácticas de enseñanza que refirieron carecían de complejidad para el logro de un fomento efectivo de la autorregulación del aprendizaje del estudiantado, por lo que no necesariamente estas prácticas representaban un beneficio para el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Metodología

La investigación que se describe corresponde a un estudio tipo descriptivo basado en un diseño ex post facto, que tiene como propósito: describir y medir qué tipo de estrategias reportan utilizar con mayor frecuencia estudiantes de la carrera de psicología educativa durante el proceso de aprendizaje en casa. En el estudio participaron 128 alumnos que cursan la licenciatura en psicología educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, 30 de primer semestre, 38 de

tercero y 60 de quinto, el 90.1% eran mujeres y el 0.9% hombres. La proporción de género corresponde con la proporción que tiene la matrícula inscrita en la universidad. Respecto a la edad, 27.3% de los participantes era menor de 20 años, el 60.9% se encontraba entre los 21 y 25 años, un 5.5% entre los 26 y 30 años y un 6.3 tenía más de 31 años al momento de la aplicación. Los participantes fueron incluidos en el estudio de manera voluntaria y anónima.

Se aplicó el Cuestionario de técnicas de estudio de Herrera y Gallardo (2006, citado por Herrera-Torres y Lorenzo-Quiles, 2009) el cual tiene como propósito analizar las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos universitarios sobre los siguientes aspectos (a) lugar y condiciones de estudio, (b) organización y planificación del estudio y (c) estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio. El cuestionario consta de 57 reactivos con escala likert cuyas respuestas son nunca, a veces, a menudo y siempre.

Para explorar cómo los alumnos estaban enfrentando la situación de estudio en casa se diseñó una encuesta de opinión sobre cómo los estudiantes de psicología de la UPN han vivido la pandemia en relación con las actividades escolares. La encuesta tiene una sección de datos sociodemográficos, la situación laboral y familiar; los dispositivos con los que contaban para realizar las actividades escolares, los distractores que afectan su actividad escolar, las dificultades y beneficios de las clases a distancia. En total tiene 47 reactivos de opción múltiple y una pregunta abierta. Ambos cuestionarios se aplicaron en formato digital por autoinforme.

Resultados

A fin de identificar las condiciones de trabajo de los estudiantes encuestados, se presenta la información de su situación familiar y laboral. Respecto al estado civil, el 93.8% de los encuestados estaba soltero, 5.4% casados o viviendo en pareja y solo un participante estaba divorciado. Solo el 3.9% tenían hijos en edad escolar que requerían apoyo para cumplir con las actividades escolares simultáneamente. Respecto a la situación laboral, solo el 37.5% de los estudiantes señalaron que no tenían la necesidad de trabajar y eran estudiantes de tiempo completo. El 62.5% señalaron que tenían un empleo durante la contingencia, de los cuales el 21.9% había comenzado a trabajar durante este periodo para apoyar económicamente a su familia.

En cuanto a los dispositivos con los que contaban, 79.7% de los participantes señaló contar con 1 a 3 dispositivos en su hogar con acceso a internet para realizar las actividades escolares, de los cuales el 53.9% lo compartían con alguien más. Un 18% señaló que en su

hogar tenían hasta 6 dispositivos. Principalmente, compartían computadoras de escritorio o portátiles con otros integrantes de la familia, particularmente, para realizar actividades escritas. El teléfono celular era el principal dispositivo con el que se conectaban a clases por videoconferencia en las diferentes aplicaciones utilizadas por el profesorado. En cuanto a la conexión de internet, el 96.1% contaba con conexión a internet en el hogar, algunos dispositivos conectados al modem (13.3%) y por red wifi (82.8%), solo el 2.3% usaba solamente la conexión a través de la telefonía móvil y el 1.6% tenía que asistir a un café internet porque no tenía internet en su hogar.

Respecto a la organización en el hogar, un 63.3% de los participantes señaló que no disponía de un espacio privado para estudiar la mayor parte del tiempo y un 72.7% indicó que la mayor parte del tiempo no les era posible realizar las actividades escolares sin interrupciones. En este sentido, el 83.6% de los encuestados señaló que se distraía fácilmente durante las clases por videoconferencia o mientras realizaban las tareas escolares. El 60.2% indicó que a pesar de las dificultades derivadas del contexto de la pandemia, casi siempre asistía a las clases en línea y realizaba las actividades solicitadas por los docentes. Por su parte, un 36.7% indicó que hacía todo lo posible, pero con frecuencia no podía cumplir con todas las actividades escolares ni conectarse a las videoconferencias. Finalmente, solo un 3.1% señaló que cumplió solo algunas veces con lo solicitado pero por atender actividades laborales o familiares habían descuidado los aspectos escolares.

El hecho de no poder atender adecuadamente las actividades escolares, ha llevado a un 21.1% de los estudiantes a considerar pausar su formación universitaria e incluso desertar debido a la situación vivida por la pandemia. Sin embargo, un 30.5% señalan que en algunos momentos pensaron que lo mejor sería esperar a que las condiciones fueran diferentes. Entre las razones que explican esta decisión, un 44.5% de los participantes están de acuerdo con que aprenden menos y el 39.1% están totalmente de acuerdo en que su aprendizaje no ha sido el óptimo. También un 81.3 consideró que se estresa más con las clases en línea que con las clases presenciales. 82.8% señaló que la situación de la pandemia ha afectado negativamente su estabilidad emocional y en consecuencia su aprendizaje. Un 75% ha señalado que sus profesores han sido poco empáticos con la situación que se estaba viviendo.

Solo un 14% señaló que se han adaptado a las clases en línea, un 29.7% indicó que puede utilizar con facilidad las plataformas, aplicaciones y recursos que requieren para las actividades de las clases. No obstante, el 69.5% cree que la modalidad de estudio en línea y a dis-

tancia ha afectado negativamente su preparación como profesionista. Entre las explicaciones que los estudiantes dan para esto, se encuentran que un 81.2% considera que no ha sido capaz de gestionar adecuadamente su aprendizaje en la situación de la contingencia; un 43% señaló que no se siente motivado para realizar y entregar a tiempo las actividades escolares que les deja el profesorado; un 64.1% señaló que ha tenido dificultades para comprender las instrucciones y actividades que debe realizar y un 78.9% ha tenido dificultades para comprender los contenidos y los temas revisados en las asignaturas.

Respecto a los resultados del cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje se encontraron los resultados que se muestran a continuación. En primer lugar, se presentan los resultados sobre el lugar y las condiciones de estudio.

A la pregunta de si se dispone de un lugar fijo en casa para estudiar, el 31.1% señaló que con frecuencia estudian en el mismo lugar, un 20.5% señalaron que a menudo lo hacen en el mismo lugar pero tienen que cambiarse de acuerdo a las condiciones de la familia, el 22% cambian de lugar algunas veces y un 13.6% lo hace pocas veces. Respecto al espacio utilizaban con mayor frecuencia para trabajar, la mayoría lo hacía en su habitación (68.9%), que es quizá el espacio menos adecuado del hogar para realizar actividades escolares, sobre todo si lo hacían sobre la cama, porque no contaban con un escritorio o mesa para colocar la computadora o escribir en una posición más cómoda; el 20.3 % estudiaba en la sala, 19.6% lo hacía en el comedor, 0.7% lo hacía en un café internet y 1.4% se juntaba con un compañero para estudiar.

Respecto a las condiciones de luz, temperatura y ruido, la mayoría (53%) señaló trabajar con luz natural, cabe señalar que los estudiantes que usan con mayor frecuencia la luz natural es porque hacían sus actividades escolares en el día y quienes usaban con mayor frecuencia la luz artificial es porque en la tarde y noche realizaban las actividades, ya que por la mañana trabajaban o atendían labores del hogar.

Respecto a la temperatura, un 59.1% respondió que en el lugar donde estudia había una temperatura agradable. En relación con los distractores que tienen en el hogar mientras realizan las actividades escolares, en la figura 3 se aprecia que el mayor distractor que tenía el estudiantado es que escuchaban música (58.6%), en segundo lugar es que estudiaban recosta-

dos en la cama o en un sillón (41.4%), en tercer lugar, el espacio donde se encontraban era ruidoso (35.15%), señalaban que compartían el espacio y escuchaban las clases de sus hermanos o las pláticas de otros integrantes de la familia mientras estaban en clase, finalmente, estudiar mientras veían la televisión (11.7%) era otro distractor.

Respecto a la organización y planificación del estudio, la mayoría de los participantes (54.7%) señalaron que solían planificar el tiempo que dedican al estudio, planificaban los contenidos que van a estudiar (51.6%) y elaboraron un calendario de estudio (43.8%), sin embargo, ya no se cumplía con la planificación de tiempos (19.5%) ni de contenidos (22.7%). El estudiantado argumentó que inician el semestre con mucha motivación e interés por cumplir con todas las actividades y aprender, sin embargo, está decaer conforme avanza el curso, señalaron que les es difícil mantener su planeación porque los docentes muchas veces no cumplen con lo que les indican al inicio del curso o no tienen todas las indicaciones, de tal forma que aunque planeen un tiempo para la lectura, no lo llevan a cabo porque no tenían el material o no podían avanzar en la elaboración de trabajos escritos si los profesores no les daban las indicaciones y criterios de evaluación para desarrollarlos.

Respeto a los contenidos, sólo un 18% señaló que comienza a estudiar desde que inicia el curso; un 14.1 % indicó que comienza con las asignaturas más fáciles y un 9.4% que lo hace con las más difíciles. Un 3.1 % mencionó que solo estudia cuando se acercan los exámenes, este dato es relevante considerando que un 39.8% señaló que casi no le realizan exámenes como forma de evaluación y los profesores usan otras actividades, principalmente la elaboración de trabajos escritos. La mayoría de los participantes (85.2%) respondió que no preparan todas las asignaturas por igual, por lo que se preparan en función de la fecha del examen o de la entrega de los trabajos escritos, en este sentido, señalaron que con frecuencia se les juntan las actividades al final del curso porque es el momento en que los profesores les indican las actividades de evaluación.

Respecto al cansancio cuando estudian, la mayoría (84.4%) señalaron que no suelen estar cansados cuando estudian, sin embargo, en la explicación que dan, se apreciaron dos fenómenos, el primero es que el estudiantado que señaló que no lo hace cansado muchas veces no estudiaba o no desarrollaba de forma sistemática las actividades de aprendizaje, procrastinando con frecuencia la lectura y elaboración de los trabajos escritos. El segundo hecho, es que los estudiantes que señalaron estudiar cansados eran quienes trabajaban o amas de casa que después de su jornada laboral o familiar, realizaban actividades escolares, generalmente de noche, sin embargo, a pesar del cansancio, se regulaban para cumplir con sus actividades

escolares. Finalmente, un 22.7% señaló que solían levantarse con frecuencia al estudiar, algunos por cuestiones fisiológicas como tomar agua, comer o ir al sanitario, y otros porque atendían situaciones laborales o familiares mientras estudiaban.

Respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio se encontró que un 93.7% dijo tomar apuntes durante las clases, cabe aclarar al respecto que algunos profesores replicaron la clase tradicional a través de clases por videoconferencia en las que ellos tenían la mayor parte del tiempo la palabra y daban explicaciones, de tal manera que los estudiantes tomaban apuntes. Pero también señalaron que en algunas asignaturas, les daban el material de lectura y las actividades a desarrollar, mismas que enviaban de forma digital. En estos casos, tuvieron que ser más organizados para elaborar apuntes, ya que no tenían al profesor que diera explicaciones. En este sentido, el 68% señaló que no copiaba al pie de la letra lo que decía el profesor o el texto. Un 25.8% mencionó que además del material que les daba el profesorado, buscaron información complementaria, principalmente videos en donde se explicaba el tema.

