



NUEVOS ABORDAJES EN LA EDUCACIÓN Y TRANSDISCIPLINA

Compiladores

Luis Fernando García Hernández

Joaquín Vázquez García

Fausto Medina Esparza

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez



Compiladores

Luis Fernando García Hernández

Joaquín Vázquez García

Fausto Medina Esparza

Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

Nuevos Abordajes en la Educación y Transdisciplina

Universidad Autónoma de Baja California

Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.

©D.R. 2023 Luis Fernando García Hernández
Joaquín Vázquez García
Fausto Medina Esparza
Jorge Eduardo Martínez Iñiguez

© Consultoría de Prácticas Educativas Innovadoras, S.C.
Calle 5 de Mayo, Maz. 12, Lt. 4, Col. San Bartolo el Chico
Alcaldía: Tlalpan
C.P. 14380
Ciudad de México
www.cipei.org

©Universidad Autónoma de Baja California
Av. Álvaro Obregón y Julián Carrillo s/n
Col. Nueva
C.P. 21100
Mexicali, Baja California
www.uabc.mx

ISBN UABC: 978-607-607-857-0
ISBN CPEI: 978-607-99059-8-9

Producto del Cuerpo Académico PRODEP “Gestión y Administración de Sistemas Educativos” de la Universidad Autónoma de Baja California.

"La presente obra fue dictaminada por el método a doble ciego por dos evaluadores externos conforme a los criterios académicos vigentes"

Comité dictaminador

Crhisped Haixa Moncado Galarraga
Edgar Olivares Alvares

Los capítulos incluidos en la presente obra fueron dictaminados por pares académicos

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de la Ley Federal de Derechos de Autor.

El contenido de los capítulos incluidos en la presente obra es responsabilidad de los autores

Diseño de portada y contraportada: Uriel Miranda Eusebio



Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre

Rector

Dr. Joaquín Caso Niebla

Secretario General

Dra. Lus Mercedes López Acuña

Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel

Vicerrector Campus Mexicali

Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez

Vicerrectora Campus Tijuana

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. RETOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA SOCIEDAD 5.0	13
Armando Gutiérrez Ortega.....	13
Elsa del Carmen Villegas Morán.....	13
Eva Alejandra Ávila Beltrán	13
2. TRAYECTO FORMATIVO Y CONTINGENCIA SANITARIA, CASO DE ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA	19
Rey David Román Gálvez.....	19
3. LA MOTIVACIÓN COMO EJE RECTOR DEL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA	29
Ruth Berenice del Carmen Rodríguez Rubio	29
Blanca Margarita Villarreal Soto	29
María Cristina Cepeda González	29
4. UN CAMINO DE AUTOCONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA ARTETERAPIA	39
Juan Fernando Barros Martínez	39
5. TRANSDISCIPLINARIEDAD E HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	48
Elida Araceli Vargas Diaz	48
6. INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING COMO UNA INNOVACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR	60
Alondra Graciela Diaz Mercado.....	60
Emilia Castillo Ochoa.....	60
7. HABILIDADES DE ESTUDIO EN ESCENARIOS DE APRENDIZAJE POST PANDÉMICOS	73
Paulina Escalante Ramírez.....	73
María Guadalupe Beltrán Lizárraga.....	73
Amira del Carmen Dagnino Olivas.....	73
8. EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO: REFLEXIONES EDUCATIVAS A PARTIR DE LA COVID-19 ...	84
Elsa del Carmen Villegas Morán.....	84
Yazmin Vargas Gutiérrez	84
Estela Salomé Solís Gutiérrez.....	84
Graciela Paz Alvarado.....	84
9. FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN INVESTIGACIÓN CON ESTRATEGIAS DE NEUROEDUCACIÓN. REFLEXIONES DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSDISCIPLINAR	96
Nelia Josefina González de Pirela.....	96
Maritza Yesenia Sylva Lazo.....	96
Isabel Magali Torres Torres.....	96

Aura Hernández Lozano	96
10. ANÁLISIS COMPLEJO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	107
Guillermo López Álvarez.....	107
Ana Cecilia Valencia Aguirre.....	107
11. HACIA LA AUTONOMÍA CURRICULAR EN LAS ESCUELAS NORMALES: RETOS Y LIMITANTES	116
Jesús Mario Gaviña García	116
Edgar Oswaldo González Bello	116
12. ESCENARIOS TRANSDISCIPLINARIOS HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA	126
Roberto Alejandro Campos Campos	126
13. DIAGNÓSTICO PARA DISEÑAR UN MODELO DE GESTIÓN ORGANIZACIONAL PARA UNIDADES EDUCATIVAS DE ECUADOR.....	131
Maribel Celi Vásquez Paucar	131
Deborah Pérez Morfi.....	131
Geoconda Julissa Mendoza Tobar.....	131
14. LOS GRUPOS VULNERADOS EN EL MARCO DEL TRABAJO COMUNITARIO: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PROGRAMA INTERVENCIÓN COMUNITARIA E INCLUSIÓN SOCIAL	145
Pedro Antonio Be Ramírez	145
Claudia Salinas Boldo	145
Carla Arias Beltrán.....	145
15. EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS.....	153
Esperanza Perea Meraz.....	153
Marisela Ramírez Alonso.....	153
Claudia Amanda Juárez Romero	153
16. IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA TRANSDISCIPLINAR.....	167
Claudia del Carmen Pank Valenzuela	167
Priscila Azeneth Álvarez Clark	167
Sandra Luz Acosta Ramos.....	167
17. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURSO DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE PUEBLA EN TIEMPOS DE COVID-19	177
Irma del Carmen López Bonilla	177
Crispín Manuel Peña Barreiro	177
18. AUTORREGULACIÓN Y APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DEL DOCENTE FORMADOR DURANTE EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL EN TIEMPO DE PANDEMIA.....	191
Víctor Manuel Farías Villalobos.....	191

María Balois Arroyo Lagunas.....	191
María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch.....	191
19. EL ENCUENTRO DE LA DIVERSIDAD DISCURSIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	203
Estela Peña Vera.....	203
Citlali Michele Reza Flores.....	203
J Guadalupe Martínez Granados.....	203
Carlos Rodríguez Herrera	203
20. ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA INVOLUCRADOS EN DINÁMICAS EDUCATIVAS CON ACCESO A LA TECNOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA (POR COVID- 19) 215	
María de Guadalupe Ojeda Cota.....	215
Mariel Michessedett Montes Castillo	215
21. ECONOMÍA PLATEADA, UNA OPORTUNIDAD DE MERCADO Y SU REPOSICIONAMIENTO SOCIAL229	
Rosario Guadalupe Hernández de Dios.....	229
Angélica Lidia Saucedo Parra.....	229
Martín Francisco Montaña Hernández	229
22. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS	241
Dulce Maria Ruelas Olide	241
Martha Alejandrina Zavala Guirado	241

INTRODUCCIÓN

¿Qué sentido tiene hablar de lo nuevo en el ámbito de los conocimientos gestados por las personas en la educación frente a las condiciones imperantes en el entorno? Cuando se intenta responder una premisa que creemos coincidente con los grandes temas de la actualidad ante el mundo que corresponde enfrentar, sea por el tiempo, sea por la vida cotidiana presente, sea por los abordajes emergentes de la época, pareciera ser que tenemos la autoridad y solvencia para desdibujar la realidad e incluso acudir a la crítica pretérita y sustentar que existieron equívocos en el proceder humanístico y científico de quienes anteceden nuestra presencia estos años.

En Educación se manifiestan situaciones que deberán afrontarse con la sabiduría, vocación de servicio, principios pedagógicos, así como la entrega profesional que recae en los mentores que en las diferentes experiencias formativas de docentes en el ejercicio de las tareas nodales vinculadas con las metodologías de la enseñanza y aprendizaje, la investigación, la producción científica, la generación de proyectos didácticos e innovaciones que revolucionen y transformen a la sociedad. Es menester el pensar que concebir a las personas que ejerzan la docencia constituye un proceso educativo permanente. De las aulas de las instituciones de educación superior egresan profesionales pertenecientes a todas las áreas de conocimiento y disciplinas académicas; serán quienes atiendan a educandos de educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior.

En respuesta a los imperativos de los tiempos, quienes ejercen las acciones educativas discuten la adaptabilidad de las problemáticas y demandas nacientes al interior de los espacios formativos, dados por los avances propios de las ciencias de la explicación (*erklären*) y de la comprensión (*verstehen*), como dualidad que discurre el trabajo transdisciplinar que permite congrega las ideas rectoras de los pensamientos de la época con la posibilidad de ampliar los horizontes de conocimiento. A la vez, los cambios provocados por la celeridad e inmediatez vivida

nos obligan a la adopción de productos dispuestos por las tecnologías (donde incluso se debate hasta donde pueden denominarse nuevas) y su incorporación necesaria a la actividad académica.

Se permite observar que la congregación de referencias temáticas, a guisa de contenidos expuestos en capítulos de libro en formato digital, es un reflejo de las posibilidades editoriales que se disponen para difundir el quehacer pedagógico. En la presente obra intitulada *Nuevos Abordajes en la Educación y la Transdisciplina* se ha convocado a la comunidad de mentores para dialogar las vivencias diarias en sus aulas y espacios de mediación pedagógica-tecnológica integrados con el propósito de acercar a las personas a las fuentes abastecedoras de experiencias formativas tendentes a los conocimientos necesarios y procurados en los currículos.

En el libro se presentan temas relacionados con una realidad compartida por la humanidad de cara a los primeros años de inicios de la veintena del siglo XXI, naturalmente ocupa un lugar preponderante hogaño reconocer la contingencia sanitaria del COVID-19 y la reestructuración de los sistemas administrativos y académicos que permeó la emergencia de salud mundial y que con posteridad después alcanza a la Educación.

La adaptación de los recursos curriculares a las plataformas tecnológicas existentes para la organización de contenidos, como la internet, la televisión o la enseñanza programada a través de materiales educativos impresos, representó un reto para el profesorado y a la vez las expectativas confiadas en el trabajo de ellos, generaron credibilidad en la sinergia, creatividad y talento para responder al problema y oportunidad de no detener los avances en la Educación de las personas, a pesar de críticas. En las condiciones descritas se modificaron las relaciones de todos los participantes en el sector educativo. Surgen nuevas interacciones mediadas por plataformas tecnológicas, otras posibilidades de evaluación sumativa y formativa, diversos métodos para el

acceso a la información, comunicación y colaboración, así como esquemas horizontales de trabajo pedagógico, aulas invertidas y múltiples ejercicios para las prácticas formativas.

Guarda presencia en el libro los temas vinculados con la hiperconectividad, la inteligencia artificial, internet de las cosas, el mundo de aquello existente para otros fines y no necesariamente asumidos para el desarrollo de acciones educativas. En perfecto ensamblaje con las notas descritas líneas atrás, la visión obligada de la Educación es hacia el dinamismo y la reinención de las formas posibles de gestionar aprendizajes y enseñanzas. Se ingresa a otras realidades desde un clic y a través de direcciones electrónicas que abren innumerables escenarios desde la virtualidad hacia la participación en la vida real procurada en las comunidades.