Sobre las estrategias durante el estudio, un 39.1% señalaron que realizaban una lectura superficial del material y usaban elementos como el índice o resumen para tener una idea del tema, antes de leerlo con mayor detalle; sólo un 10.9% dijo repasar los apuntes con frecuencia como una forma de estudio, 90.6% dijo que subrayó el material que estudiaba, aunque no usaban alguna técnica para diferenciar conceptos clave, ideas principales o secundarias. Solo un 24.3% realizaba esquemas, un 33.6% hacía resúmenes del material, un 11.7% copiaba frases de los textos, un 7.0% elaboraba mapas conceptuales. Estos datos reflejan que el estudiantado se aplicaba estrategias superficiales como el subrayado pero ya no sintetizaba la información y la organizaba en esquemas o mapas. La explicación que dieron a esto fue que no era necesario o que dependía de las indicaciones del profesor. Si tenían que elaborar un trabajo escrito, lo que hacían era copiar el texto subrayado tratando de parafrasear a los autores, pero creían que no era necesario esforzarse por hacer una elaboración propia que mostrara sus conocimientos y comprensión del tema.

Respecto a los exámenes, 73.4% mencionó que su forma de estudio no cambia en función del tipo de asignatura o evaluación que van a realizar, de tal forma que lo hacen similar si van a responder un examen o van a elaborar un trabajo escrito. Solo un 21.9% dijo que se plantea preguntas sobre los temas de aprendizaje, estos estudiantes son los que con mayor frecuencia buscan el significado de términos que no conocen en el diccionario o videos que expliquen el tema. Un 25.8% reportó que suelen preguntar sus dudas al profesor, los que no lo

hacen mencionaron que muchas veces no les responden o que solo evidencian que no comprendieron o que no leyeron el material, por lo que prefieren no preguntar durante la clase.

En el caso de realizar exámenes, el 16.4% mencionó que suelen estudiar el día anterior y un 9.4% que suelen dormir poco por repasar, además de que un 54.7% señaló que durante un examen se sienten nervisos. En cuanto a las estrategias para responder los exámenes, 24.2% indicó que suelen comenzar a responder sin leer todo el examen; un 61.7% dijeron que revisan el examen antes de entregarlo, pero solo un 40.6% suele comprobar las respuestas al salir del examen, aunque generalmente lo hacen preguntando a sus compañeros. La memorización no se considera una estrategia de estudio que los estudiantes señalen usar y solo el 18% dijo que recuerda la información estudiada después del examen. Finalmente, 73.5% considera que las calificaciones que obtienen están en función de su estudio y esfuerzo y un 36.7% se suelen sentirse satisfechos con las calificaciones obtenidas.

Discusión

Los resultados muestran que el estudiantado universitario enfrentó de diversas formas la situación de estudiar en casa. Respecto al lugar y condiciones de estudio, el estudiantado señaló que se tenían con condiciones adecuadas para el estudio, desde el lugar, la luz y temperatura. Sin embargo, señalaron que vivieron momentos difíciles que no dependieron solo de tener dispositivos adecuados o una buena conexión de internet, sino de poner en juego los conocimientos y habilidades sobre las estrategias de aprendizaje de forma que los estudiantes tuvieran la capacidad de centrar su atención en las actividades de aprendizaje a pesar de los distractores internos y externos dados por el hecho de estudiar en casa, de compartir los espacios y los equipos de cómputo con otros integrantes de la familia. Lo descrito por el estudiantado y los resultados del cuestionario mostraron que la situación más complicada para tener condiciones adecuadas para el estudio fue que los integrantes de la familia estaban en el mismo espacio, simultáneamente realizando actividades de estudio, laborales, actividades propias del hogar, e incluso, algunos integrantes tenían actividades de ocio. De tal forma que mientras algunos escuchaban una clase, otros estaban en juntas de trabajo y alguien más en la familia veía la televisión, por lo que mantener la concentración y atención fue difícil para el estudiantado.

Respecto a las organización y planificación del estudio, se encontró que los estudiantes tenían la intención de planificar su trabajo escolar, de hacer calendarios y horarios de trabajo para realizar sus actividades escolares, sin embargo, esta planeación no siempre se llevaba a cabo, con frecuencia dejaban las tareas escolares para atender actividades del hogar o ayudar a otros con sus tareas. También, el estudiantado refirió que el profesorado no les pedía las

actividades con tiempo suficiente para que esta organización y planeación fuera eficaz, una explicación de esto puede ser la conclusión a la que llegaron López et al. (2022) respecto a que los profesores tienen nociones elementales sobre el uso de estrategias para fomentar la disposición al estudio de los alumnos. Al igual que González et al. (2022) concuyeron, el desempeño del estudiantado depende de cómo los docentes faciliten y retroalimenten el aprendizaje, por lo que sería promover que desarrollen competencias instruccionales que faciliten a los estudiantes la planeación de estrategias de estudio

En relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas antes, durante y después del estudio, los resultados mostraron que el estudiantado realizaba apuntes de los materiales bibliográficos y revisaba videos como forma de sustituir las explicaciones de los profesores sobre todo si el trabajo era asincrónico. Algunos estudiantes elaboraban, resúmenes, esquemas, mapas como estrategias para la síntesis, organización y posterior estudio de los temas, sin embargo, conforme avanzaba el curso dejaban de elaborar estos materiales, realizando principalmente el subrayado de los textos y materiales de lectura. Solo si el profesor lo solicitaba, realizaban resúmenes, respondían preguntas o elaboraban fichas de lectura.

Finalmente, respecto a las estrategias después del estudio, la mayoría de los estudiantes encuestados señaló que estudia para los exámenes, aunque lo hacen en cuando saben que es parte de la evaluación. Cabe señalar que durante el tiempo de estudio en casa, los estudiantes señalaron que realizaron pocos exámenes, ya que al no poder controlar la situación para evitar que copiaran, los profesores optaron por otras formas de evaluación.

Conclusiones

Respecto a las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes universitarios durante el periodo de estudio en casa que se dio a causa de la pandemia de la COVID-19, se concluye que la situación afectó de manera significativa la forma en que los encuestados realizaban sus actividades escolares por diversas razones, entre las más significativas se encontró que se realizaban actividades escolares, familiares y laborales de forma simultanea o alternada; a pesar de contar con equipos de cómputo, se tenían que compartir, por lo que el teléfono celular fue el principal medio para ingresar a clases por videoconferencia y otras plataformas. En general, se tenía un lugar y condiciones para el estudio pero con distractores frecuentes; respecto a la organización del estudio, se observó una intención de planificar las actividades pero que no se cumplía. Antes del estudio se tomaban apuntes en algunas asignaturas, durante el estudio, principalmente las mujeres realizaban apuntes o esquemas; después del estudio muy pocos estudiantes evaluaban sus resultados de aprendizaje.

Los estudiantes que participaron en el estudio reportaron un perfil en el uso de estrategias de aprendizaje similar, pero al ser cuestionados sobre cómo realizaban las actividades de aprendizaje en el hogar, se encontraron diferencias significativas. Por un lado, los estudiantes que se adaptaron a la situación planearon y cumplieron los tiempos para la realización y entrega de las actividades realizándolas principalmente en los horarios que correspondían a la clase, fueron capaces de administrar su tiempo, aprendieron a utilizar diversas aplicaciones y software; buscaron videos o textos para entender el tema; e incluso formaron grupos de trabajo con algunos compañeros para comentar y responder sus dudas.

Por otro lado, hubo estudiantes que usaban estrategias de nivel elemental como el subrayado o la lectura superficial, que no se apoyaban en estrategias de organización de la información como elaborar esquemas, resúmenes o mapas, son estudiantes que reconocieron que con frecuencia estaban “conectados” en clase, pero que en realidad no atendían las instrucciones; estuvieron mucho tiempo en las redes sociales; pospusieron la elaboración de las tareas escolares; se justificaban de las dificultades que tenían para hacer las tareas, aunque aprobaron las asignaturas, también señalaron que no se sentían satisfechos con sus resultados.

Como lo señaló Sánchez Mendiola (2021) esta brecha que existía desde antes de la pandemia podría agravarse debido a factores diversos, entre ellos la madurez y dedicación tanto del estudiantado como del profesorado para minimizar el impacto de la pandemia; el uso apropiado de los recursos informáticos, plataformas y aplicaciones para la educación en línea; así como, las condiciones socioeconómicas de las familias que permiten un mayor acceso a equipos de cómputo e internet.

Referencias

- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis.
- González, D., Castañeda, S., Jiménez, M. C., Maytorena, M. A., Barrera, L. F. y Mariñez, V. I. (2022). Perfil de autorregulación, estrategias de aprendizaje y ejecución académica de estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 22(2), 253-268. DOI:<https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a15>
- Herrera-Torres, L. & Lorenzo-Quiles, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000300005&lng=en&nrm=iso

- López Rayón, A. E. Ledesma, R. & Escalera, S. (2002). Ambientes virtuales de aprendizaje. Dirección de Tecnología Educativa. Instituto Politécnico Nacional. Disponible en http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/Rayon_Parra.pdf
- López, Y., Sáez, F., Torres, K., Vega, C., Fuentes, C. & García, T. (2022). Prácticas docentes de autorregulación del aprendizaje para la promoción de la permanencia universitaria en contexto de pandemia. *Revista E-Psi*. 11(1), 141-156. Disponible en <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo8.pdf>
- Mamani-Cori, V., Padilla, T., Caballero, L., Cervantes, S. y Sucari, W. (2022). Estrategias y recursos didácticos empleados en la enseñanza/aprendizaje virtual en estudiantes universitarios en el contexto de la Covid 19. *Revista Innova Educación*, 4(1), 78–91. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.006>
- Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 1993, 7(3), 99-107.
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del covid-19. *Enseña Perú*. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19.pdf
- Sanchez Mendiola, M. (2021). ¿Pérdida de aprendizaje o ganancia vital?: los efectos de la pandemia en el aprendizaje. *Investigación en educación médica*, 10 (40), 5-8. DOI: <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21402>
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Cuevas González, L. M.; Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Vialart, M. (2020). Estrategias didácticas para la virtualización del proceso enseñanza aprendizaje en tiempos de Covid 19. *Educación Médica Superior*, 34(3), 1-10. Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000300015

Capítulo 17. Recursos didácticos generados para cubrir necesidades educativas virtuales en Educación Superior

**Mara Grassiel Acosta González
Santa Iliana Castillo García
Citlalin Aurelia Ortiz Hermosillo
Gerardo Reyes Figueroa**

Tecnológico Nacional de México / IT de Matamoros, México

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.17>

Resumen

Este trabajo muestra los resultados de una investigación realizada en el Tecnológico Nacional de México (TecNM) campus Instituto Tecnológico de Matamoros (ITM) en el estado de Tamaulipas, México. Esta tiene como objetivo: identificar y valorar los recursos didácticos, diseñados e implementados previo, durante y posterior a la pandemia, para continuar con el servicio educativo de manera virtual. El método aplicado consistió en el análisis y descripción de los recursos utilizados, seleccionados en las tres etapas. Se consideró un análisis descriptivo de los recursos, dando como resultados, valores favorables reflejados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave

Educación, recurso, sistema, virtual

Introducción

Derivado del confinamiento en México por la pandemia mundial generada por Covid-19, la educación en todos los niveles educativos se dejó de ofrecer de manera presencial, para ofertarse de manera virtual. Algunas instituciones contaban con algunos recursos virtuales tanto en lo administrativos y en lo educativo, pero no al 100%, como es el caso del ITM, la cual es una de las 254 instituciones de Educación Superior Pública, a lo largo y ancho de todo el país, que pertenece al sistema del Tecnológico Nacional de México (TecNM, 2022). Fue necesario fortalecer herramientas y estrategias académico-administrativas para continuar ofreciendo a la comunidad el servicio educativo.

El TecNM, continuó implementado estrategias de manera virtual entre las que destacan:

- **La participación de los docentes y personal de apoyo, en la capacitación de programas locales y nacionales del TecNM, de acuerdo con las necesidades regionales.**
- **Diseño, generación y/o implementación de materiales para la aplicación de estrategias.**

- **Distribución y capacitación de los materiales con los estudiantes y docentes de acuerdo con los medios disponibles.**
- **Implementación de estrategias, dando seguimiento y reportando avances.**

Todo lo anterior con la finalidad de dar seguimiento a temas como: tecnología educativa, capacitación, bibliotecas virtuales, manuales y tutoriales, así como foros en línea, a través de herramientas tecnológicas para la educación, como se muestra en la Figura 1.

Figura 17.1

Herramientas tecnológicas del TecNM. Fuente:



https://www.tecnm.mx/?vista=TecNM_Virtual&tecnm_virtual=Tecnologias

El objetivo de esta investigación es hacer un análisis descriptivo, de todos los recursos generados o utilizados en el Tecnológico Nacional de México campus Matamoros previo, durante y posterior al periodo de confinamiento por Covid-19 en nuestro país. Con la finalidad de continuar con el servicio educativo de manera virtual, presencial o híbrida

Revisión de la Literatura

En el mundo laboral existe una exigencia y competitividad que solo puede ser cubierta con las capacidades y competencias adquiridas a través de una educación de calidad, es necesario perfeccionar las actividades académico-administrativas, que se realizan al interior de las facultades del área de ingeniería, con base a lo que demanda el contexto regional, nacional e internacional, con la finalidad de

contribuir en la formación del estudiante y favorecer su inserción al campo laboral (Hermosillo, C. A. O, 2021).

El servicio educativo debía continuar, es importante destacar que el simple hecho de usar las herramientas tecnológica sen la educación superior no produce necesariamente cambios significativos en la calidad del tipo de formación que se desarrolla en las instituciones académicas (Bolívar, 2016) . Fue necesario fortalecieron los cursos MOOC. Este es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses (o cursos online masivos y abiertos). Los cuales tienen como objetivo servir como recurso de apoyo para estudiantes y docentes en las distintas áreas del conocimiento, mediante un servicio gratuito y abierto para la comunidad (TecNM,2022).

Metodología

En este artículo se presenta un estudio de caso del IT Matamoros llevado a cabo entre el año 2020 y 2022. La metodología empleada fue un análisis descriptivo dividido en tres etapas, donde se describen los recursos didácticos diseñadas, generados e implementadas en la parte administrativa y académica para continuar con el proceso educativo de manera virtual.

Hipótesis

El diseño y puesta en marcha de herramientas académico-administrativos permiten continuar con el servicio educativo virtual.

Población beneficiada

El ITM cuenta con el servicio educativo en educación superior, distribuido en sus 11 programas educativos ofertados, dos licenciaturas, li nueve ingenierías y un posgrado, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 17.1

Matricula del ITM en el periodo de análisis.

Programa educativo	Matricula A-D 2022	Matricula A-D 2021	Matricula A-D 2020	Matricula A-D 2019	
Contador publico	522	522	566	595	
Ingeniería Ambiental	70	72	99	115	
Ingeniería Civil	172	193	210	232	
Ingeniería Electromecánica	243	246	251	294	
Ingeniería Electrónica	123	125	129	167	
Ingeniería en Gestión Empresarial	586	615	601	619	
Ingeniería en Sistemas Computacionales	430	396	367	387	
Tics	-	-	3	3	

Ingeniería Industrial	789	845	882	913
Ingeniería Mecatrónica	486	576	622	640
Ingeniería Química	243	251	291	394
licenciatura en Administración	579	548	518	518
Matrícula de licenciatura	4273	4422	4539	4827

Fuente: Hecha por los investigadores.

Diseño del estudio

El estudio se dividió en tres etapas:

1. Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM previo a la pandemia.
2. Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM durante a la pandemia.
3. Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM para el regreso a la presencialidad.

Primera etapa:

Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM previo a la pandemia.

En el Instituto Tecnológico de Matamoros, durante el 2019 se ofrecía el servicio educativo de manera presencial y se contaba con algunos recursos virtuales usados en algunos procesos administrativos, en el sistema integral de información, como se muestra en la Figura 2. En este sistema contenía información de los estudiantes de los docentes y de los administrativos de la institución. en él se manejaban las evaluaciones parciales y finales de todas las asignaturas de los programas educativos existentes que se imparten, así como algunos trámites administrativos como inscripciones y documentación oficial.

Figura 17.2

Sistema Integral de Información (SII), utilizado en el ITM.



Se ofertaban cursos en línea no obligatorios mediante la plataforma <http://mx.televisioneducativa.gob.mx>, cabe mencionar que, en el 2016, la Dirección de Educación Continua y a Distancia del TecNM informó que el grupo de investigadores involucrado en la producción de los seis nuevos MOOCs (ver Figura 3), hizo un esfuerzo sin precedentes para cubrir todos los requisitos de participación en la Plataforma México X, como parte del compromiso del TecNM y la Estrategia Digital de Presidencia de la República (DGEST, 2022).

Figura 17.3

Cursos ofertados en MOOCs Fuente: El TecNM lanza siete nuevos MOOCs -



Ciencia y Tecnología - Tecnológico Nacional de México (dgest.gob.mx)

Se contaba con la plataforma Moodle donde los docentes podías diseñar sus cursos de manera virtual para asignar tareas o recursos educativos que los alumnos podías ver a través de un enlace, a través de esta plataforma se ofertaba una carrera. La institución contaba con una ingeniería ofertada en línea: la ingeniería en Tecnologías de la información y comunicación, como se muestra en la Figura 4.

Figura 17.4

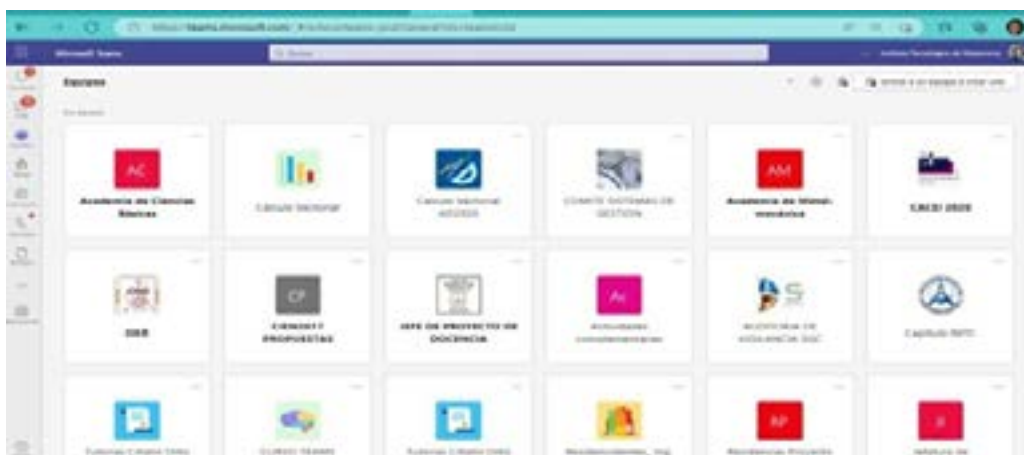
Plataforma Moodle utilizada en el ITM, Fuente: Instituto Tecnológico de Matamoros (itmatamoros.edu.mx)



Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM durante a la pandemia (2020-2021).

Para continuar con el servicio educativo de manera virtual se utilizó la plataforma Microsoft Teams donde el 100% de las asignaturas utilizaban esta herramienta como canal de comunicación entre el docente y el maestro permitía trabajar en tiempo real en la asignatura, con una gran variedad de herramientas como chats canales acceso a archivos vídeos y evaluaciones que permitieron continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje como se muestra en la Figura 5

Usos de la plataforma Microsoft Teams para el servicio educativo.



235

Tabla 17.2

Generación de correos institucionales Fuente: hecha por los investigadores.

Ejemplos de generación de correos con dominio @matamoros. tecnm.mx		
Estudiantes	122260819@matamoros.tecnm.mx	4700
Directivos, docentes y personal de apoyo	citlalin.oh@matamoros.tecnm.mx	300

Durante la pandemia se emigró del sistema integral de información (SII) al sistema de integral de información 2 (SII2), en este nuevo sistema se implementaron estrategias virtuales para desarrollar los procesos educativos de manera remota que van desde inscripciones, proceso de titulación, seguimiento de las evaluaciones parciales y finales, entre otras, como se muestra en la Figura 6.

Figura 17.6

SII2, implementado en el ITM.



Dentro del sistema integral de información 2 (SII2), se apertura una sección llamada guías y manuales, donde el usuario puede interactuar o descargar hacia su computadora los diferentes guías de acceso para uso de diferentes software y manuales de uso para diferentes asignaturas como se muestra en la Figura 7, con ello pueden instalar programas como SolidWorks, GeoGebra, C++, entre otros, desde su casa.

Figura 17.7

Guías y Manuales en el SII2



Fuente: Guías y Manuales (tecnm.mx)

Se generó un repositorio virtual institucional donde puedes encontrar videos de diferentes temas que apoyan a los temas de las asignaturas de las diferentes carreras ofertadas. como se muestra en la Figura 8

Figura 17.8

Repositorio virtual del ITM



Fuente: TecNM | Instituto Tecnológico de Matamoros

Tercera etapa:

Análisis y descripción de los recursos y servicios utilizados en el ITM para el regreso a la presencialidad (2022).

En esta tercera etapa se continuó con el servicio educativo de manera híbrida en una primera instancia, se tomó como estrategias el dividir la cantidad de grupos para regresar a las aulas, 50% de los estudiantes de manera presencial y 50% de manera virtual usando la plataforma de Microsoft teams con todas sus herramientas para continuar con el servicio educativo, de manera simultánea presencial virtual es decir una parte de los estudiantes en el aula y otra en casa, ver Figura 9

Figura 17.9

Servicio educativo de manera Híbrido.



Fuente: Tomado por los investigadores.

Se cuenta con la plataforma Moodle, ahora más actualizada y disponible para docentes y estudiantes, ver Figura 10. En ella se diseña y se crean ambientes de aprendizaje personalizado seguros, proporcionando a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único y robusto.

Figura 17.10

Acceso a Moodle



Fuente: página del ITM

Actualmente se continúa ofreciendo cursos MOOC a través de la plataforma enlace <https://mooc.tecnm.mx>, estos se ofertan para todos los estudiantes y docentes del todo el sistema Nacional tecnológico, son totalmente gratuitos y son públicos, ver Figura 11.