En el campo educativo se proponen acercamientos que permiten nutrir la formación entre las partes involucradas en el desarrollo de nuevos proyectos y prototipos para favorecer aprendizajes donde se busca el continuum, desarrollo físico, mental y emocional. La entidad escolar representa la oportunidad para integrar propuestas diseñadas por el profesorado formado en neuroeducación con la finalidad de redimensionar la investigación y la práctica docente transdisciplinar.

Tiempo atrás, en el constante contacto entre disciplinas circundantes en la vida académica e institucional, las potencialidades de quienes son dirigidos a formaciones determinadas por los currículos planteados han centrado sus intereses en el desarrollo del autoconcepto, autoconocimiento, habilidades sociales y socioemocionales, resiliencia, motivación, calidad de vida, cualidades que se espera vislumbrar en los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y desempeños logrados gracias a la intervención docente y educativa.

El reconocimiento de los contenidos que expresan los autores en los conceptos descritos indica la complejidad que entrañan los actos de la Educación más allá de la idea universal de enseñar y aprender, vislumbra el trabajo transdisciplinar en aulas, medios y espacios tradicionales e innovadores para vivificar nuestra práctica docente.

Si bien el libro congrega trabajos de autores procedentes de distintos países, la mayor parte de los capítulos enumera la dinámica de situaciones educativas en México. Ante esto, se reconoce la propuesta de gobierno de la *Nueva Escuela Mexicana* y se elabora un análisis complejo de las políticas insertas; en el documento se discuten los cambios que se espera ocurran debido a la reorganización académica de un modelo educativo en el país. Hablar de campos formativos, de nuevas estrategias para gestionar los aprendizajes a través de proyectos colaborativos, pensar en la evaluación al tenor de participaciones colectivas con impacto en trayectos escolares individuales, como generalidades descritas, orienta por necesidad a la naturaleza transdisciplinar de las propuestas educativas de otros entornos en los que se han integrado intervenciones educativas suscritas en tales órdenes.

La certeza reconocida en la realidad pedagógica actual está ligada a cambios estructurales en el sistema educativo, en la administración y gestión educativa aplicada en los centros escolares; en este sentido, la formación de profesionales de la docencia para el nivel educativo básico exige a la par la actualización curricular de los programas de magisterio, dotar de autonomía en materia curricular a las escuelas formadoras del profesorado y favorecer la identidad de los docentes como gremio y como profesionales de la Educación en la sociedad.

La intencionalidad del currículum, específicamente en el nivel superior, subraya el emprendedurismo en los programas educativos cuyo interés se relaciona con la práctica de las competencias profesionales aplicadas al diseño de proyectos gestionados para la innovación; la

actualización académica sugiere distinguir acercamientos para la creación de fuentes de empleo y de práctica profesional reconocidas como ventajas competitivas en las profesiones, precisando ampliar los conocimientos disciplinares hacia la participación inter y transdisciplinaria.

Las comunidades, sus espacios de inclusión, el carácter emergente que grupos sociales y etarios disponen gracias a la visibilidad que sus prácticas denotan permiten ahora establecer estudios en personas denominadas adultos mayores; se les reconoce a través de las condiciones socioeconómicas provistas por la etapa de retiro laboral o jubilación y en la cual perciben ingresos que potencialmente favorecen el desarrollo de acciones tendentes a la atención de este sector, que en la oportunidad de capítulo se desarrolla el conjunto de ideas en la construcción del tema.

Queda presente la expresión y exposición intelectual de (indicar número de capítulos) en los cuales los autores disertan la propiedad de los contenidos apremiantes en el acrecentamiento académico de quienes laboramos en el campo educativo y que a través de la transdisciplinariedad descubrimos nuevos abordajes en Educación.

1. RETOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA SOCIEDAD 5.0

Armando Gutiérrez Ortega
Elsa del Carmen Villegas Morán
Eva Alejandra Ávila Beltrán

Introducción

El actual periodo de transición entre la etapa de producción industrial y la postindustrial, ha provocado una acelerada transformación social, industrial y académica en los últimos 30 años. Esta transformación incide de forma particular en tres esferas: sociedad, producción y generación del conocimiento. De estas tres esferas la sociedad es más reactiva a la innovación y democratización de las tecnologías de información, comunicación y colaboración (TICC).

Las TICC han influido en la evolución de los vínculos y acuerdos sociales en el orden objetivo, relacionado con el uso instrumental de estos medios, e intersubjetivo, vinculado con la apropiación cognitiva personal y social de esta nueva semiosfera (Castells, 2000; McLuhan, 2020). Hoy ya no es suficiente referirse a la era de la Industria 4.0 (Lukita, Suwandi, Harahap, Rahardja, y Nas 2020) basada fundamentalmente en los factores económicos, sino a la Sociedad 5.0 centrada es el ser humano (Fukuyama, 2018).

La producción y la dinámica laboral también han carecido de una recolocación profunda, aunque más asimétricas y geográficamente menos extendidas que la esfera de lo social. Tecnología, innovación y diseño, factores clave para la producción de bienes y servicios (Christopherson y Clark, 2020), son indispensables para que esa recolocación sea posible. El objetivo de la sociedad en la segunda mitad del siglo XX, centrado en el pleno empleo, se ha erosionado en beneficio de nuevos contextos laborales más dinámicos, flexibles y rentables; sin embargo, aunque los efectos a mediano y largo plazo de esta condición son promisorios, sus consecuencias inmediatas son un factor que genera incertidumbre social, ya que a mitad de las profesiones vigentes desaparecerán en los próximos 50 años debido a la automatización y el uso creciente de la Inteligencia Artificial (McKinsey, 2013; Frey y Osborne, 2017; Dengler y Matthes, 2018). Un deber ineludible de las instituciones educativas será movilizar a los sectores de la población en riesgo ocupacional hacia el desarrollo de nuevas competencias, incluso si esto representa una reinención de sí mismas.

La generación, aplicación y socialización del conocimiento ha tomado un especial protagonismo con el advenimiento de la Cuarta Revolución Industrial, debido a que transitar de las sociedades de la información a las sociedades del conocimiento, y de la economía industrial a la economía postindustrial, requiere de tres órdenes distintos de adecuación: a) actualización del gobierno del conocimiento; b) reingeniería de los sistemas de innovación de triple hélice; y, c) reinención institucional.

Para completar el escenario de acción de las universidades en el nuevo milenio, es necesario sumar una triada de elementos del contexto global: la crisis del consumo de los recursos naturales; el aumento de la población; y la movilidad social que ha sacado de la pobreza a millones de personas en los últimos 30 años (McCloskey, 2021; Palmer y Warner, 2022). Una de las consecuencias de ese escape de la pobreza es la modificación en el consumo, que a su vez provoca estrés en el capital natural que incluye suelos fértiles, recursos forestales, agua y recursos agropecuarios, así como el agotamiento de los combustibles fósiles (Subramanian, 2018).

¿Cuál será la respuesta de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ante estos retos? Para responder esta pregunta conviene detenerse en las características de la futura población estudiantil en el contexto nacional.

En México el número de personas predominantemente productivas ha empezado a declinar desde 2010. El Bono Generacional, que en la década de 1990 era del 59% de la población, representó una ventana de oportunidad que ahora ha comenzado a cerrarse, lo que se traducirá en el futuro cercano en una reducción paulatina de la matrícula de estudiantes universitarios, así como el consecuente empobrecimiento cuantitativo de la fuerza creativa y laboral.

Las condiciones económicas y de seguridad tampoco son alentadoras para el Bono Generacional. Aunque en 2020 la media de la pobreza en México era del 43% de la población, el porcentaje de menores de edad, adolescentes y jóvenes considerados como futuros estudiantes universitarios, estaba por encima de esa media con 52.6% y 46.1% respectivamente (INEGI, 2020). La pobreza educativa es otro síntoma de este grupo, ya que afecta directamente su incorporación exitosa al mercado de trabajo. Es así como el 49.1% de la población tiene educación básica, mientras que sólo el 21.6% cuenta con educación superior (Coneval, 2021), situación que provoca que 7.1 millones de mexicanos estén subocupados y 31.4 millones trabajen en la informalidad, dato que contrasta con los 17.2 millones de empleados formales (INEGI, 2021). Adicionalmente, es precisamente este bono generacional la víctima principal de la violencia en el país: el 85% de los homicidios dolosos ocurridos entre 2018 y 2020 fueron entre la población de adolescentes y adultos jóvenes, representando la principal causa de muerte de personas de 15 a 34 años (INEGI, 2021).

Esta reducción del total de aspirantes a la universidad y su nivel de habilitación educativa, sumado al envejecimiento paulatino de los mexicanos, son condiciones que afectan actualmente la estabilidad poblacional y económica de las universidades mexicanas, además de ser un reto para la captación y aprovechamiento de las capacidades plenas de los nuevos estudiantes.

En los últimos 15 años UABC ha asumido su papel como agente transformador, pero para insertarse en la Sociedad 5.0 deberá equilibrar el progreso económico con la resolución práctica y accesible de los problemas sociales, utilizando para este fin sistemas ciber-físicos cada vez más avanzados y de manera extensiva (Consejo para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, 2015). La universidad puede incidir positivamente en los siguientes Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) empleados como parámetro de los alcances de esta nueva sociedad:

- 1) En desarrollo regional o comunitario y servicios públicos. UABC cuenta con proyectos relacionados con el bienestar y salud, educación de calidad, igualdad de género, crecimiento económico, ciudades y comunidades sostenibles, y acción por el clima
- 2) En relación con espacios, comunidades y ciudades inteligentes. Actualmente esta institución desarrolla proyectos en energía asequibles y no contaminantes
- 3) En acciones para mejorar la agricultura y la alimentación. UABC está trabajando ahora mismo en programas de producción responsable, vida submarina y vida de ecosistemas terrestres
- 4) En desarrollo logístico, IoT, manufactura y servicios. Se han emprendido acciones institucionales en igualdad de género, crecimiento económico, industria e innovación
- 5) En materia de finanzas. La universidad tiene proyectos significativos en igualdad de género, crecimiento económico e innovación

Aún hay áreas de oportunidad relevantes que incluyen: búsqueda de alianzas para el logro de objetivos; estrategias para alcanzar el fin de la pobreza; acciones de manejo de agua limpia y saneamiento; trabajo decente; producción y consumo responsables; paz, justicia e instituciones sólidas; infraestructura; hambre cero y consumo responsable.

El desarrollo asimétrico de los procesos postindustriales y la nueva dinámica laboral son quizás los dos desafíos más urgentes para UABC. En economías emergentes como la mexicana, esta asimetría se traslada de lo global a lo regional. En México hay regiones como el Bajío, Centro, Occidente y Norte que están en transición o se encuentran inmersas en la industria 4.0, lo que contrasta con estados atrapados en economías industriales, pre-industriales o de subsistencia ubicados en el Sur y Sureste del país.

Un modelo educativo centrado en el alumno, como el de UABC, representa una respuesta ontológica y pragmática a esta problemática, la cual permite orientar los esfuerzos institucionales hacia el desarrollo equilibrado y pertinente de sus estudiantes. Las principales fortalezas se encuentran en la evaluación sistemática, externa e interna, de los programas educativos (PE), y la apertura de canales de interacción con la sociedad.