Figura 17.11

Plataforma Cursos MOOC.



Fuente: Cursos MOOC TecNM 2022

Resultados

De acuerdo con todos los recueros educativos virtuales diseñados, generados o implementados para continuar con el servicio educativo de manera virtual en el Instituto Tecnológico de Matamoros, se cuenta con los siguientes (ver Tabla 3)

Tabla 17.3

Materiales educativos

Materiales educativos generados y/o usados entre 2020-2022		
Material educativo	canti- dad	Características
Manuales	25	Manuales de consulta y descarga para practicas
Guías	25	Guías de consulta y descarga para insta- lación
Recursos virtuales educativos	18	https://www.matamoros.tecnm.mx/re- positorio s
Servicio eLibro	1	Biblioteca virtual
Correos institucionales	5000	Generados a estudiantes y personal
SII, SII2	2	Sistema donde se tiene toda la infor- mación institucional
Plataformas	2	Microsoft Teams y Moodle

Fuente: elaborada por los investigadores.

Discusión

Barrea y Guapi en el 2018 establecen en uno de los puntos de la conclusión de su trabajo: LA IMPORTANCIA DEL USO DE LAS PLATAFORMAS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Que deben considerarse el uso de las plataformas virtuales como parte del proyecto institucional con respecto al uso de la tecnología, a lo que el TecNM campus Matamoros estableció como prioridad la capacitación y el uso de la plataforma Microsoft Teams para todo su personal y estudiantes con la intención de contener un canal de comunicación institucional y estandarizado.

Conclusiones

En conveniente decir, previo a la llegada de la pandemia por Covid-19, no se visualizaba un servicio educativo 100% en línea en la institución, las circunstancias ayudaron y obligaron a generar recursos informáticos, educativos y de servicio necesarios para la continuidad del proceso educativo virtual, que más de ser una obligación, son una herramienta que fortalece el aprendizaje. La investigación muestra, en las tres etapas descritas, como fue posible esa migración del servicio educativo ofrecido de manera presencial a virtual para posteriormente hibrido hasta llegar a la presencialidad con servicios

virtuales. La transformación permitió continuar con el servicio educativo de manera eficiente y en tiempo real. Así como cumplir con los puntos del Plan de Trabajo Anual (PTA) en materia de recursos virtuales y uso de TIC's.

Referencias

- Barrera Rea, V. F., & Guapi Mullo, A. (2018). La importancia del uso de las plataformas virtuales en la educación superior. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (julio).
- Bolívar, C. R., & Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (49).
- González, M. G. A., Carranza, A. G., & Ojeda, R. E. P. (2015). MODELO CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA. *ANFEI Digital*, (3).
- Hermosillo, C. A. O., González, M. G. A., & Martínez, M. D. C. V. (2021). ESTRATEGIAS ACADÉMICO-ADMINISTRATIVAS EN EL SERVICIO EDUCATIVO VIRTUAL PARA NIVEL SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. *ANFEI Digital*, (13).
- Hermosillo, C. A. O., Martínez, M. D. C. V., Castillo, Z. T., & Ramos, D. G. R. Capítulo 7. Los grupos de interés y su participación en el proceso de acreditación en programas educativos de Ingeniería. *Educación y Pedagogía en Latinoamérica 2021*, 95.
- Instituto Tecnológico de Matamoros. <https://moodle.matamoros.tecnm.mx/login/index.php> . Consultado el 1 de noviembre de 2022
- TecNM. Cursos MOOC TecNM 2022. | Cursos MOOC TecNM 2022, Recuperado el 30 de octubre de 2022
- TecNM. El TecNM lanza siete nuevos MOOCs - Ciencia y Tecnología - Tecnológico Nacional de México (dgest.gob.mx), Recuperado el 15 de nov del 2022.
- TecNM. https://www.tecnm.mx/?vista=TecNM_Virtual. Recuperado el 10 nov de 2022



Trabajos de Coloquio de Maestría y Doctorado RELEP 2022



Emily Jhoana Masias Otero
María Luisa Urrea Zazueta

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.18>

La idea central

Este trabajo de tesis parte de considerar que los doctorados son espacios de formación de aquellas personas que dedicarán su trabajo profesional a la investigación y la ciencia, en este caso se centra en el área educativa, buscando conocer cómo han sido estos procesos de formación, además de analizar cómo se contribuye en al conocimiento.

De esta manera, el supuesto principal de esta investigación postula lo siguiente:

El proceso de formación de investigadores educativos en los doctorados ofrece herramientas, conocimientos y actitudes orientadas a la investigación, pero estas no son suficientes para contribuir con la generación de conocimiento nuevo, y, por ende, con la construcción de conocimiento científico, por lo cual el investigador egresado se consolida en la investigación a través de su propia práctica investigativa luego de egresar o como un profesional educativo que solo estudia el doctorado para mejorar su oferta laboral.

Problema de investigación.

En la sociedad del conocimiento, las investigaciones son primordiales para el desarrollo social, por ello Quintanilla (2007) afirma que el conocimiento como característica central de la sociedad repercute en políticas de investigación y desarrollo, además en la educación. Es por eso que se genera la necesidad potenciar a la ciencia en sus diversas áreas, además de la propia formación de los actores que deben llevar a cabo dicha labor.

Es así que, como agentes generadores de conocimiento nuevo, las y los investigadores necesitan recibir una formación pertinente que permita desempeñar su labor investigativa. Por ello, ya desde finales del siglo pasado, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), enmarca que en los posgrados de las Instituciones de Educación Superior (IES) se debe promover la investigación científica para el progreso del conocimiento además de formar a las y los investigadores fomentando el desarrollo cultural (UNESCO, 1998).

Sin embargo, a pesar de todos estos años donde se ha pretendido tener un mayor énfasis en la formación de investigadores, el número de estos sigue sin ser significativo en todos los países, es así que del 2007 al 2013 se produjo en Latinoamérica un incremento del 4% del total de investigadores (UNESCO, 2015), resaltando aquí que las IES son líderes en el campo de la investigación, ya que el 74.6% de investigadores latinoamericano pertenecen a universidades (UNESCO, 2020).

En específico, cuando se describe el momento de la formación de investigadores, existen diversas posturas, incluyendo aquellas que indican al pregrado u otros niveles previos como el momento para empezar con dicha formación, en este trabajo, toma por base al posgrado por lo revisado hasta este momento. Además, cabe aclarar que esta tesis se centra en la formación de las y los investigadores educativos, al considerar que es un tema que necesita explorarse más.

Las y los investigadores educativos realizan estudios los cuales aportan conocimiento nuevo y pertinente para la sociedad donde se encuentran, así se ha ido desarrollando diversas líneas de entre las que la investigación de los procesos formativos aparece, si bien no es de los temas más estudiados a lo largo de la historia, dentro de la actualidad cobra relevancia, destacando aquí el doctorado como el momento para que inicien su formación investigativa y donde se consolida la investigación por parte de las IES (Moreno, 2011).

Tomando información de La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual está integrada por 207 IES de México con más de setenta años la cual busca promover, entre otras cosas, la investigación (ANUIES, 2019), se tiene que de 2011 a 2021 a nivel nacional el número de egresados de doctorados en educación aumentó un 276.4%, mientras que en Sinaloa el crecimiento fue de un 87.5%, por otra parte en cuanto a la paridad de género disminuye el número de mujeres egresadas de los doctorados en educación tanto a nivel nacional como local.

Tanto en México como en Sinaloa el número de egresados ha aumentado, de acuerdo con data brindada por la ANUIES, por lo cual resulta pertinente ahondar en los procesos que se están llevando a cabo en los doctorados de educación y a través de sus egresados conocer la producción de conocimiento desarrollado en este ámbito. Es por ello que los objetivos de la presente investigación son los siguientes.

General

Analizar la formación de las y los investigadores educativos de posgrados de IES públicas en Sinaloa y su contribución en la producción del conocimiento.

Específicos

- **Indagar las trayectorias de las y los egresados de posgrados en educación de IES públicas de Sinaloa en la formación como investigadores.**

- **Determinar el aporte de egresados y egresados de posgrados en educación de IES públicas de Sinaloa al campo del conocimiento científico en materia educativa.**
- **Destacar los retos de las y los egresados de posgrados en educación en Sinaloa en su ingreso, permanencia y consolidación en el mundo académico y científico.**

La justificación de manera general.

Las universidades como IES están llamadas a ser líderes en el desarrollo de la investigación educativa orientada a la búsqueda de resolución de problemas relacionados al desarrollo sostenible (Lara et al., 2019), a pesar de eso la tradición francesa, profesionalizante, prevalece sobre la investigativa, siendo los centros de investigación los lugares donde se formaban a los investigadores (Nazif et al., 1997), siendo una tradición de la cual aún se tiene rezagos.

Es por ello que en la Ley General de Educación (2019) se expresa la necesidad de promover la investigación puesto que es lo que ayuda a dar solución a problemas en el ámbito nacional como local. Si conforme con lo que se ha mencionado hasta este momento es exclusividad del posgrado, en especial del doctorado, llevar a cabo esta labor formativa, de acuerdo con Gonzales (2011) investigar se aprende investigando, en consecuencia, se debe velar porque los procesos de formación se den en un ambiente y con un currículo que vaya de la mano.

En el área educativa, a nivel nacional no existe un registro único que dé cuenta de la cantidad exacta de investigadores, pues no todos se encuentran trabajando en universidades o en el campo educativo, haciendo que sea complejo conseguir este tipo de data. Sin embargo, se puede conocer el número de investigadores pertenecientes a instituciones como el COMIE, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), o los registros de cada IES.

Por tanto, al revisar los registros de Sinaloa en cuanto a su oferta de formación en programas de posgrados relacionados a la educación se encontró que existen 61 IES incorporadas al Sistema Educativo Estatal en Sinaloa (SEES), con un total de 20 maestrías y 12 doctorados, siendo solo el posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa la perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el cual tiene orientación a la investigación.

En dicha etapa de formación académica, los docentes-investigadores tienen un rol destacado, pero también se vuelve un reto que los llama a buscar un equilibrio entre su labor docente y su labor como investigadores, además de conocer el aspecto metodológico con el que se forman a los investigadores educativos de acuerdo con López-López y Tobón (2019) se debe buscar una metodología propia que responda a las necesidades locales más que seguir tradiciones europeas, asiáticas o estadounidenses.

Aun se necesita conocer más sobre las actitudes, cualidades, estrategias de formación y explicaciones que conceptualicen y faciliten las capacidades investigativas (Lozoya, 2017), puesto que, tal como reconoce Murillo y Martínez-Garrido (2019), sin una adecuada formación en los posgrados, difícilmente se verá una mejora en la investigación. Sin duda, se trata de una labor compleja que demanda un esfuerzo multidimensional, así debe de respaldarse el proceso de formación a través de un currículo, programas, objetivos, planes y acciones articuladas llevadas a cabo por personas investigativas con producción científica que validen una investigación de alto nivel (Torres et al., 2018).

De esta manera, se pretende documentar de qué manera los egresados de doctorados en Sinaloa están siendo formados, cómo es que este proceso que llevan de la mano de investigadores consolidados ayuda a su labor investigativa y promueve la producción de conocimiento nuevo o en un caso diferente, cómo ayuda a su labor como profesionales en el ámbito que se estén desarrollando laboralmente.