En este sentido, destaca el proceso de constante revisión y adecuación de estos programas, así como de las metodologías para evaluarlos, garantizando así un genuino ejercicio de diálogo interno y externo con las diversas comunidades que conforman la institución en los planos escolar, académico y administrativo; o que componen el contexto social con el que interactúa de forma cotidiana, el cual incluye diversos agentes de los ámbitos social, económico, político, cultural y científico. También son relevantes los ejercicios de vinculación con el sector laboral de los futuros egresados, particularmente con aquellos donde el estudiante desarrolla competencias *in situ* a través de estancias supervisadas en pares, integradas por universidad y sector externo, colaboraciones que buscan un mejor entendimiento de la pertinencia de algunas competencias que componen el perfil de egreso del futuro profesionista.

Una fortaleza adicional es la virtualización de las clases presenciales, especialmente extendidas por el distanciamiento social durante la emergencia de la Covid-19. La estrategia de implementación de esta medida es un buen ejemplo de procesos que articulan múltiples dimensiones: habilitación docente y estudiantil; disponibilidad de estructura e infraestructura digital; y mejora de procesos administrativos. Adicionalmente, la virtualidad provocó el desarrollo incidental de habilidades blandas y competencias tecnológicas que complementaron de forma profunda la formación tanto académica como escolar. Este ejercicio podría traducirse en la virtualización permanente de la mayor cantidad posible de Unidades de Aprendizaje y procesos institucionales eficientando recursos, reduciendo costos y ampliando las capacidades de la universidad.

Sin embargo, para lograr desarrollar las competencias básicas de los ciudadanos de una Sociedad 5.0 en el estado, la UABC deberá explorar ofertas no presenciales, autodirigidas, abiertas y modulares que ofrezcan alternativas de formación a individuos que de otra forma no podrían incorporarse como estudiantes típicos como adolescentes, adultos de mediana edad o adultos mayores. El principio rector deberá ser el desarrollo de competencias que permitan a las personas continuar aprendiendo a lo largo de su vida de manera estructurada, significativa y autónoma, lo que requiere un marco regulatorio que abra la posibilidad estatutaria de validación oficial de esas competencias.

La producción de conocimiento y gestión de la innovación es la tercera esfera en que la universidad debe incidir, no desde la posición de un ente privilegiado, sino como un actor dinámico y abierto a las necesidades sociales y las tendencias científicas contemporáneas, con la capacidad creciente de gestionar procesos creativos que transformen los recursos financieros en conocimiento, y el conocimiento en recursos financieros, dotando así de sustentabilidad y continuidad al ciclo virtuoso de la innovación. UABC cuenta con programas educativos, institutos y proyectos de investigación relevantes en áreas especialmente vinculadas con la innovación científica en ingeniería, ciencias aplicadas, biomédicas y ciencias agrícolas, además de programas en campos del conocimiento con gran potencial para la innovación en economía financiera, industrias creativas y comercio.

Los equipos consolidados de investigadores y Cuerpos Académicos son una de las fortalezas de la UABC, pues han establecido y consolidado redes de interacción local y regional con gobierno, industria y otras instituciones académicas. Los resultados de estos micro/meso sistemas de triple hélice van más allá del desarrollo de patentes y modelos de utilidad, debido a que adicionalmente generan conocimiento sobre los procesos de producción de innovaciones, incrementando la capacidad de interacción de las hélices y desarrollando capital humano fundamental en nuevos ciclos del proceso.

Una de las áreas de oportunidad para UABC está en el gobierno del conocimiento. La experiencia adquirida por el trabajo de sus institutos de investigación en términos de administración y gestión de la innovación, permiten a sus académicos y administrativos ofrecer referentes que pueden materializarse en normas y modelos que preserven la libertad creativa, la equidad y la protección de la propiedad industrial e intelectual de quienes participan en los procesos de investigación y desarrollo.

El reto mayor para UABC es la necesaria reinención de algunas de sus responsabilidades y funciones. Simplificar, agilizar y dar solidez normativa a la producción de innovaciones requiere de propuestas de reingeniería de procesos, además de estructuras administrativas que van a requerir de posiciones disruptivas para instituciones que tradicionalmente no operan en condiciones de procesos ágiles, y un trabajo de cabildeo estructurado con los actores políticos con el fin de armonizar el marco jurídico con el trabajo institucional.

La universidad debe evolucionar en una entidad que expande sus responsabilidades y acciones más allá del ámbito educativo y científico para transformarse en un agente social, económico, político y cultural que ofrece soluciones pertinentes a la sociedad del nuevo milenio. La innovación científica y sus aplicaciones ofrecen una respuesta eficiente, accesible y eficaz a la crisis de los recursos, pero requiere de un factor del cual las instituciones educativas son copartícipes: capital humano.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). (“La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vols. 1: La ...”) (“La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vols 1: La ...”) siglo XXI.
- Christopherson, S., & Clark, J. (2020). *Remaking regional economies: Power, labor, and firm strategies in the knowledge economy*. Routledge.
- Coneval. (agosto 5 de 2021). Medición multidimensional de la pobreza en México. *Presentación pdf*.
https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2018_2020/Pobreza_multidimensional_2018_2020_CONEVAL.pdf
- Consejo para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. (diciembre 12 de 2015). Report on the 5th Science and Technology Basic Plan Council for Science, Technology and Innovation. Gobierno de Japón. https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5basicplan_en.pdf
- Dengler, K., & Matthes, B. (2018). The impacts of digital transformation on the labour market: Substitution potentials of occupations in Germany. *Technological Forecasting and Social Change*, 137, 304-316.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: ¿How susceptible are jobs to computerisation? *Technological forecasting and social change*, 114, 254-280.
- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight*, 27(5), 47-50.
- Hartley, J., Ibrus, I., & Ojamaa, M. (2020). *On the digital semiosphere: Culture, media and science for the Anthropocene*. Bloomsbury Publishing USA.
- INEGI. (2020). Características educativas de la población. *Demografía y sociedad*.
<https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- INEGI. (enero 24 de 2021). Estadísticas de defunciones registradas de enero a junio de 2021. *Comunicado de prensa*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/dr/dr2021.pdf>
- INEGI. (noviembre 22 de 2021). Resultados de la encuesta nacional de ocupación y empleo. *Comunicado de prensa*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/enoe_ie/enoe_ie2021_11.pdf
- Lukita, C., Suwandi, S., Harahap, E. P., Rahardja, U., & Nas, C. (2020). Curriculum 4.0: adoption of industry era 4.0 as assessment of higher education quality. *IJCCS (Indonesian Journal of Computing and Cybernetics Systems)*, 14(3), 297-308.
- Manyka, J., y Dobbs, R. (enero de 2015). Advances that will transform life, bussines, and the global economy. *World Documents* [Slideshow]. <https://vdocuments.net/mckinsey-disruptive-technologies-advances-that-will-transform-life-business-and-the-global-economy.html>
- McCloskey, D. N. (noviembre 29 de 2018). How Growth Happens: Liberalism, Innovism, and the Great Enrichment. Economic History Seminar Northwestern University.

- McCloskey, D. N. (2021). *Bettering humanomics: A new, and old, approach to economic science*. University of Chicago Press.
- McLuhan, M., & Powers, B. R. (2020). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.
- Palmer, T. G., & Warner, M. (2022). *Development with Dignity: Self-determination, Localization, and the End to Poverty*. Routledge.
- Rojko, A. (2017). Industry 4.0 concept: Background and overview. *International journal of interactive mobile technologies*, 11(5).
- Subramanian, K.R. (2018). The crisis consumption of natural resources. *International Journal of Recent Innovation in Academic Research*, 4(2). https://www.researchgate.net/profile/Kalpathy-Subramanian/publication/327384344_The_Crisis_of_Consumption_of_Natural_Resources/links/5b8b33de299bf1d5a737f3f7/The-Crisis-of-Consumption-of-Natural-Resources.pdf

2. TRAYECTO FORMATIVO Y CONTINGENCIA SANITARIA, CASO DE ALUMNOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Rey David Román Gálvez

Introducción

La pandemia por SARS-CoV-2 (COVID-19) descubierta en China en 2019 y que impactó a todo el mundo, siendo la Organización Mundial de la Salud (OMS) quien declarada el 11 de marzo de 2020 como pandemia mundial, bajo este contexto y la alta propagación del virus, la necesidad urgente de bajar los contagios, así como también ayudar al sistema de salud a seguir en su grandiosa labor de atención a la comunidad afectada, el gobierno de México declara emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor el 30 de marzo del mismo año, afectando no solo a toda la nación y grupos sociales si no al mundo entero.

Bajo este contexto las instituciones de educación superior (IES) en México se vieron obligadas a cerrar los espacios educativos de manera definitiva para seguir las medidas emitidas por el gobierno federal, el sistema educativo entra en una reconfiguración para iniciar la implementación de estrategias y herramientas para transitar de la presencialidad la cual quedó pausada completamente a modalidades en línea y a distancia apoyada por las tecnologías (Gervacio y Castillo, 2021). El escenario que se vivió por la contingencia sanitaria, estos dos años inmediatos, donde las IES emigraron a una modalidad a la cual los alumnos y maestros no estaban acostumbrados a esta nueva forma de llevar la escuela a casa, aunado a esto el acceso a las tecnologías que fue un problema presente en este proceso de transición.

La pandemia por COVID-19 afectó directamente a los estudiantes, sus espacios educativos, centros de recreación y espacios públicos fueron cerrados, el aislamiento, no ser libres, la incertidumbre, el estrés que se vivía por no ser contagiados en el mismo entorno, la rutina diaria cambió drásticamente, el entorno familiar pasó a ser un espacio en el cual se organizaba y planeaba la vida de todos los integrantes de la familia.

Bajo estos supuestos surge la importancia de evaluar el trayecto formativo de los alumnos de la cohorte 2018-2 a partir del aislamiento a la fecha, es por ellos y en seguimiento al proyecto de investigación con nombre “Impacto de la pandemia en la trayectoria escolar de los alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación (LCE) cohorte 2018-2 de la Facultad de Ciencias Humanas”, teniendo como objetivo evaluar las Trayectorias Escolares (TE) del alumno durante los tiempos de pandemia. En este sentido, además de conocer el impacto que dejan estos dos primeros años que fueron críticos y que de alguna manera vienen a desarticular los principales indicadores de TE, el proyecto contempla bajo un análisis comparativo evaluar el antes de pandemia, durante y después de haber regresado a las actividades casi en su totalidad.

Sustento teórico

La revisión del estado del arte en relación con el tema deja claro la relevancia de hacer este tipo de trabajos de investigación en el ámbito educativo. El discurso analizado es aplicado en contextos muy similares con una característica en común, la emergencia sanitaria por el virus de la COVID-19.

Estudio realizado por (Díaz-Barriga *et al.*, 2022) en la Facultad de Psicología de la UNAM, aborda los factores o motivos de los estudiantes que se les presentaron durante la pandemia por Covid-19 por lo cual suspenden temporalmente sus estudios universitarios. Se analizó una muestra de 268 alumnos, donde el resultado obtenido de 90 alumnos (34%) presentó suspensión temporal anual para el ciclo 2021-2.

Por otro lado (Gervacio y Castillo, 2021) realizan estudio sobre el impacto de la pandemia por Covid-19 en el rendimiento académico durante la transición a la educación virtual, se analizó a estudiantes de cuarto y sexto de la escuela preparatoria No.2 de la Universidad autónoma de Guerrero, México. Los resultados cuantitativos obtenidos mencionan el nivel de dificultad para realizar las actividades virtuales con 15% elevado, 59% regular, 10% satisfactorio, 11% bajo y 5% sin dificultad. El nivel de aprendizaje obtenido en los cursos en línea, el 10% consideró su nivel de aprendizaje deficiente; un 30% medio; el 29% satisfactorio, un 19 % bueno y el 12 % excelente.

En el Instituto Tecnológico Nacional de México en Celaya Guanajuato (Villalobos *et al.*, 2021) realizaron un trabajo sobre las estrategias virtuales de pandemia para abatir los índices de reprobación en asignaturas de Ciencias Básicas. Uno de los resultados obtenidos en la asignatura de cálculo diferencial donde los índices de reprobación han disminuido de un 50% en promedio hasta 2019, a un 34% promedio en los últimos años.

Pérez-Mora y Moreno (2021), en la Universidad de Guadalajara, en estudio realizado para conocer la percepción de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos que trajo la pandemia, los resultados arrojados fue que las mujeres, a estudiantes con discapacidades, de origen indígena y de bajo nivel socioeconómico son los más afectados, presentando una mayor afectación en su trayecto formativo. También otro de los alumnos con afectaciones fueron los que mantenían responsabilidades laborales y familiares.

Estudio realizado en municipios de Chihuahua (México). “Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua” aplicado a los tres niveles educativos, con una participación de 219 padres de familia, 61 alumnos y 132 docentes. Los resultados obtenidos sobre la virtualidad del aprendizaje fueron de opiniones muy variadas: desde aceptación pasiva hasta incremento en niveles de estrés; la atención ha sido complicada debido a varios factores, destacando la falta de habilidades digitales y los problemas de accesibilidad, mientras que el recurso más empleado fue WhatsApp; los resultados evidencian en los docentes la necesidad de contar con un programa de capacitación para diseño virtual (Guevara-Araiza: 2021).

Acercamiento a las Trayectorias Escolares

Las trayectorias escolares en las IES han sido analizadas de formas múltiples y en momentos críticos de atención a problemáticas específicas como medios de diagnosticar, planear y evaluar el trayecto formativo de los alumnos en los diferentes niveles educativos.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) es el organismo encargado de orientar el desarrollo del nivel superior; quien tiene registro de todas las universidades del país. Este organismo define a la trayectoria escolar como el tránsito académico que realizan los estudiantes pertenecientes a una cohorte; este recorrido inicia a partir de su ingreso, permanencia y egreso en la institución y está supeditado de acuerdo con los requisitos que se soliciten en función del plan de estudios de un programa educativo correspondiente (ANUIES, 2000).

Nicastro y Greco (2009: 24), la trayectoria de un estudiante no puede limitarse “a solo un recorrido que modela, no es más que la sumatoria de sus pasos por los distintos niveles del sistema, la muestra que puede dar de los conocimientos adquiridos” como está definido en su programa educativo y el plan de estudios. Para Martínez: (2000) “La trayectoria escolar se define como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico” (Trayectorias escolares - Gaceta del Colegio de Ciencias y Humanidades, p. 60).

En este sentido no se puede dejar de mencionar la definición de Altamira (1997) quien la define como:

La cuantificación del comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes (cohorte) durante su trayecto o estancia educativa en un establecimiento escolar desde el ingreso, permanencia y egreso, hasta la conclusión de los créditos y requisitos académico-administrativos que definen el plan de estudios (2° Congreso Internacional de Transformación Educativa, p. 27).

Deserción escolar, se consideran a alumnos que abandonan el programa de estudio de manera definitiva y alumnos rezagados. Para (Vásquez *et al.*, 2003), analizan el concepto desde el punto de vista temporal y espacial. En el primer caso, lo relacionan con el tiempo que dura un estudiante en un programa académico hasta que se retira. Por otra parte, la vinculación espacial del concepto se produce cuando el estudiante cambia de programa dentro de una misma institución, cuando cambia de institución educativa e incluso cuando su abandono ya es definitivo.

Egreso o eficiencias terminal, este concepto toma en cuenta los alumnos que finalizan al 100% su programa de estudios a un 100% del total de créditos requeridos para su egreso. (SEP: 2006), la definen como el porcentaje de alumnos que concluyen oportunamente un nivel educativo de acuerdo con el número de años programados.

Rezago, en general, el indicador denota una situación de atraso educativo, está conformado por los alumnos que se atrasan de acuerdo con la secuencia marcada por ciclo escolar, ya sea por repitencia, bajas temporales, o no realizar inscripción en alguna unidad de aprendizaje, o simplemente el abandono.

Rendimiento académico, este indicador está relacionado directamente con aspectos que tiene que ver en la vida académica del alumno y principalmente con los resultados obtenidos en sus notas que dan cuenta del conocimiento adquirido en el ámbito escolar durante su formación.

Índice de aprobación en ordinario (IAO), condición que presenta el alumno de aprobación de las unidades de aprendizaje durante su formación universitaria (Chain y Jácome: 2007), lo definen como el porcentaje de experiencia educativa o créditos aprobados sin haber presentado exámenes extraordinarios ni haberlos recurrido.

Metodología

Este análisis tiene como principal interés conocer de qué manera impactó la crisis sanitaria por Covid-19 en el trayecto formativo de los alumnos de la cohorte 2018-2. El ingreso al programa educativo por la población fue en agosto del 2018 para marzo del 2019 se encontraban cursando el segundo semestre de su programa de estudios, siendo en este mismo año en marzo cuando todo México se paraliza y es declarado en emergencia por la crisis sanitaria que estaba pasando el mundo entero. Concluido el semestre 2021-2 donde la única forma que se aplicaba para la impartición de clases era la virtualidad, y es a inicios del semestre 2022-1 a partir del 30 de enero cuando de

manera gradual se empezó la integración de grupos a clases presenciales hasta llegar a la normalidad con el 100% de los grupos. Bajo esta situación, se presenta la pertinencia de evaluar las afectaciones que presentan los indicadores de TE de los alumnos de la cohorte 2018-2 de LCE.

Tabla 1.

Periodos formativos antes, durante y después de pandemia.

Ciclo		Situación
2018-2		Antes de pandemia
2019-1	2019-2	
2020-1	2020-2	Durante la pandemia
2021-1	2021-2	
2022-1		Después de pandemia

Nota: elaboración propia

La metodología para el presente trabajo de investigación se realizó bajo una metodología transversal de grupo único, cohorte (Hernández-Sampieri *et al.*, 2018), la cual permitió la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo determinado, teniendo como objetivo medir en una cohorte una o más variables, así como su descripción (Gutiérrez *et al.*, 2011), los diseños de evolución por “cohorte” examinan cambios a través del tiempo en subpoblaciones o grupos específicos, centrado en la atención en alumnos vinculados a un programa de estudio.

Para la recolección de los datos necesarios se utilizó la base del SIII de la UABC, el sistema reúne información por semestre de las evaluaciones de cada uno de los docentes con relación a la evaluación sumativa de los alumnos, de esta manera y de forma resumida se obtiene la cuantificación de las variables necesarias para realizar el análisis tales como reprobación, alumnos regulares e irregulares, alumnos que desertan, así también la eficiencia terminal.

Objetivos

Analizar el trayecto formativo de los alumnos de la LCE de la cohorte 2018-2 de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California ante la contingencia sanitaria por Covid-19, a partir de las dimensiones de la trayectoria escolar.

Resultados

Dando paso a la presentación y discusión de los resultados obtenidos a partir de resumir los historiales de los alumnos y generar las condiciones necesarias para representar la variable incógnita que nos ocupa en este trabajo y generar las estadísticas descriptivas y gráficas necesarias para presentar los resultados de una manera clara y precisa. Es importante aclarar que los alumnos entran a un tronco común (TC) con duración de un año, posterior a esto el alumno participa en una subasta de carrera en la cual el factor principal para ocupar un lugar en el programa elegido es el desempeño académico ordinario en este TC, esta les asegura el lugar dentro del programa que eligieron.

La tabla 2, muestra la retención de los alumnos durante el avance semestre a semestre, se observa que el promedio de retención se mantuvo en 89.3%, el periodo 2020-2 presenta la más alta cantidad de alumnos que desertaron indistintamente el medio que usaron para abandonar el programa que se encuentran registrados, en total solo 15 alumnos (24.2%) alumnos que no continúan en el programa.

Tabla 2.
Retención y deserción, cohorte 2018-2

Periodo	AIP _t	ATP _t	ADP _t	TRP _t
2018-2	62	62	0	100.0%
2019-1	62	62	0	100.0%
2019-2	60	58	2	93.5%
2020-1	58	57	2	91.9%
2020-2	57	53	4	85.5%
2021-1	53	53	0	85.5%
2021-2	53	52	1	83.9%
2022-1	52	46	6	74.2%
Alumnos que desertan			15	μ=89.3%
2022-1	Regreso presencial			

Nota: elaboración propia con datos del SIII.

En la tabla 3 se aprecia que de los 62 alumnos el 65% (40/62) del sexo femenino y 35% (22/62) al masculino, así también se observó que la cohorte presentó un egreso del 44% (27/62) alumnos lograron terminar todos los requisitos para obtener el estatus de egresado.

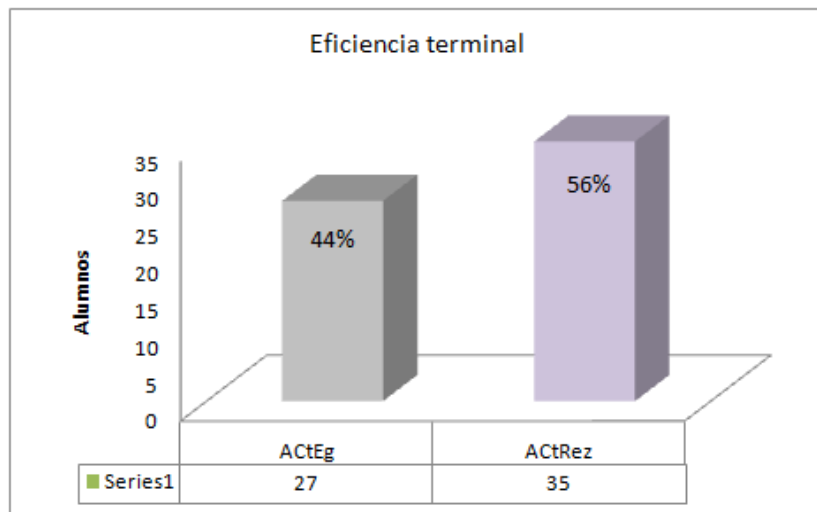
Tabla 3.
Egreso y género, cohorte 2018-2

ESCOLARIZADO						
Ciclo	Ingreso			Egreso		
	AIC _t	Fem	Mas	ET C _t	Fem	Mas
2018-2	47	29	18	18	13	5
	100%	62%	38%	38%	28%	11%
SEMIESCOLARIZADA						
2018-2	15	11	4	9	7	2
	100%	73%	27%	60%	47%	13%
TOTAL, PROGRAMA EDUCATIVO						
Total	62	40	22	27	20	7
Por ciento		65%	35%	44%	32%	11%

Nota: elaboración propia con datos del SIII.

En este orden, se observa un rezago del 56% (35/62) alumnos de la cohorte no concluyeron al momento el programa en el tiempo que marca el plan de estudios, marcando su egreso en un futuro próximo que le permita terminar con el programa (ver gráfica 1).