Contribución que se hace con el estudio.

El realizar esta investigación se pretende aportar conocimiento a cerca de los procesos de formación en investigación educativa por parte de los propios estudiantes, quienes permitan obtener información que ayude a conocer cómo se está viviendo estos procesos en su paso por un doctorado en educación, provenientes desde universidades públicas del estado de Sinaloa, esto permitiría dar una perspectiva a cerca de la oferta de investigadores educativos egresados de doctorados y las situaciones por las cuales han atravesado en su formación.

Además, se busca brindar información acerca de las y los egresados en doctorados para saber si se están dedicando a la investigación educativa, partiendo del punto que el posgrado, en especial el doctorado, busca formar a los futuros investigadores, conocer si estos egresados han aportado a la construcción del conocimiento científico en materia educativa, dando cuenta de cómo en Sinaloa se están llevando a cabo estos procesos y qué sucede con sus doctores en educación.

Por otra parte, se pretende dar a conocer cuáles son esos retos a los que se enfrenta un investigador educativo egresado de un doctorado en educación de una IES pública en Sinaloa, para dar cuenta de lo que se enfrenta una persona para poder tener una carrera investigativa y un espacio en la ciencia, que pueda contribuir al momento con este tipo de información útil para dar cuenta de la realidad de la academia en Sinaloa.

Por último, se pretende dar cuenta de hallazgos en cuanto a data referida a temas de género que puedan surgir como parte del análisis de la información que se busca recabar a través de los instrumentos que se usarán para lograr realizar los objetivos esperados. No puede dejarse de lado que la educación es una carrera que ha tenido una población mayoritariamente femenina.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2019). Acerca de la ANUIES. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/anui.es/acerca-de-la-anui.es>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2020). Ley General de Educación Superior, 20 de abril de 2020. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges.htm>
- González Melo, H. S. (2011). Formación investigativa para la educación superior desde una perspectiva pedagógica. *Revista Científica*, 14(2), 72–78. <https://doi.org/10.14483/23448350.3702>
- Lara Díaz, L., Pérez Maya, C. & Pérez Padrón, M. (2019). Contribución de la investigación educativa al desarrollo sostenible de las universidades. *Revista Conrado*, 15(70), 141-147. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-141.pdf>
- López-López, E., & Tobón, S. (2019). Formación de investigadores en educación superior desde el enfoque de la socioformación. En L. Juárez-Hernández, J. Luna-Nemecio y C. Guzmán (Coords.), *Talento, investigación y socioformación* (pp. 77-110). Mount Dora (USA): Kresearch. doi: 10.24944/9781945721304
- Lozoya, E. (2017). Un acercamiento al estado del arte sobre la formación de investigadores en el campo educativo. En Acuña, L., Barraza, A. & Jaik, A. (coord.), *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte* (1ra ed., pp. 40-52). Red Durango de Investigadores Educativos.
- Moreno, G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL(158), pp. 59-78.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2019). Una Mirada a la Investigación Educativa en América Latina a partir de sus Artículos. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2). <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- Nazif, M. & Figueroa, A. (1997). La Investigación Educativa Latinoamericana. *Revista de Educación*, 312, 21-42. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1997/re312/re312-03.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998) Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Revista Educación Superior Y Sociedad* (ESS), 9(2), 97-113.
- Quintanilla, M. (2007). La investigación en la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 3(8), 183-194. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132007000100014&lng=es&tlng=es.
- Torres, J., Andrade, R., Orellana, C. & Salazar-Jiménez, R. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica. *Revista d'Innovació i Recerca en Educación*, 11(1), 54-66. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.119087>

- UNESCO. (2015). Informe Sobre Ciencia: Hacia 2030 de la UNESCO. Ediciones UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235407_spa?1=null&queryId=2164c9d6-cc64-436a-a789-70b497fb2c20
- UNESCO. (2020). Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina. Ediciones UNESCO.

Capítulo 02. Categoría inicial. Percepción, experiencias y actitudes del profesorado que participa en el programa CLS-R-FUERTE

**Marlen Román de la Vega
Eva Angelina Araujo Jiménez**

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.19>

La idea central o hipótesis considerada

En México el personal docente es un elemento fundamental dentro del sistema educativo, al ser considerado como el principal actor educativo, quienes mediante su labor contribuyen a que sus estudiantes adquieran conocimientos y aprendizajes que se encuentran establecidos en planes y programas de la secretaria de Educación Pública (SEP, 2019).

Entonces, al considerar al profesorado como un elemento fundamental dentro del proceso de enseñanza, y al ser un agente que contribuye a la adquisición de habilidades y herramientas que sean útiles en la vida diaria de sus estudiantes, se tiene como interés indagar la percepción de las y los docentes que participan en el programa CLS-R-FUERTE, el cual tiene como propósito mejorar el comportamiento y la atención del alumnado. En este programa la participación del profesorado es imprescindible, puesto que a ellos y ellas se les comparten las habilidades que se les enseñan a sus estudiantes en un grupo de niños, para que sean ellos quienes se encarguen de supervisar que su alumnado las esté llevando a cabo y en caso de no ser así implementar estrategias para que las cumplan (Pfiffner et al., 2007; Pfiffner et al., 2013).

Problema de investigación.

Desde hace años organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Mundial, mantienen interés como mejorar la calidad de vida de las personas mediante la educación, de ahí que la UNESCO desde hace algunos años promueva la “educación para todos”, en donde uno de sus principales objetivos consiste en la mejora de la calidad educativa, teniendo como un eje la mejora de la práctica del personal docente (Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, 1994; UNESCO, 2011). Del mismo modo, en el año 2015 la UNESCO establece metas en la Agenda 2030, en donde se reafirma el interés por la mejora de la educación, estableciendo la necesidad de que se brinden mejores espacios educativos, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, además de diseñar estrategias que permitan capacitar a las y los docentes con el objetivo de mejorar su práctica (UNESCO, 2015).

En esta secuencia, a nivel nacional se reafirma la necesidad de que el personal se encuentre mejor preparado al interior de las aulas, al considerarlos como un agente de cambio para la sociedad (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). De ahí la importancia de que el profesorado se encuentre mejor preparado para poder atender los intereses y necesidades de sus estudiantes. En la actualidad se encuentra normado en política pública, que en las instituciones educativas se debe de favorecer el desarrollo de habilidades como la solución de conflictos, desarrollo de empatía, respeto, convivencia, entre otras, mediante el trabajo colaborativo del profesorado y los padres de familia, lo cual beneficia el desarrollo integral de las y los estudiantes (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2013), mejorando el ambiente educativo así como el social, por lo cual se reafirma la necesidad de que el personal docente se encuentre mejor preparado al interior de las aulas para cumplir con lo que se les solicita.

Estudios reportan en ocasiones el profesorado no se siente lo suficientemente preparado al momento de impartir sus clases ni cuando buscan enseñar habilidades emocionales, de ahí que expresen sentirse desesperados ante este tipo de situaciones y sentir que su formación académica no los prepara para enfrentar este tipo de situaciones, por lo tanto, se vuelve necesario recibir capacitación (Acosta y Martínez, 2019). Por otra parte, al interior de las aulas se llegan a manifestar conductas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje, como lo es el comportamiento disruptivo, sin embargo, el profesorado expresa que durante su labor brinda mayor importancia a conductas sociales (robar, mentir), al ellos considerarlas como las causantes de que se presente este comportamiento, dado que ignoran las causas que lo originan y que llega a afectar en gran medida el aprendizaje de sus estudiantes (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010).

Por lo anterior, resulta interesante analizar las experiencias que tienen las y los docentes al momento de trabajar en un aula en donde cada uno de sus estudiantes es diferente y hay quienes necesitan de apoyo específico, de ahí que Granada, Pomés y Sanhueza (2013), mencionen que el tiempo que el profesorado lleve trabajando frente al aula no es sinónimo de que tengan las habilidades y el conocimiento suficiente para poder atender las necesidades de sus estudiantes, por lo que se reafirma la importancia de que el personal docente se mantenga en constante preparación.

En este sentido, en la actualidad existen programas que se encargan de capacitar al personal docente, padres de familia, así como a los estudiantes, un ejemplo de ello es el programa en el cual se basa el presente trabajo de investigación. El Programa de Habilidades para la Vida Remoto (CLS-R-FUERTE), tiene sus antecedentes en San Francisco, California, en donde se implementó el Programa de Habilidades para la Vida (CLS) en población hispana, mismo que posteriormente fue adaptado en México, manteniendo los mismos principios y se renombró a CLS-FUERTE “Familias Unidas Emprendiendo Retos y Tareas para el Éxito”, en donde la evidencia empírica ha reportado la efectividad del programa en población Mexicana; sin embargo, debido a emergencia sanitaria del año 2020, se optó por adoptar a la virtualidad el programa convirtiéndose en CLS-R-FUERTE, (Pfiffner et al., 2013; Haack, et al., 2019; Haack, et al., 2020).

Este programa tiene como principal objetivo mejorar el comportamiento y la atención de estudiantes de educación primaria y consta de tres componentes que son padres de familia o cuidadores, estudiantes y profesorado de grupo, en donde la principal función del último radica en diseñar una boleta, en la que se establecen metas que su estudiante deberá de cumplir y él o ella será el principal encargado de supervisar (Haack, et al., 2019; Haack, et al., 2020). Los estudios realizados con respecto a este programa han reportado la efectividad de este, sin embargo, aún es poca la información que se tiene con relación a la participación de las y los docentes.

Meza y otros autores (2020), han reportado que la percepción que tenga el profesorado con respecto a un programa en el cual participa, influye en que los resultados sean positivos. Por lo anterior, el objetivo general del presente estudio es explorar y analizar las experiencias, percepción y experiencias del profesorado que participa en el Programa CLS-R-FUERTE, en instituciones de educación básica de Culiacán de Rosales, Sinaloa. Teniendo como objetivos específicos los siguientes: conocer la percepción que tienen las y los docentes del Programa antes y después de la implementación del programa, describir las experiencias de las y los docentes durante y después de la implementación del programa, describir las experiencias de las y los docentes durante y después de la implementación del programa, analizar las actitudes de las y los docentes durante y después de la implementación del programa y analizar las actitudes de las y los docentes durante y después de la implementación del programa.

La justificación de manera general.

En la actualidad en México a través de planes y programas de estudio ha manifestado un interés por qué los estudiantes adquieran habilidades como la regulación emocional, desarrollo de empatía, solución de conflictos, entre otras, las cuales se describen en el Modelo educativo de educación básica de 2017 específicamente en el programa de educación socioemocional, y más recientemente en el marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana (aún en proceso), específicamente en el campo de lo humano a lo comunitario, se tiene como propósito el desarrollo de estas habilidades en las y los estudiantes (SEP, 2017; SEP, 2022).

La implementación del Programa CLS-R-FUERTE en los espacios escolares, contribuye al cumplimiento de lo enmarcado en planes y programas de la SEP, puesto que en cada una de las sesiones al estudiante se le enseñan habilidades que permiten mejorar su atención o comportamiento, como la relajación, autocontrol, solución de problemas, controles de atención y en donde la participación del profesorado se vuelve fundamental (Haack, et al., 2020). De ahí que sea importante explorar la percepción que tiene el profesorado que participa en este programa desde el momento en que se le invita a participar, durante el desarrollo y cuando culmina.