Gráfica 1:
Eficiencia terminal



Nota: elaboración propia

(Chain y Jácome, 2007), el índice de aprobación en ordinario (IAO), lo definen como el porcentaje de experiencia educativa o créditos aprobados sin haber presentado exámenes extraordinarios ni haberlos recurados.

$$IAO = \left(\frac{\text{Número de asignaturas promovidas en ordinario}}{\text{Total de asignaturas cursadas}} \right) * 100$$

El IAO es un porcentaje continuo que toma valores de 0 a 100, teniendo 0% aquellos estudiantes que no aprueban ninguna materia en ordinario y 100% aquellos que aprueban todas sus asignaturas en ordinario. Con el fin de representar sintéticamente este indicador se definen tres grupos: **IAO bajo** del 0 a 79%, **IAO regular** del 80 al 89% y **IAO alto** del 90 al 100%.

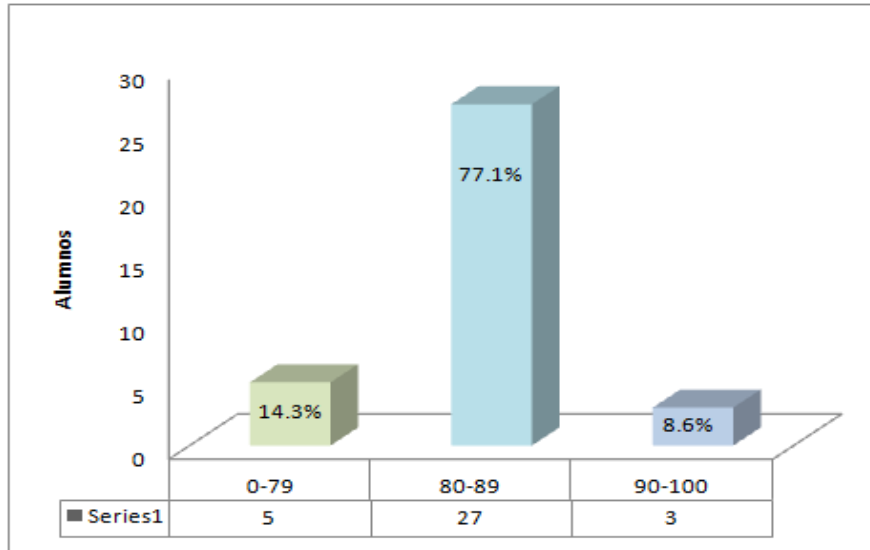
Con estos grupos de valores, la tabla 4 y la gráfica 2 muestra que el 66% de los alumnos de la cohorte 2018-2 presentan un IAO entre 90 al 100% de experiencia educativa habiéndose promovido en el total de las materias sin haber reprobado materia alguna, el IAO regular un 27% del grupo y 7% de estos están con un IAO bajo.

Tabla 4:
índice de aprobación en ordinario.

Grupos para IAO		
0-79	80-89	90-100
5	27	3
14.3%	77.1%	8.6%

Nota: elaboración propia

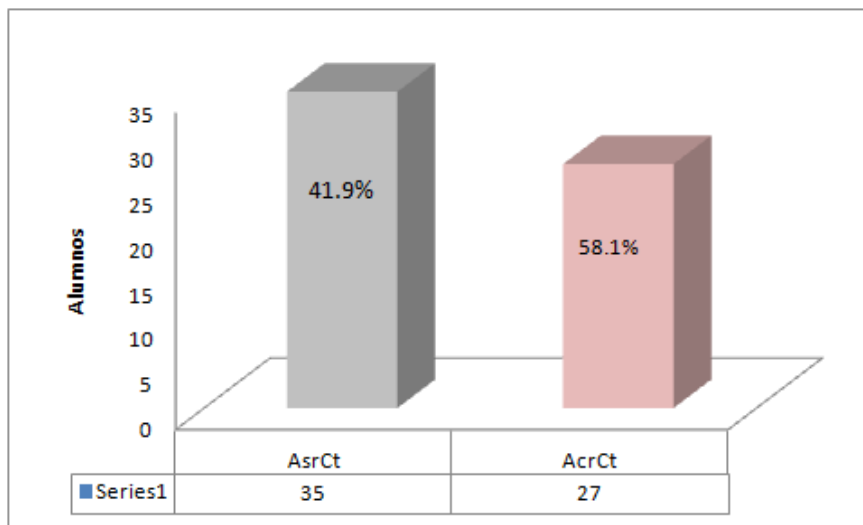
Gráfica 2:
IAO de la cohorte 2018-2



Nota: elaboración propia

Como se hizo mención anteriormente una de las variables es la regularidad de los alumnos de la cohorte, para tal efecto la gráfica 3 muestra cómo se comportó la variable dando como resultado alumnos que no presentan reprobación 35/62 (AsrCt=41.9%) y los que sí presentan reprobación (AcrCt=58.1%) 27/62.

Gráfica 3.
Regularidad de los alumnos



Nota: elaboración propia

Conclusiones

En este análisis, manejar el trayecto del alumno al paso por la universidad, bajo un conjunto de indicadores que permitan establecer los diferentes estatus del comportamiento de las cohortes de un programa educativo en específico. Los resultados obtenidos en el presente estudio visualizan las características en general de la trayectoria escolar del alumno. Se presenta una clara y poca

diferencia en relación a la eficiencia terminal con la deserción y el rezago escolar, así también en la regularidad de los mismos (alumnos con reprobación y sin reprobación), de igual manera el índice de aprobación ordinario IAO, muestra que aun con los cambios que se presentaron en la forma de llevar la enseñanza ocasionados por la pandemia, los alumnos se preocupan en mantener su aprovechamiento académico y cuidar que no se viera afectada por la situación sanitaria por la que se pasaba, esto fue un reflejo de las variable analizadas en este estudio. Se puede mencionar que esto prevalece a las condiciones y estrategias que se implementaron para atender a la población en tiempos de crisis durante la pandemia. Entonces se establece que hay efectos significativos en los indicadores de TE durante el tiempo de la crisis sanitaria y el aislamiento ocasionado por la COVID-19. Para finalizar, resulta importante analizar la TE y poder tener información puntual que permita reducir el abandono escolar, la reprobación bajo las condiciones actuales por la contingencia, así como incluirla en la toma de decisiones de la propia institución.

Referencias bibliográficas

- Altamira, A. (1997). El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). Programa Institucionales de tutoría: una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. Serie de Investigaciones. (pp.1-108). ANUIES.
- Chain, R, & Jácome, N (2007). Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., & Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 13(36), 3–25. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1181>.
- "Gervacio, J. H.; Castillo, E. B. Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual." ("IMPACTOS DE LA PANDEMIA COVID-19 EN EL RENDIMIENTO ... - ResearchGate") *Revista Pedagógica*, v.23, p. 1-29, 2021.
- Gervacio J. H. y B. Castillo E. Desafíos educativos que enfrenta el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica ante la pandemia sanitaria Covid-19. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle* v. 14, n. 53, p. 45-66, 2020. <https://repositorio.lasalle.mx/handle/lasalle/1885>
- Gutiérrez-García, Ana Gloria, & Granados-Ramos, Dora Elizabeth & Landeros-Velázquez, María Gerarda (2011), INDICADORES DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS ALUMNOS DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3),1-30. [fecha de consulta 13 octubre de 2022], ISSN. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulos.oa?id=44722178009>
- Guevara-Araiza, Albertico. (2021). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e17. Epub 08 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e17.4335>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Editorial Mc. Graw Hill, 2018.
- Nicastro, Sandra y María Greco (2009), Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, Rosario, Argentina, Hommo Sapiens.
- Pérez-Mora, Ricardo y Carlos Iván Moreno (2021), "Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm.1, pp. 147-169, DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8624444> [Consulta: diciembre 2021].

SEP (2006). SISTEMA DE INDICADORES EDUCATIVOS DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública.

Vásquez Velásquez, J., Castaño Vélez, E., Gallón Gómez, S. A. y Gómez Portilla, K (2003). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia. Borradores del CIE, (04), 1-38. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/3627>

Villalobos Oliver, E. B., Cornejo Serrano, M. C. y María Magdalena Rivera Ramírez, M. M. (2021). Estrategias virtuales de pandemia para abatirlos índices de reprobación en asignaturas de Ciencias Básicas. Revista Mapa, 4(24), 71-91.

3. LA MOTIVACIÓN COMO EJE RECTOR DEL DESARROLLO HUMANO Y LA CALIDAD DE VIDA

Ruth Berenice del Carmen Rodríguez Rubio
Blanca Margarita Villarreal Soto
María Cristina Cepeda González

Introducción

Actualmente la forma de llevar a cabo educación está cambiando métodos y formas de aprendizaje 3. en todos los niveles educativos, lo que soporta a que se deben considerar diversos aspectos de fuerte impacto al menos en el sector del nivel superior, ya que son los que cambian de estudiantes a profesionistas. Según, (Carrillo, *et al.*, 2009):

El marco explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etcétera, son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que se adopte (p.24).

El estudiantado debe tener una actitud positiva y disponer de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. El cerebro humano está potencialmente preparado para aprender, y el aprendizaje implica un proceso dual de registro de lo familiar y búsqueda de lo novedoso. Los estímulos del medio también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje. Los cambios en los métodos y formas de aprendizaje en el sector de nivel superior requieren considerar diversos aspectos de impacto en la motivación de los estudiantes, según (Rosero, *et al.*, 2009).

Por su parte, el ambiente escolar que exista en la institución educativa debe estar orientado siempre al reforzamiento de estrategias para promover la inteligencia emocional, según Frago (2018) “una institución educativa preocupada por contar con personal capacitado en habilidades socio afectivas fomenta la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo efectivo y relaciones interpersonales saludables” (p.50).

Para Caballero *et al.*,(2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, (Torres y Rodríguez 2006, citado por Willcox, 2011) definen el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

La motivación siempre será el elemento más importante en el rendimiento escolar y, por otro lado, otros autores señalan algunos mecanismos que regulan el proceso del aprendizaje son:

Evitar las críticas negativas ante los intentos de colaboración de los alumnos. Estructurar la docencia en el aula de forma no excesivamente autoritaria mezclando la directividad con la aceptación de las decisiones de los alumnos. Programar trabajos en grupo o sesiones donde cada alumno pueda colaborar según su nivel. Valorar positivamente los comportamientos de trabajo o de estudio o en su defecto las aproximaciones. El reconocimiento del éxito de un alumno o de un grupo de alumnos motiva más que el reconocimiento del fracaso y si aquel es público mejor. Conocer las causas del éxito o del fracaso en una tarea determinada aumenta la motivación intrínseca.

El aprendizaje significativo crea motivación, no ocurre lo mismo con el aprendizaje memorístico y repetitivo. Realizar actividades o trabajos fáciles para los alumnos poco motivados, de manera que pueda valorar sus éxitos y su relativa dedicación. Las tareas creativas son más motivantes que las repetitivas de acuerdo con (Román y Diez, 2005).

Por último, el proceso de análisis de la motivación debería ser considerado en el modelo de evaluación que se planifique. El estudiante debe apreciar y comprender por qué no ha aprendido un concepto o actividad, y qué debe realizar para revertir eso.

Sustento teórico

El trabajo más importante siempre estará en adecuar las actividades a los estilos motivacionales de los estudiantes. Así observarán que éstas están a su alcance, y que disfrutarán haciéndolas (Maggiolini, 2013).

Además, Cruz *et al.*, (2019) en su investigación señalan que se recomienda agregar testimonios de alumnos y profesores para comprender su vivencia y entender su realidad ante el cambio de una modalidad a otra, ya sea de manera emergente o progresiva, identificando los factores más importantes e influyentes en su motivación, tarea y ansiedad. Lo anterior, remarca la importancia de la motivación en el ámbito educativo, ya que la formación en habilidades emocionales influye en nuestro desempeño laboral, en la salud, en las relaciones familiares, es decir, en la vida diaria en general (Acosta, I., Martínez, M., 2019, p.43).

Solano (2015), describe que respecto a las teorías de la motivación podemos advertir la referencia a ciertos criterios basado en las necesidades, salud mental y las expectativas y otros autores afirman que “bienestar, motivación, rendimiento académico, clima laboral, son factores impactados con experiencias emocionales de los actores educativos” (Barrios *et al.*, 2019, p.202).

Vieco, M. (2019), afirma que “es indudable que las emociones y sentimientos son clave para el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la necesidad de motivar a los estudiantes para garantizar un aprendizaje efectivo” (p. 2), por lo que el aprendizaje y las emociones coexisten en el aula o en cualquier ambiente de aprendizaje, por esta razón es “muy importante trabajar en el aula creando un clima agradable de aprendizaje” que garantice “que los estudiantes participen en clase motivados, sintiéndose confiados y cómodos, dejando de lado la ansiedad” (Vieco, M., 2019, p.2).

La teoría de la atribución de Weiner *et al.*, (1972, 1974, 1979, 1986), plantea que para que el resultado de una acción tenga algún significado en relación con el sentimiento de competencia del sujeto es preciso que éste lo atribuya a su propia habilidad o a la falta de ella en el caso del fracaso. Estima que el diseño de las estrategias de acción encaminadas al desarrollo de la motivación de logro supone el conocimiento de las atribuciones o explicaciones que el alumno hace de sus éxitos y fracasos.

“El fracaso es atribuido a la falta de habilidad personal (eventualmente a causas externas no controlables), generándose un proceso de inhibición o alejamiento de las tareas que conducen al logro de los objetivos propuestos” (Solano, 2015).

En los días en que las aulas universitarias albergaban estudiantes muy selectos, matriculados en la facultad de su elección, parecía que la clase magistral y la tutoría tradicionales funcionaban muy bien. Sin embargo, la expansión, reestructuración y refinanciación del sector universitario en la década de 1990 ocasionaron que las aulas no sólo fuesen más grandes, sino muy diversificadas en relación con la capacidad, la motivación y la base cultural de los estudiantes. Los profesores encuentran importantes dificultades para mantener el nivel. No obstante, si consideramos que la enseñanza de calidad consiste en estimular a los alumnos para que utilicen los procesos de aprendizaje que los estudiantes académicos emplean de forma espontánea, no tienen por qué descender los niveles. No se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos, derivada de la investigación, acerca de la enseñanza y del aprendizaje que tenemos a nuestra disposición. Mediante la práctica reflexiva los profesores pueden crear, por tanto, un entorno mejorado de enseñanza adaptado a su propio contexto (Biggs, 2006).

Por tanto, dentro del mejor rendimiento escolar que pueda tener un estudiante universitario entra en relevancia desde mucho antes el entorno donde se encuentra, y es fundamental el considerar las perspectivas actuales de la didáctica, matemática y zetética en la búsqueda de un mejor desarrollo estudiantil que lo motive a dar lo mejor en áreas y que esto se visualice en su saber, saber hacer y el ser, con el principal objetivo de mejorar su calidad educativa y elevar sus áreas de aprendizaje en sus estudios en el nivel superior; ese aprendizaje “es aquello que tiene lugar cuando se está aprendiendo” (Ribes, 2007).

Los factores que configuran dentro del rendimiento están relacionados tanto con la impresión que la persona tiene de sí mismo, como por la conducta que desarrollan hacia él, los que le rodean como padres y profesores especialmente (Solano, 2015).

Dicho rendimiento escolar es definido por Pizarro (1985) como “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación” (Alcaide, 2009).

La calidad de la educación a nivel superior es importante para toda universidad, pero además del esfuerzo de cada alumno, es fundamental siempre tener en cuenta los aspectos del propio docente, así como tener una retroalimentación dentro de su clase.

El desempeño académico está íntimamente relacionado con la evaluación del aprendizaje, ya que el mismo es el reflejo de las notas obtenidas en cada una de las materias del pensum escolar. Dicha valoración involucra muchos factores que se entrecruzan, incluyendo la percepción individual de los docentes y que hacen de la evaluación un proceso complejo, que en la cotidianidad de las instituciones implica posturas diferenciales entre los diversos miembros de la comunidad educativa y que en ocasiones generan conflictos entre los actores involucrados en el proceso (Quintero, 2013).

Por lo anterior, la calidad de vida de un estudiante en nivel superior es imprescindible, según la real academia se define como *un conjunto de condiciones que contribuyen a hacer la vida más agradable, digna y valiosa*.

Por otro lado, esta definición de calidad de vida “viene siendo utilizada con gran énfasis tanto en el lenguaje común, como en distintas disciplinas que se ocupan de estudiar los complejos problemas económicos, sociales, ambientales, territoriales y de relaciones que caracterizan a la sociedad. Las dificultades de accesibilidad, el deterioro del medio construido, la dificultad de las relaciones sociales, la pobreza, la inseguridad social y la saturación de los

servicios son algunos de los problemas que caracterizan hoy a los contextos urbanos, donde se concentra la mayor cantidad de recursos y de población. En la actualidad no existe una general y aceptada definición del término, con lo cual su popularidad, debe obedecer necesariamente a otras razones, independientemente de las reflexiones teóricas que se vayan estableciendo en los ámbitos académicos; entre ellos su carácter subjetivo por referirse expresamente a la satisfacción de necesidades del ser humano” (Rojas, 2011).

Dentro de todo el contexto de lo que se refiere a calidad de vida, se visualiza una parte muy importante que es tomada en cuenta en el nivel superior, donde: “Las instituciones de educación superior requieren ofrecer una educación de calidad, por ello se analizan varias investigaciones realizadas en esta década encaminadas a ese fin. Se define enseñanza de calidad como la que consigue alcanzar las metas de enseñanza, mismas que se distinguen por su ambición y complejidad como buscar que los alumnos logren un pensamiento crítico, sean creativos y desarrollen habilidades cognoscitivas complejas. Sin embargo, de acuerdo con la información disponible, la mayoría de los estudiantes de este nivel no alcanzan esas metas; se reconoce el papel central que tiene el docente para conseguirlo; por ese motivo, se revisan las cualidades y dominios que un docente debiera tener” (Guzmán, 2011).

Por otro lado, igual de importante es lo que menciona (Herranz 2014) “los profesores son considerados como una de las piedras angulares en la que se asienta la educación superior. Sin embargo, se conoce muy poco acerca de su calidad de vida general, trabajo o salud.” En este sentido, es importante destacar que los trabajos revisados sólo analizan aspectos parciales de cada una de estas tres dimensiones. Los profesores universitarios constituyen una población de relevancia e interés para la realización de estudios de bienestar y salud dado su significativo papel como educadores y modelos ejemplares, y también, por el prestigio social y la relevante posición que ocupan en la vida pública.

Metodología

La presente investigación se realizó de acuerdo con la clasificación del CONACYT (2021) hace su incursión en el área de “Humanidades y de la Conducta”, en consonancia con la clasificación de la UNESCO (1997) sería en el apartado de “Educación”, y conforme a la categorización de la OCDE (2015) sería en “Ciencias de la Educación”.

El presente estudio corresponde al cuerpo académico de *Desarrollo Humano* en su línea de investigación generación y aplicación del conocimiento: *actores y procesos de intervención en la educación* cuyo objetivo es describir la perspectiva de los sujetos involucrados en las prácticas institucionales y procesos académicos educativos teniendo presente diversas dimensiones antropológicas y contextos socioculturales.

A continuación, se presenta la interrogante general, las preguntas derivadas de la investigación, los objetivos generales y específicos, la justificación, fines y metas. Cabe señalar, que todos los elementos anteriormente señalados tienen como finalidad brindar una orientación que encamine el desarrollo integral del fenómeno de estudio.

La interrogante de Investigación es: ¿Cómo interviene la motivación con el rendimiento académico y la calidad de vida en los alumnos de ingeniería de la Universidad Tecnológica de Coahuila de las carreras de ingeniería en procesos industriales y confiabilidad de planta?

A continuación, de acuerdo con la interrogante general y los ejes de la investigación, emanan las preguntas de investigación y estadísticas las cuales tendrán como función dirigir el estudio con la finalidad de tener definido lo que se busca estudiar.

- ¿Qué relación hay en la ubicación del desarrollo del paradigma dominante entre los ejes que se contemplan en la investigación?
- ¿Cómo se integra el paradigma propuesto donde se evidencie la relación entre la motivación, el rendimiento escolar y la calidad de vida?

Ahora bien, una vez que se establece la interrogante de la investigación y estableciendo que se presentara en un área de Ingeniería y Procesos Industriales en la Universidad Tecnológica de Coahuila, en el municipio de Ramos Arizpe, Coahuila. Se define que la presente investigación se orienta al desarrollo original ya que pretende destacar estructuras subyacentes referentes al eje motivación en su vinculación con el rendimiento académico y la calidad de vida, a partir de un corte cualitativo y cuantitativo. El concepto de cualitativo refiere a la integración de lo que han demostrado todos los autores con relación a cada uno de los ejes que se destacan en la investigación mientras que, por otra parte, el término cuantitativo alude a la frecuencia relativa que se trabajó sobre el instrumento elaborado.

El enfoque de la presente investigación es cuantitativo ya que: (“Identidad visual como estrategia de posicionamiento para visual ... - ULEAM”)

El orden es riguroso, aunque desde luego podemos definir alguna fase. "Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica." (“Metodología de la investigación Flashcards | Quizlet”) De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño), se miden las variables en determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Debido al diseño de la investigación se considera como transaccional o transversal puesto que es una investigación que recopila datos en un momento único. El propósito del presente estudio es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, *et al.*, 2014).

Por su alcance es expositiva y es mostrativa, ya que describe y explica lo que subyace en el fenómeno. Por la implicación y derivación metódica es correlacional e Integracional, por definir las relaciones existentes y denota la relevancia entre los factores del fenómeno de estudio.

Para el diseño y selección de las variables de investigación se consultaron fuentes bibliográficas principalmente artículos de revistas indexadas, bases de datos, tesis, libros y publicaciones con la finalidad de nutrir los ejes de investigación.

En lo que se refiere al eje motivación, se han encontrado temas de investigación que se vinculan con: Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional, Introducción a la Psicología de Morris, la motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje, y algunas investigaciones que relacionan la motivación con la educación en los tiempos actuales de pandemia como: estrategias de motivación en una era digital, teléfonos móviles y la página web de Facebook en el aula, y el último reciente fue la comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual *versus* presencial/virtual desde el MSLQ, entre otros más.