Contribución que se hace con el estudio.

Con el presente estudio se pretende aportar al conocimiento, brindando información relacionada con la percepción que tiene el profesorado antes y después de la implementación de un programa de intervención remoto y a partir de ello analizar si existen cambios en la manera en que lo perciben desde el inicio al final, de igual manera se busca indagar cuáles son sus experiencias al momento de participar y si están son positivas o negativas. Por otra parte, se busca aportar información relacionada con las

actitudes que tienen las y los docentes durante su participación en el mismo, explorar si estas pueden influir en la efectividad del programa. Esto, a partir de que la evidencia empírica ha reportado la eficacia del programa CLS-R-FUERTE, la información relacionada con la participación que tienen los docentes aún es muy poca.

Referencias

- Acosta, I., y Martínez, M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22 (2), 42-59.
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Ley General de Educación*, 10 de junio de 2013.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 5 de febrero de 1917. (México).
- Gotzens, B., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 8 (1), 33-58.
- Haack, L. M., Araujo, E. A., Delucchi, K., Beaulieu, A., & Pffner, L. J. (2019). The collaborative life skills program in Spanish (CLS-S): Pilot investigation of intervention process, outcomes, and qualitative feedback. *Evidence-based practice in child and adolescent mental health*, 4 (1), 18-41.
- Haack, L., Araujo, E., Meza, J., Friedman, L., Spiess, M., Alcaraz, D., Delucchi, K., Mojardín, A., & Pffner, L. (2020). Can School Mental Health Providers Deliver Psychosocial Treatment Improving Youth Attention and Behavior in Mexico? A Pilot Randomized Controlled Trial of CLS-FUERTE. *Journal of Attention Disorders* 00(0).
- Meza, J. I., Friedman, L. M., Dvorsky, M. R., Kass, P., Chabbra, D., & Pffner, L. J. (2020). Outcomes of school-home intervention for attention and behavior problems: Teacher adherence matters. *School mental health*, 12 (4), 703-715.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4*.
- Pffner, L., Yee, A., Huang-Pollock, C., Easterlin, B., Zalecki, C., & McBurnett, K. (2007). A Randomized, Controlled Trial of Integrated Home-School Behavioral Treatment for ADHD, Predominantly Inattentive Type. *American academy of child adolescent Psychiatry*, 48 (8), 1041-1050.
- Pffner, L., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013) Educational Outcomes of a Collaborative School-Home Behavioral Intervention for ADHD. *American Psychological Association*, 28(1), 25-36.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública, SEP (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México.

Secretaría de Educación Pública (2022). Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular.

Problema de investigación

Las escuelas normales en México son las responsables de la formación inicial de los docentes, han transitado por diversas etapas para que en sus funciones se integren a la educación superior (Díaz – Barriaga, 2021), en particular a partir de 2006 se define un instrumento de política pública reconocido como el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN) cuyo objetivo es su consolidación en instituciones de educación superior.

En América Latina y el Caribe en la segunda mitad del siglo XX, las escuelas normales se convirtieron paulatinamente en institutos superiores y universidades. Por lo anterior, no ha sido posible encontrar antecedentes empíricos que muestren cómo integraron las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) a sus dinámicas institucionales (UNESCO, 2012). En lo que refiere a los antecedentes a nivel nacional, se localizan diversos trabajos, el de Barraza-Soto, Barraza-Barraza y Romero-Morales (2015), que detecta que el sistema de formación docente es un tema pendiente, las políticas son propuestas de organismos internacionales y que las normales operan en una lógica vertical que las homogeniza en contextos heterogéneos. Barrios (2016), a su vez concluye que las escuelas normales han sido abandonadas por los gobiernos, indicando que es posible que la identidad histórica obstaculice la transformación institucional en donde existe una fuerte injerencia del Estado y del sindicalismo en la vida interna. Tercero (2020) señala que la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (ProFEN), se dificultó debido a que los actores no estaban en condiciones de responder a las demandas y tampoco enterados de sus objetivos, enfatizando que los principales problemas de la implementación eran la confusión en dichos objetivos, la disipación de esfuerzos y la simulación en el cumplimiento de la política educativa. Finalmente, Romero (2021) encuentra que las políticas son fragmentarias, atravesadas por arreglos entre grupos académicos, políticos y sindicales con intereses y poder que mantienen rutinas, normas y estructuras en las escuelas normales.

En lo que refiere a los antecedentes locales se puede ubicar el trabajo de Ramírez y Camacho (1996), el cuál señala que las funciones sustantivas que planteó la reforma de 1984 no se desarrollaron y que para lograrlo se requería el compromiso de autoridades gubernamentales y sindicales. También el trabajo de Barba (2010) identifica obstáculos de tipo político, pedagógico y de gestión que limitan su institucionalización e impiden el cumplimiento de los objetivos del Programa para la Transforma-

ción y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales impulsado en 1996. Por último, Gutiérrez (2017) señala que acceder a una plaza de normales puede ser a través de la dirigencia sindical y/o de la autoridad educativa; además afirma que se desvían recursos federales destinados a estas plazas vacantes hacia compromisos y acuerdos entre la autoridad gubernamental, partidos políticos y grupos sindicales.

Objetivos del estudio.

Objetivo General

Indagar el proceso de implementación de la política educativa “Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal” (ProFEN) a partir de sus actores en las cinco escuelas normales de Aguascalientes en el periodo 2006 – 2020.

Objetivos específicos

- Identificar en las guías metodológicas y reglas de operación del ProFEN del 2006 al 2020 los rumbos de acción que han tenido continuidad.
- Indagar las formas de participación de los directivos al interior de las cinco escuelas normales en la implementación de los rumbos de acción de la política con continuidad que establece el ProFEN.
- Indagar las formas de participación de los secretarios delegacionales del SNTE al interior de las cinco escuelas normales en la implementación de los rumbos de acción de la política con continuidad que establece el ProFEN.
- Indagar las formas de participación de profesores al interior de las cinco escuelas normales en la implementación de los rumbos de acción de la política con continuidad que establece el ProFEN.
- Indagar las formas de participación de autoridades educativas y sindicales de educación normal a nivel estatal en la implementación de los rumbos de acción de la política con continuidad que establece el ProFEN.
- Realizar recomendaciones de política educativa para cada escuela normal en base a particulares de cada una de ellas.

Aspectos claves de la revisión de la literatura

Las políticas públicas representan acciones de gobierno que son intencionales y se seleccionan de un

conjunto de posibilidades, por ser las más idóneas para solucionar algún problema en beneficio de la sociedad. Son llevadas a cabo por personal de la administración pública o por actores sociales vinculados con el gobierno. También, se les consideran planes de acción específicos, puesto que atienden problemas particulares de la vida social, de ahí que, para el sector educativo, se les reconozcan como políticas educativas (Aguilar, 2010).

Por tratarse de planes que trazan rumbos de acción, también se les conoce como procesos, integrados por acciones intelectuales y políticas, diseñadas para cambiar aquella situación que se reconoce como problema. Aguilar (2010) las identifica como hipótesis causales en donde los efectos deben producir la situación social deseada. Una situación social puede ser clasificada como problema, cuando sus efectos son opuestos o contradictorios de lo que una sociedad o un gobierno espera de ella, por lo que es necesario el diseño e implementación de políticas públicas.

En el caso de las escuelas normales en su transición histórica, la primera situación social deseada en 1984 era que se integraran a la educación superior, ello se logró mediante el instrumento de política pública que elevó mediante el acuerdo de 1984 a nivel de licenciatura sus programas (SEP, 1984). Sin embargo, no fue suficiente, ya que el énfasis se mantuvo en la docencia, en prácticas tradicionales y rutinas establecidas, en donde preexistía un deficiente desarrollo académico, presupuesto escaso, patrimonio institucional decadente y una organización inadecuada (Reyes & Zúñiga, 1994), es decir, alejadas de lo que representa una institución de educación superior. Por lo anterior, la situación social deseada era que mejoraran en estos aspectos y que además de la docencia, se llevaran a cabo de forma cotidiana la investigación y difusión.

De este modo, es importante referirnos a los instrumentos de política, puesto que son las herramientas que el gobierno dispone para mejorar una situación, se podría decir que conducen el cambio social al que se aspira. Éstos pueden ser de diversa naturaleza, Villareal (2019) enumera los siguientes: “planes, programas, leyes, personal, recursos económicos, deuda, información, instituciones, [...] lineamientos, reglas de operación, tratados, [...] discursos, etc.” (p. 24).

Bemelmans-Videc (2019) clasifica los instrumentos en externos e internos, los primeros están dirigidos al cambio en el comportamiento de los ciudadanos, y el interno al de los actores del sector público. Los instrumentos internos, señala que pueden ser “políticas para personal, políticas para presupuestos y reforma organizacional” (p.190). En este sentido el ProFEN además de ser un instrumento de política interno, pretende reformar a las escuelas normales en sus actividades sustantivas, por tanto, representa una reforma de tipo organizacional.

Al respecto Brunsson y Olsen (2018) indican que “el concepto de reforma aporta una perspectiva especial sobre los procesos de cambio organizacional y el funcionamiento de las organizaciones, así como sobre el liderazgo y el poder interno” (p. 1). Una reforma inicia con el diseño de la política y avanza en procesos e ideologías que generan cambios en las estructuras y el comportamiento, de ahí que sea esencial para el cambio organizacional, que es justo lo que se busca en las escuelas normales un cambio en sus funciones sustantivas.

Arellano (2010), explica que las reformas se interpretan por actores y grupos, luego se llevan a cabo conforme a diversas situaciones que incluyen adaptaciones y renegociaciones que generan una dinámica con consecuencias sociales, organizacionales y humanas, que es difícil de controlar por los hacedores de política, es lo que él llama el “efecto neto” (p. 251). Es decir, una vez implementada una política puede tomar diversas rutas, quizá algunas esperadas y otras no. La implementación de políticas públicas incluye desde las acciones que se llevan a cabo para traducirlas de forma operativa y aquellas que conlleva realizarlas de forma cotidiana en una organización, para nuestro tema de interés, en cada escuela normal (Van Meter & Van Horn, 2000).

Una de las preocupaciones de los investigadores sobre políticas públicas es conocer como éstas son traducidas y puestas en operación por los actores, ya que se reconoce no se mantienen pasivos, sino que producen presiones y negociaciones, es decir, una lucha, en donde el decisor de la ruta que tome la política es justo el grupo objetivo a quién va dirigida (Parsons, 2007), por ello es importante estudiar lo que ha ocurrido con la implementación del instrumento de política ProFEN en la escuelas normales para conocer los cambios que podría haber generado en sus dinámicas internas.

Justificación y contribución del estudio.

Las reformas parten de la idea de que con su instrumentación es posible inducir cambios que impacten en el entorno para el logro de sus propósitos. El dispositivo donde se llevan a cabo son las organizaciones, en este caso particular, en las escuelas normales. En estas organizaciones gubernamentales se espera que los instrumentos de política pública se realicen conforme a lo previsto en su diseño, es decir, según Arellano (2010, p.227) es “un acto de fe” con respecto a la capacidad y alcance de la propia política.

Desde 2006 el ProFEN busca transformar y consolidar como instituciones de educación superior a 259 escuelas normales públicas del país, que se caracterizan por ser diferentes en su origen, trayectoria, tipologías, sostenimiento, matrícula (Medrano, Ángeles y Morales, 2017), dinámicas y contextos; que se mueven y se desarrollan a través de la acción de actores y grupos capaces de interpretar el instrumento de política, es decir, son disímiles, heterogéneas y complejas.