Los procesos de retroalimentación como una herramienta en el desarrollo de la evaluación formativa, factores internos de una persona como su desarrollo intelectual para nuevas ideas, las actividades extraescolares y/o experiencia de vida; los temas de investigación se asocian con: características del rendimiento escolar en estudiantes, aprendizaje en línea, desarrollo de habilidades, programas de estudio y ciertas investigaciones que conectan la educación con los procesos creativos.

En cuanto a la dimensión de la calidad de vida, las investigaciones las relacionan con: aspectos de la personalidad, procesos didácticos, independencia, la autoconfianza y la curiosidad científico-estética, flexibilidad, imaginación, etc. Los estudiantes universitarios necesitan tener elementos de apoyo social ya sea internamente en la universidad y/o fuera de la misma, los aspectos personales siempre se verán reflejados en la parte emocional y física de la persona.

Después de la revisión de literatura teórica y científica se seleccionaron tres ejes de investigación; el primero corresponde a la motivación, el segundo eje relativo a rendimiento escolar y el tercer eje perteneciente a calidad de vida.

Las variables señalíticas están formadas por 23 nominales: género, situación económica, actividades extraescolares, tipo de beca, religión, estudios de los padres, música de preferencia, estado civil, por otra parte, se disponen de ordinales: número de hijo, edad y cuatrimestre, finalmente, se presenta un intervalo: promedio general y horas en redes sociales.

Para el diseño del instrumento de medición y con el objetivo de conocer la percepción de los sujetos en relación con los ejes investigación se elabora un instrumento que consta de cuatro apartados; datos generales, instrucciones, ejemplo y cuestionamientos, el cual se encuentra construido por 11 variables señalíticas, que tiene como propósito obtener datos para caracterizar a la muestra participante, 161 variables simples y 11 variables maestras. La técnica utilizada es la encuesta por medio de un cuestionario en torno a los tres ejes de investigación.

Finalmente, en los tipos de interrogantes se dividieron en los 3 apartados; las primeras interrogantes que se plasman en el instrumento son las que se refieren a en qué medida, grado o nivel se relacionan entre sí los ejes de investigación, de la misma manera, se expone en qué medida, grado o nivel se relacionan entre sí cada una de las variables complejas, este procedimiento se realizó en las variables maestras de la investigación.

Para mayor detalle por ejemplo se menciona el primer eje motivación y su primera variable compleja, se formula una interrogante para saber con relación a la motivación. Con respecto a la segunda variable compleja, se formula una interrogante para saber en qué medida considera el sujeto que los elementos de la evaluación cuantitativa que se exponen en el instrumento están presentes en su desempeño. En lo referente a la tercera variable compleja, el cuestionamiento se estructura para saber en qué nivel considera el encuestado que los aspectos de las actividades extracurriculares se encuentran en sus actividades. Finalmente, así se utilizó una escala de 0-100 donde 0 significa la ausencia del atributo y 100 el máximo valor con el propósito de observar una mayor variabilidad entre las respuestas de los sujetos. Los niveles de medición utilizados en el instrumento fueron nominal, ordinal y de razón.

Resultados

La presente investigación se encuentra encaminada a responder, con base a los procesamientos estadísticos, la interrogante que a continuación se expone: ¿qué relación hay en la ubicación del desarrollo del paradigma dominante y entre los ejes que se contemplan en la investigación?, para poder contestarla de una forma objetiva y con rigor científico se tiene el propósito obtener una investigación de corte original a partir de un enfoque inductivo, el cual será desarrollado a través del análisis de factores, con el cual se tiene como finalidad fundamentar el paradigma propuesto.

Cabe resaltar que en la investigación se llevó a cabo un análisis de integración que dispone como objeto unir las estructuras subyacentes de acuerdo con la varianza común. En este análisis se trabajó con una exploración factorial por medio del método $R^2=$ comunalidades múltiples con una rotación de varimax normalizado y una $n=300$ sujetos a partir de un nivel de $P=0.24$ y un $eigenvalue=1.000$, estos datos darán pauta para descubrir el paradigma propuesto.

Por último, la contextualización se desempeñó en el nivel de integración, el cual buscará un cambio en la manera de explicar el fenómeno de estudio a partir de las estructuras subyacentes, las cuales serán analizadas mediante la varianza común entre las variables de estudio, dado que la investigación pretende obtener un resultado innovador.

Análisis de frecuencias y porcentajes

El procesamiento del apartado de frecuencias y porcentajes tiene como finalidad caracterizar a la población de estudio con el objeto de que una vez que se alcancen los parámetros de confianza en el fenómeno, se pueda extrapolar la información a otras poblaciones con igualdad de características, lo que implica la generalización de los datos. En este nivel se desarrollará con las variables señalíticas, las cuales corresponden al género, edad, semestre, promedio general, situación económica, número de hijo en la familia, estado civil, trabajo extra, actividades extraescolares, religión, estudios de los padres, preferencia de música, las horas que pasa el estudiante en redes sociales y si tiene beca académica también se toma en cuenta de que tipo es. (Ver anexo 1).

Un ejemplo del procedimiento aplicado es: *Análisis de la Variable Género*.

En base al análisis realizado, se observó que la población está compuesta por hombres y mujeres como a continuación se presenta en base al análisis de datos obtenidos respecto a dicha variable: Género, y se presentó la siguiente frecuencia con su respectivo porcentaje respecto a hombres y mujeres. (Ver anexo 2).

Análisis de correlación

Por otro lado, el nivel correlacional presenta la varianza total que se encuentra entre las variables que conforman las principales variables de la presente investigación; permitiendo una visión integral acerca de las relaciones existentes entre las variables que dan una fundamentación al paradigma de la investigación.

El análisis correlacional tiene como objeto obtener la varianza total de las variables que se incorporan dentro de los principales objetivos de la investigación, para ello se recurrió al método de Pearson con una rotación de casewise sin perder de vista que las variables guardan la normalidad en concordancia con la estadística paramétrica. Cabe resaltar que se operó con un nivel de confianza de $P=0.00005$ y una correlación de $r=0.24$ (Ver anexo 3).

Análisis integracional- Interfactorial

El análisis de integración fue llevado a cabo a partir del estadígrafo factorial considerando una muestra de 300 estudiantes y 78 variables que constituyen el paradigma propuesto teniendo como objetivo integrar las estructuras subyacentes por medio de la varianza común a partir de tres factores, los cuales serán examinados interfactorialmente e intrafactorialmente, de esta manera se podrá alcanzar una contextualización del paradigma. Cabe resaltar que se trabajó con un método de procesamiento denominado Communalities=múltiple R^2 con una rotación de varimax normalizado en función de un nivel de $P=0.00005$, una $r=0.24$ y un eigenvalue=1.000, alcanzando un nivel explicativo=33.44%.

El análisis interfactorial desarrollado fue incorporando 78 variables válidas para este estudio, alcanzando tres factores; y cabe destacar que dichos factores registran un nivel de explicación de 33.44% y un eigenvalue=1.000, el cual corresponde a la representación del fenómeno de estudio a través de la carga factorial. Los factores desarrollados corresponden a los siguientes: en el factor 1 se titula *Multidimensiones de la Personalidad* alcanzando una carga de (Exp=5.36%); en lo que concierne al factor 2 denominado *Procesos para la calidad educativa* se obtuvo una (Exp=3.92%) y por último dentro del factor 3 también conocido como *Diversidad de Enfoques Curriculares* dispone de una (Exp=4.85%). Por tales razones, es pertinente inferir que el cumplimiento de metas académicas del estudiante reside en su interés de llevarlas a cabo con buena motivación, que serán un pilar clave para fomentar una conducta responsable que da pauta a lograr cualquier objetivo. (Ver anexo 4)

Conclusión

- Las personas que como actividad extraescolar practican algún deporte son las de mayor confianza en la muestra por su representatividad.
- Se obtuvo un mayor índice de confianza en las personas que viven con sus padres.
- La motivación en relación con las características personales son un impulsor del desarrollo integral de las personas una vez que ellos adquieren confianza consigo mismos, potencializando a los sujetos a una vida laborar exitosa; siempre y cuando logren en tender que la motivación es un eje rector para el rendimiento escolar.
- Una persona altamente positiva, visualiza mejor su entorno y no importa mucho la mala relación o problemas que pueda tener con los demás, y de este modo con esa motivación, mejora todo su entorno y su calidad de vida.
- Siempre se requiere seguir los procedimientos de trabajo que se soliciten dentro y fuera de la universidad, y así interactuar adecuadamente en la misma, para desarrollarlo como habito mejorando su calidad de vida y potencializando su nivel de motivación.
- Para desarrollar la originalidad se requiere que los estudiantes tengan habilidades para la creación de nuevas ideas, atributo que se asociara en la personalidad.
- La imaginación es una parte fundamental del estudiante porque el dominio ejercido del sujeto con la innovación en sus conocimientos básicos, intermedios y superiores con relación a sus áreas de estudio es un detonante en la evaluación de nuevos entornos educativos en un futuro.

Referencias bibliográficas

- Acosta, I. Y Martínez, M. (2019). El papel de la motivación en el ámbito educativo. *Revista de Estudios Sociales*, (54), 42-49.
- Acosta, I. Y Martínez, M. (2019). Emociones y motivación en el aula universitaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.2.1576>
- Acosta, I., y Martínez, M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1-18. <https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol22num2/MVol22No2Art8.pdf>
- Alcaide, M.C. (2009). El rendimiento académico en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 1-13.
- Barrios, R.A. *et al.* (2019). Investigación educativa: Explorando los factores motivacionales de los estudiantes de enfermería. *Revista de Educación*, (436), 201-218.
- Biggs, J. (2006). *Calidad en el aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Caballero, C., Abello, R. y Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v25n2/v25n2a7.pdf>
- Carrillo, M; Padilla, J; Rosero, T; Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje ALTERIDAD. *Revista de Educación*, vol. 4, núm. 2, pp. 20-32 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador
- Cruz, M. *et al.* (2019). Experiencia de los alumnos de una universidad mexicana sobre la modalidad de educación a distancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(78), 1141-1160.
- Fragoso, R. (2018). Retos y herramientas generales para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en las Aulas Universitarias. *Praxis Educativa*, 22 (3), 47-55 <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220305>
- Gúzman, M.G. (2011). Enseñanza de calidad, una tarea de todos. *Revista Ícono*, (14), 9-20.
- Herranz, J. (2014). Calidad de vida de los profesores universitarios. *EDUCARE*, (18), 2, 419-429.
- Maggiolini, M.C. (2013). *Motivación en el aula*. Madrid, España: Narcea.
- Pizarro, J. (1985). Rendimiento académico de los estudiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, (37), 41-47.
- Quintero, D.M. (2013). Evaluación del aprendizaje y desempeño académico. *Revista Educación y Pedagogía*, (25), 121-133.
- Ribes, J. (2007). *El aprendizaje en el aula*. Madrid, España: Narcea.