En este sentido, la implementación del ProFEN en cada escuela normal ha seguido sus propias rutas y lógicas. Sin embargo, como dice Arellano (2010), las reformas terminan en mayor o menor medida, “cambiando dinámicas, reglas, jerarquías, procedimientos” (p. 229). De acuerdo con los rumbos del Programa del 2006 al 2020, habría que responder a la siguiente pregunta para el caso de las cinco escuelas normales de Aguascalientes: ¿Cómo han participado los actores en las cinco escuelas normales de Aguascalientes en la implementación de los rumbos de acción del ProFEN?

La importancia de realizar esta investigación radica en que “la calidad de la educación en México está directamente ligada con la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones formadoras de sus docentes” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 13). El análisis de la implementación a partir de estos referentes permitirá proponer recomendaciones de política viables acordes al contexto y los actores que intervienen, de forma que se pueda incidir en la mejora de estas organizaciones, que

representan el telón de fondo de la formación inicial.

Propuesta Metodológica.

La perspectiva desde la que se plantea abordar este tema de investigación es de tipo cualitativo, a través del estudio de caso colectivo. Este enfoque permitirá indagar cómo se ha implementado el ProFEN en su contexto real a partir de la heterogeneidad que caracteriza a la educación normal, en este caso el de las cinco instituciones que lo configuran en el estado de Aguascalientes, para identificar el rol que juegan los actores (SNTE, autoridades o profesores) en cada institución (Simons, 2009/2011).

Las técnicas para la recuperación de la información son entrevistas semiestructuradas dirigidas a exdirectores, exsecretarios delegaciones del SNTE, excoordinadores de educación normal, exsecretarios de trabajo y conflictos de la sección 1 del SNTE y profesores. En la siguiente tabla se presentan datos sobre los informantes, población, criterios de selección y muestreo:

Tabla 1. Cuadro Resumen¹

Descripción de los informantes	
Exdirectores	Responsable directo de la implementación del instrumento de política ProFEN y pueden proporcionar información relevante sobre lo ocurrido.
Exdelegados sindicales	Representan al personal de la escuela normal en asuntos laborales. Es un actor con mayor influencia para intervenir en el proceso de implementación del ProFEN.
Excoordinadores de Educación Normal	Son los encargados de comunicar la política y le dan seguimiento en su implementación, de modo que tiene una visión de conjunto de las cinco escuelas normales en Aguascalientes y lo que ocurre con cada una de ellas.
Exsecretarios de conflictos de normales de la sección I del SNTE	Atienden las demandas y problemas laborales del personal adscrito a las cinco escuelas normales, pueden proporcionar información sobre resistencias.
Población	32 directores.
	22 delegados sindicales.
	8 coordinadores de educación normal.
	4 secretarios de trabajo y conflictos de educación normal de la sección 1 del SNTE
	157 profesores de Tiempo Completo (TC).
	55 profesores por horas de la escuela A (no cuentan con profesores de TC).

1

Muestreo intencional por criterio	7 directores (uno de ellos director de dos instituciones, otro director por 19 años).
	4 delegados sindicales
	2 coordinadores de educación normal.
	2 secretarios de trabajo y conflictos de educación normal de la sección 1 del SNTE
Muestreo intencional bola de nieve	5 profesores que se integraron a los rumbos de acción de la política (uno por escuela)
Muestreo intencional casos extremos	5 profesores que no se integraron a los rumbos de acción de la política (uno por escuela)
Criterio de selección directores y coordinadores de educación normal	Periodo de gestión corresponda al año 2008, momento en que la instancia federal atiende recomendación de política para que las escuelas normales se visualicen realizando las mismas funciones de otras IES.
	Periodo de gestión a partir del año 2016 para observar lo ocurrido con la política y su institucionalización.
	Disposición para realizar la entrevista.
	Experiencia en el sistema de normales.
Criterios de selección delegados sindicales y secretarios de trabajo y conflictos de educación normal de la sección 1 del SNTE	Disposición para realizar la entrevista.
	Haber ocupado diversas posiciones de gestión (dirección, delegados sindicales o secretarios de trabajo y conflictos de educación normal de la sección 1 del SNTE), que cuenten con una visión más amplia sobre lo que ocurría con el personal.
Criterios de selección de profesores	Profesores de TC que tengan visión más completa de lo que ocurre en la escuela. Escuela Normal "A" no cuenta con profesores de TC (se omite este criterio).
	Antigüedad de al menos 14 años.
	Profesores que se involucraron, de preferencia, en varios de los rumbos de acción del ProFEN.
	Profesores que no se involucraron en los rumbos de acción de la política.

La validez de contenido se realizó a partir del juicio de expertos y pilotaje de cinco guías de entrevista semiestructurada. Para ello, se identificaron categorías y subcategorías de los rumbos de acción del ProFEN que mostraban continuidad relacionados con el ámbito académico. Se diseñó una guía de entrevista para directores (D), que fue adaptada para deleg-

acionales del SNTE (Del), profesores (P), coordinadores de educación normal (CN), secretarios de trabajo y conflictos de educación normal de la sección 1 del SNTE (STC). La validación de los instrumentos se hizo mediante juicio de expertos (Robles & Rojas, 2015), los cuáles fueron dos especialistas del área de educación de la UAA y una especialista de educación normal. De forma simultánea se realizó el pilotaje de las guías para P, Del y D, se omitió el de CN y STC, debido a que eran similares al de Del y D.

Se rediseñaron los instrumentos en base a observaciones de los jueces y como resultado del pilotaje. En el caso de profesores se omitieron algunas preguntas que solicitaban la misma información y se reformularon otras por no proporcionar la que se requería. En la de delegados se reformuló casi en su totalidad porque no contaban con información detallada sobre el ProFEN, por lo que se redirigió a recabar información sobre los procesos y acciones que llevan a cabo en sus funciones sindicales y su participación en las decisiones institucionales. En la de directores hubo que reformular las preguntas ya que se manifestó que parecía un examen, además de cambiar el orden para facilitar el rapport.

Referencias

- Aguilar, L. F. (2010). *Política pública*. Escuela de Administración Pública del DF y Secretaría de Educación del DF y Siglo XXI editores. <https://tinyurl.com/ygvgccb8>
- Arellano, D. (2010). Reformas administrativas y cambio organizacional: hacia el “efecto neto”. *Revista Mexicana de Sociología*, 72 (2) pp. 225-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2010.002.17805>
- Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44). pp. 251-275
- Barraza-Soto, I., Barraza-Barraza, L., & Romero- Morales, C. I. (2015). Los sistemas de formación docente: dos tendencias con semejanzas y discrepancias. *Ra Ximhai*, 11(4), 425-446. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596031>
- Barrios, C.F. (2016). La escuela normal en el contexto de la Reforma Educativa: retos y perspectivas. [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Puebla]. Repositorio Institucional Universidad Iberoamericana de Puebla. <https://tinyurl.com/yzltrakup>
- Bemelmans-Videc, M.L. (2019). Introducción: selección y evaluación de instrumentos de políticas. En *Instrumentos de política pública* (pp. 186–210). Siglo XXI.
- Brunsson, N., & Olsen, J. P. (2018). *The reforming organization* (Vol. 19). Routledge.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la Educación Normal en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (89), 533-560. <https://tinyurl.com/ydb6qetj>

- Gutiérrez, R. (2017). La desigualdad laboral de género en las escuelas normales de Aguascalientes. Un análisis de política pública a partir de la implementación. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede académica México]. Repositorio Institucional Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. <https://tinyurl.com/y44jnqa4>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M.A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. INEE. <https://tinyurl.com/2ahmww3a>
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.
- Ramírez, R. & Camacho, S. (1996). *Normalistas: ¿Actores y/o ejecutores del cambio en las normales? Cuadernos de Trabajo*, 53, 1- 46. Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- Reyes Esparza, R., & Zúñiga Rodríguez, R. M. (1994). *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial* (F. SNTE (ed.); Primera).
- Romero, R. (2021). *La política de formación de los profesores de educación secundaria baja: Cambios, inercias, ausencias y retos. El caso de la Escuela Normal Superior de México, 1983-2020*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(19). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5676>
- SEP. (1984, 23 de marzo). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. *Diario Oficial de La Federación*, 15. <https://tinyurl.com/29527hvn>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. (Filella, R., Trad.) Morata (Obra original publicada en 2009)
- Tercero, A.V. (2020). La transferencia de las políticas de la Educación Superior a la Educación Normal y sus efectos. El caso de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://tinyurl.com/yhz7ateb>
- UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Ediciones del Imbunche. UREALC/UNESCO SANTIAGO.
- Van Meter & Van Horn (2000). El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual. En Aguilar, L. F. (Ed.). *La implementación de las políticas* (3a Ed., pp. 97-146). MAPorrúa.
- Villareal, E. (2019). Introducción. En *Instrumentos de política pública* (pp. 19-36). Siglo XXI.

**Capítulo 04. Categoría intermedia. Sentido de vida y escuela:
Percepciones de los estudiantes universitarios**

**Martín Caballero Rivera
Eva Angelina Araujo Jiménez**

Universidad Autónoma de Sinaloa

<https://doi.org/10.46990/iQuatro.2023.13.5.21>

Problema de investigación

La educación tiene por objetivo ayudar a las personas a lograr desarrollarse considerando todas las dimensiones del individuo, tomando en cuenta la realidad, mediante la adquisición de habilidades, destrezas y capacidades que le sean necesarias para su vida (Sanz & Serrano, 2017). Este podría entenderse como el sentido de la educación actual y le compete a la educación en todos sus niveles.

Por esta razón, la educación —generalmente en la educación preparatoria/bachillerato— ofrece a sus estudiantes una orientación que les ayude a encontrar/desarrollar su sentido de vida (Yalandá & Trujillo, 2021). Ya que, mediante ésta, el alumno logra comprender y conocerse, siendo este conocimiento aspectos tales como sus limitaciones, su contexto, sus habilidades e intereses, los cuales juegan un papel de importancia en la selección de sus estudios superiores, así mismo, la orientación y el camino que tomará durante estos, como en su vida adulta.

Sin embargo, se ha encontrado que la educación actualmente tiene un enfoque que se aleja de su objetivo. Por un lado, la orientación que reciben los estudiantes durante sus estudios en preparatoria suele ser mediante la aplicación de test vocacionales, los cuales no consideran la cantidad de profesiones existentes y crean una ilusión en los estudiantes en donde pueden tomar unos estudios universitarios por sus habilidades intelectuales o por su interés (Reyes-Pérez, 2019); no se consideran factores como el contexto.

Por el otro lado, la educación universitaria se encuentra enfocada en la creación de fuerza laboral mediante una universidad-empresa (Sancho et al., 2018), ya que las universidades han puesto su mira en satisfacer las necesidades del mercado. Ocasionando que los jóvenes estudiantes se encuentren en un conflicto para establecer su sentido de vida (Huston, 2016), debido al poco interés que resulta sobre el estudiar o ver este concepto.

Además, es necesario tratar el sentido de vida en los estudiantes universitarios porque la elección de una carrera universitaria supone un gran cambio para la persona, en la cual pueden existir pensamientos de ansiedad o angustia por descubrir si su selección fue la adecuada, dado que en estas edades los jóvenes suelen encontrarse entre una incertidumbre y un vacío existencial (Aquino et al.,

2017).

Objetivos del estudio.

El presente estudio pretende observar la presencia del sentido de vida en los estudiantes universitarios. Específicamente en los estudiantes del área de humanidades y ciencias sociales, ya que se ha llegado a considerar por varios autores, como Huston (2016), que estas áreas de estudio son las que tienen un mayor acercamiento para tratar el sentido de vida y, por tanto, los estudiantes logran presentarlo o buscarlo.

Así mismo, averiguar el porcentaje de estudiantes que se encuentran dentro de un “vacío existencial”. Además de comparar el sentido de vida entre los estudiantes de último año con respecto a sus coetáneos de primer año, considerando que existe una orientación dentro de los estudios universitarios — la cual, casi todas las instituciones de educación superior tienen— (Reyes-Pérez, 2019), con el fin de observar si esto se refleja en la presencia de sentido de vida de los estudiantes.

Aspectos claves de la revisión de la literatura

Es posible determinar al sentido de vida como una orientación de vida enfocada hacia un objetivo, por el cual se dirigen todos los esfuerzos, con el fin de alcanzarlo (Ramírez y Saavedra, 1981, citado en Manrique, 2011). De acuerdo a Leontiev (2017) este está compuesto por: propósito, un objetivo planteado por la persona; significado, que sea importante para la persona; y, coherencia, entre la realidad y las ideas. Estos elementos se obtienen, al considerar su sentido, desde la educación.

Dicho esto, considerando a Schinkel y colaboradores (2016), la educación desempeña un gran papel respecto al sentido de vida, de aquí su relevancia, ya que ésta puede impactar al sentido de los estudiantes de dos maneras: 1) contributiva: ayuda al desarrollo del sentido de vida de los estudiantes al brindarles conocimientos y/o habilidades; 2) constitutiva: la educación, por sí misma, provoca que el estudiante encuentre su sentido de vida.

El mayor énfasis en la investigación de sentido de vida dentro de la educación y escuela, ha sido mediante su relación con diversas variables, como son: deserción escolar (Valdés-Henao, 2018), expectativas y motivaciones (Yang & Yang, 2019; Zavodchikov et al., 2016; Kadhim, 2019), el establecimiento de objetivos y metas (Chan, 2021), el desempeño académico (Cadavid-Claussen & Díaz-Soto, 2015) y el interés en obtener un título (Sharma & Yukhymenko-Lescroart, 2018).

Considerando lo anterior, si bien, existen estudios sobre sentido de vida en estudiantes universitarios —tal como el de Chan (2021) o Verdeja (2021), por citar unos ejemplos— son pocos los que estudian este constructo en los estudiantes, hablando del contexto mexicano; más precisamente, en universitarios. Representando una necesidad la profundización e interés de estudiar la condición actual de los estudiantes, ya que supone ser una necesidad que estos tienen, así como las escuelas por llevar a cabo.

Justificación y contribución del estudio.

Es preciso investigar el sentido de vida en los jóvenes universitarios pues estos son quienes mayor

incertidumbre suelen tener con respecto hacia dónde dirigir su vida, aunado al hecho de que anteriormente han sido partícipes de una orientación educativa, además de encontrarse entre las edades en las que las personas forjan su identidad (Kazieva et al., 2018); el sentido de vida es un resultado de esto.

Resulta, así mismo, una oportunidad para identificar el impacto de la educación, como de la orientación educativa, en las decisiones de los universitarios, ya que, de acuerdo a Karayigit y Wood (2021), la educación y el aprendizaje sirve a los jóvenes que se encuentren por debajo de los 30 años a encontrar un sentido de vida; contrario a lo que ocurre con las personas de mayor edad, pues lo encuentran en fuentes varias, tal como la religión.

De cierta manera, el sentido de vida tiene que trabajarse e investigarse desde la educación —en este caso la universitaria— puesto que permite observar las decisiones de los estudiantes con respecto a sus estudios y orientaciones de vida. Tal es el caso de un estudio de la empresa ADECCO (citado en Alonso-Bohorquez, 2020) en el que se permite observar que más de la mitad de la muestra de estudiantes toman la decisión de sus estudios universitarios por las posibles oportunidades laborales y no precisamente porque sientan en ellos su vocación.

Algo similar ocurre en estudios previos, como los elaborados por Chan (2021), Arboccó (2018) y Rodek (2015), en cuyos resultados han obtenido que la presencia de sentido de vida se encuentra entre un 50% del total de la muestra analizada. Por lo cual, estudiar el sentido de vida de los estudiantes universitarios se vuelve algo indispensable para las instituciones de educación superior, considerando que este mismo incide en la formación de la identidad profesional de los estudiantes (Meza et al, 2017); la falta de un sentido de vida podría interferir en esto.

Se considera que los estudiantes universitarios, al estar en el pináculo de la vida educativa, tienen una presencia de sentido de vida, por lo que se considera que más del cincuenta por ciento de la muestra analizada contará con un sentido definido. Así mismo, se considera que los estudiantes de último año, al haber recibido una educación que presume ser holística, tendrán mayor presencia de sentido en comparativa de los estudiantes de primer año. Además, considerando los esfuerzos que la educación provee a sus estudiantes, se tiene como hipótesis que no habrá diferencia entre los estudiantes de humanidades y otras áreas de conocimiento, con respecto al porcentaje que reporta presencia de sentido.

El presente estudio servirá de parteaguas para cuestionar la práctica educativa vigente, así mismo, el sentido que persigue y si satisface el desarrollo de la persona a través de los esfuerzos que actualmente lleva a cabo.

Propuesta Metodológica.

El estudio se llevará a cabo mediante el uso del PIL test (Purpose in Life, por sus siglas). El cual fue desarrollado por Crumbaugh y Maholick (1964) siguiendo los postulados propuestos por la logoterapia de Viktor Frankl. Dicho instrumento representa una unidimensionalidad —algunos autores reportan la existencia de otras dimensiones—, la cual se refiere a la presencia de sentido de vida, que, a su vez,

mide el vacío existencial, su contraparte, como la incertidumbre. Debido a que otros autores encuentran en este más de una dimensión, pero al considerar los fines del estudio, el instrumento original —unidimensional— resulta el más acertado.

Se realizará un estudio de corte transversal, observacional, que sirva de base para futuras investigaciones sobre la temática de interés. Como se ha ido mencionando, el estudio será llevado a cabo en estudiantes universitarios que se encuentren cursando su primer y último año escolar. Para llegar a los participantes, se solicitará permiso a los centros educativos para realizar el muestreo dentro de las aulas. Aunado a esto, se trabajará únicamente con los estudiantes que acepten, a través de un consentimiento informado, formar parte de la investigación.

Referencias

- Arboccó, H. M. (2018). El sentido de vida y los valores interpersonales en universitarios estudiantes de la carrera de Psicología. *Avances en Psicología*, 26(1), 65–81. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1129>
- Alonso-Bohórquez, H. H. (2020). *La visión estratégica como una propuesta pedagógica. Modelo integrado para la construcción de un proyecto de vida académico. [Tesis de especialidad, Universitaria Agustiniiana] Repositorio institucional –Universitaria Agustiniiana.*
- Aquino, T. A. A. de, Gouveia, V. V., Gomes, E. S., & Silva, L. B. da. (2017). La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: Una perspectiva temporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(2), 375. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3728>
- Cadavid-Claussen, M. V., & Díaz-Soto, V. M. (2015). Sentidos de vida de los universitarios. *Educación y educadores*, 18(3), 371–390. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83443150001>
- Chan, C. G. I. (2021). Sentido de vida: Una herramienta en la formación de estudiantes universitarios en el sureste de México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.937>
- Crumbaugh, J. C., & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20(2), 200–207. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(196404\)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U](https://doi.org/10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::AID-JCLP2270200203>3.0.CO;2-U)
- Huston, M. R. (2016). Teaching the Meaning and Meaninglessness of Life. *Michigan Academician*, 44(1), 16–28. <https://doi.org/10.7245/0026-2005-44.1.16>
- Kadhim, A. S. (2019). The Meaning of Life and Its Relationship to the Cognitive Motivation among University Students. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 36, 257–266. <https://doi.org/10.33193/JALHSS.36.16>
- Karayigit, C., & Wood, J. (2021). Where Emerging Adults in the United States Find Meaning

- in Life. *Adultspan Journal*, 20(1), 47–60. <https://doi.org/10.1002/adsp.12105>
- Kazieva, N. N., Mutalimova, A. M., Khanova, Z. G., & Kayasheva, O. I. (2018). Distinctive features of meaning-of-life orientations of psychology students. *Astra Salvensis*, 6, 817-824.
- Leontiev, D. (2017). Converging Paths Toward Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(1), 74-81. <https://doi.org/10.1080/10720537.2015.1119089>
- Manrique, T. H. (2011). Descripción del sentido de la vida en adolescentes infractores de la ciudad de medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 26.
- Meza, M. M. C., Galbán, L. S. E., & Ortega, B. C. F. (2017). *Identidad profesional, concepciones y expectativas: el caso de los estudiantes de pedagogía. En Ponce, C. S., Alcantar, E. V. M., Barrera, B. M. E., & Banda, D. S. D. (Coordinadores), Investigación y desarrollo académico desde la óptica de instituciones mexicanas formadoras de profesionales de la educación (pp.15-28). REDIPE.*
- Reyes-Pérez, O. J. (2019). *De la elección racional a la racionalidad limitada. Análisis del programa de Orientación Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(36). <https://doi.org/10.31206/rmdo112019>
- Rodek, V. (2015). Sense of the meaning of life among students demonstrating different self-education activity levels. *The New Educational Review*, 40(2), 58–68. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.40.2.05>
- Sancho, G. J. M., Ornellas, A., & Arrazola, C., J. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 31. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Sanz, P. R., & Serrano, S. Á. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167–184. <https://doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Schinkel, A., De Ruyter, D. J., & Aviram, A. (2016). Education and Life's Meaning: Education and Life's Meaning. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 398–418. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12146>
- Sharma, G., & Yukhymenko-Lescroart, M. (2018). The Relationship Between College Students' Sense of Purpose and Degree Commitment. *Journal of College Student Development*, 59(4), 486–491. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0045>
- Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16120>
- Verdeja, V. J. S. (2021). Relación entre el sentido de vida y la elección de carrera de los alumnos de las carreras profesionales de Derecho, Contaduría, Administración, Artes Te-

- atrales, Gerontología y Planeación Territorial. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00012. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2501>
- Yalandá, T. L. F., & Trujillo, R. A. V. (2021). La importancia de la orientación vocacional en la formación escolar. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 8(1), 98-114. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar8-1.art10>
- Yang, D., & Yang, X. (2019). Impact of Expectation of Higher Education and Achievement Motivation on Student's Perception of Purpose in Life. *Journal of Management and Humanity Research*, 1, 45-52. <https://doi.org/10.22457/jmhr.v1a05105>
- Zavodchikov, D. P., Sharov, A. A., Tolstykh, A. A., Kholopova, E. S., & Krivtsov, A. I. (2016). Particular Features of Interrelation of Motivation, Values and Sense of Life's Meaning as Subjective Factors of Individualizing Trajectory in the System of Continuous Education. *SCIENCE EDUCATION*, 11(15), 8252-8268.