- Rojas, C. (2011). Calidad de vida y contextos urbanos. *Revista Ícono*, (14), 1-8.
- Solano, P. (2015). Motivación académica en los estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 39(2), 393-418.
- Solano, R. (2015). La motivación en la educación superior. *Revista Educación y Pedagogía*, (27), 1-15.
- Vieco, M. (2019). Emociones y sentimientos en el aula. *Revista Educación y Pedagogía*, (31), 1-8.
- Weiner, B. *et al.* (1972, 1974, 1979, 1986). *Teoría de la atribución*. Madrid, España: Narcea.
- Willcox, M. del R. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1) [p://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/3878Wilcox.pdf)

4. UN CAMINO DE AUTOCONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA ARTETERAPIA

Juan Fernando Barros Martínez

Introducción

El autoconocimiento es quizás uno de los mayores retos que tenemos durante nuestra vida y al que nos enfrentamos en cada situación que se nos presenta a lo largo de la misma. Conocernos a nosotros mismos no es algo que descubramos en un momento determinado y para toda la vida, más bien es algo que podemos descubrir en cada momento y durante toda nuestra existencia. En la medida en que tenemos oportunidad de reflexionar acerca de quiénes somos y de descubrir facetas de nosotros mismos nos preparamos para resolver nuevas situaciones. También autoconocernos nos permite hacernos más conscientes no solo de nosotros mismos como individuos sino también como parte de grupos, sea familia, amigos, un colectivo escolar o de profesionales, o grupos de muchas ídoles (cultural, artístico, indígena, obrero, directivo, etc.). Sin embargo, aunque reconozcamos lo importante que es el autoconocimiento, no suele haber un espacio en la formación académica, sea en la educación básica, media o superior, en el cual se lleve a cabo algún desarrollo que lo explicita como objeto de estudio o sobre el cual se lleve a cabo un ejercicio a ese respecto. Es por ello por lo que este proyecto nace desde un espacio académico, en este caso la Universidad EIA, como un aporte a la comunidad universitaria y a partir de allí a las familias y a la sociedad hasta donde pueda extenderse dicha comunidad. La pregunta orientadora formulada para esta investigación fue: qué aspectos del autoconocimiento se reconocen a lo largo de un curso-taller de la práctica de arteterapia con estudiantes universitarios y cómo se lleva a cabo el autodescubrimiento a lo largo del proceso. Se propuso la arteterapia como camino de autoconocimiento habida cuenta de la experiencia de varios años llevada a cabo en la Universidad EIA con diversos grupos de estudiantes.

El objetivo del proyecto es identificar los aspectos de autoconocimiento y su evolución durante un semestre académico para un grupo de 23 estudiantes de primer año de educación superior de varias profesiones de ingeniería. El análisis de la información se realizó a partir de material escrito obtenido en un curso de primer año universitario de formación complementaria con 14 sesiones (una semanal) durante el semestre académico. Se hizo un análisis de contenido de las reflexiones de 9 estudiantes luego de su participación en cada sesión de arteterapia, identificándose 37 aspectos, 18 relacionados con reconocimientos, y 19 con sentimientos o emociones. Estos aspectos fueron organizados en 8 grupos caracterizados como: aceptabilidad, adaptabilidad, animosidad, dificultad, diversidad, estabilidad, existencialidad, y temporalidad.

Sustento teórico

El autoconocimiento es sin duda una necesidad atada al ser humano, sea como individuo o como grupo. La identidad le permite tanto al individuo como al grupo reconocerse, definirse, entenderse, proyectarse. El conocernos permite que podamos tomar decisiones sobre lo que queremos y sobre lo que no, como también cambiar de opinión sobre lo que hemos considerado hasta ahora, cambiar la manera de actuar, cambiar la manera de apreciar, o por el contrario mantenernos más firmes. Somos lo que somos, no solo lo que pensamos, lo que sentimos o hacemos, porque todo ello puede cambiar en un momento fortuito. ¿Por qué es entonces valioso autoconocernos? Báñez y Boxadós (2017) definen el autoconocimiento como “un proceso continuo y dinámico que, mediante el esfuerzo, la reflexión y la autoconciencia permite a la persona tener una percepción de sí misma, incluyendo aspectos intelectuales, emociones, valores éticos, capacidad de autonomía y deseos de autorrealización a partir de la cual poder definir su identidad personal y desarrollar su personalidad”.

Resultan de aquí tres dimensiones que las autoras relacionan con el quehacer del profesional, en ese caso del trabajo social, pero que bien pueden extenderse para cualquier profesión: la reflexión personal, la evaluación de la identidad personal en relación con la profesión, y las estrategias de desarrollo personal y profesional (Báñez y Boxadós, 2017). De La Herrán (2004), situándose en el paradigma complejo-evolucionista intenta contribuir a su fundamentación psicológica, pedagógica y didáctica. Concluye este autor: “Si hubiera que sintetizar en uno el principal efecto del autoconocimiento éste podría ser la centración de la orientación de la complejidad de la conciencia. Siendo así, digamos sí a la complejidad evolutiva, estudiemos la vida completa, atrevámonos con todo para fundamentar una educación más consciente del fenómeno humano, más allá del ego. Pero de todo el fenómeno” (De La Herrán, 2004).

Compartimos la afirmación de Álvarez y de la Herrán (2009) cuando dicen: “La llamada interior a ser cada día mejor -que debería estar presente en cada persona- puede ser satisfecha de diversas formas: la esencial es -a nuestro criterio- el conocimiento de sí mismo; aquí la necesidad de abordar este tema que, más que una recomendación, sugiere una invitación a la reflexión y al discernimiento.” Y agregan: “El autoconocimiento, ..., es un proceso de búsqueda y logros no necesariamente tempranos e inmediatos, con carácter trascendente y orientado hacia el "más ser". Es permanente causa y consecuencia de evolución y madurez personal y social” (Álvarez y de la Herrán, 2009).

La propuesta de ofrecer la arteterapia como camino de autoconocimiento ya ha sido reconocida por diferentes colectivos como la *American Art Therapy Association* (AATA), la *British Association Of Art Therapists*, y diversas asociaciones de arteterapeutas, como la *Asociación Chilena de Arteterapia* que la considera como una especialización profesional que utiliza la expresión plástica como medio de comunicación, para explorar y elaborar el mundo interno de los pacientes en el proceso psicoterapéutico, con fines educativos y de desarrollo personal (Covarrubias, 2006).

En este proyecto, tomando de base investigaciones como las mencionadas y otras (incluidas en las referencias bibliográficas), se pretende identificar aspectos del autoconocimiento en estudiantes universitarios que participen en un curso-taller de arteterapia diseñado para el desarrollo del autoconocimiento. Vale aclarar que las posibilidades son infinitas, tanto como posibilidades contempladas en la complejidad humana. Por tanto, lo que propone el proyecto es definir algunos aspectos a partir de unas prácticas arteterapéuticas (que también son muy variadas y ofrecen muchas posibilidades), y hacerlos explícitos.

Metodología

El tipo de investigación propuesta fue de tipo cualitativo. Experiencias anteriores realizadas en los dos semestres de 2020 en los cursos de formación complementaria habían mostrado que la profundidad de las reflexiones escritas por parte de los participantes era muy variada. Es importante dejar claro que los trabajos de *arte* no son evaluados en términos artísticos, y menos en cuanto a sus posibles indicaciones para el arteterapeuta, dado que lo que interesa es el proceso interno del participante y su propio descubrimiento. Si bien el ejercicio arteterapéutico puede indicarle al arteterapeuta (en este caso el propio investigador) cambios en el diseño previo de las sesiones, y bien podría ser objeto de investigación, en este proyecto el objeto estuvo centrado en los participantes a través de las manifestaciones consignadas en las reflexiones escritas. Por lo tanto, se llevó a cabo una investigación-acción participativa dado que el arteterapeuta fue a la vez el investigador, pero la investigación es de tipo fenomenológico a través del análisis del contenido basado en los escritos de los estudiantes participantes.

El ejercicio de la arteterapia en este proyecto se desarrolló siguiendo las orientaciones de la arteterapia antroposófica a cuya escuela pertenece el arteterapeuta-investigador. La arteterapia antroposófica utiliza variedad de posibilidades dentro de las artes plásticas tanto en los materiales utilizados como en las técnicas de aplicación. Se destacan el dibujo (con carboncillo, con pastel, con lápiz grafito, con lápices de colores) y sus diversas ejecuciones: el dibujo dinámico, el rayado, el geométrico, el figurativo, el dibujo de formas. También la acuarela en mojado sobre mojado, los pigmentos en polvo, y el modelado en arcilla. Para este proyecto se propuso en principio el dibujo dinámico, teniendo en cuenta la facilidad para la consecución de los materiales de trabajo y la aplicación de la técnica (aunque la arteterapia no requiere ningún conocimiento de la técnica por parte del participante). La perspectiva de la arteterapia antroposófica, diferente a otras escuelas de arteterapia es claramente “impresiva”, esto es, propone que el ejercicio tiene su importancia en lo que se imprime en el participante, más que en lo que el participante expresa desde el punto de vista artístico. A partir del trabajo arteterapéutico se atiende el acompañamiento de pacientes de los médicos o psicólogos antroposóficos, sin embargo, en este caso, este proyecto se enmarca más bien en un proceso pedagógico, aunque también lo sea de paso salutogénico.

En total en el semestre se llevaron a cabo 14 sesiones, una de introducción al curso-taller de autoconocimiento y 13 sesiones de arteterapia propiamente. Cada sesión de arteterapia se desarrollaba con una estructura similar, así:

1. Saludo y toma de asistencia (al mismo tiempo cada participante determina para sí mismo una palabra de inicio)
2. Lectura inicial (tomada del texto del monje budista Ajhan Chah (2018) titulado “Un árbol en un bosque”)
3. Explicación del ejercicio (usualmente se presenta también una muestra a manera de indicación)
4. Ejercicio de arteterapia
5. Palabra final compartida con todos los participantes

Luego de cada sesión se abría un cuestionario en la plataforma educativa Moodle para que cada estudiante consignara la palabra inicial, la final, fotos de sus trabajos, y una reflexión a partir de estas indicaciones orientadoras:

- Cómo me sentí durante el trabajo. Qué me gustó, qué me molestó, qué se me facilitó, qué se me dificultó
- Qué pensé durante el trabajo. Me concentré en lo que estaba haciendo, conecté con mi realidad, conecté con alguna vivencia del pasado, conecté con una realidad imaginativa
- Qué cambiaría si volviera a hacer el trabajo. Lo haría más despacio, me concentraría más, me relajaría más
- De qué me di cuenta con este ejercicio
- Qué me sorprendió del trabajo de los demás participantes

La investigación se llevó a cabo a partir de tales reflexiones utilizando el software Atlas ti para la codificación del contenido. Mediante la lectura de tales reflexiones se definieron varios códigos de identificación (37 en total) que posteriormente fueron reunidos en 8 grupos.

Resultados

Para el análisis del contenido se seleccionaron las reflexiones de 9 participantes (6 mujeres y tres hombres) de los 23 en total del grupo (13 mujeres y 10 hombres).

Luego de varios intentos de codificación se llegó a la siguiente selección de 37 aspectos que fueron reunidos en 8 grupos¹:

- Aceptabilidad (con 7 aspectos): reconocimiento de darse la oportunidad (63), sentimiento de relajación (39), reconocimiento de honestidad (36), reconocimiento de autenticidad (29), reconocimiento de aceptación (14), sentimiento de frustración (10), y reconocimiento de necesidad de aceptación (5)
- Adaptabilidad (con 8 aspectos): reconocimiento de mejoramiento (99), sentimiento de conexión (83), reconocimiento de la transformación (31), sentimiento de desconexión (26), sentimiento de desesperación (19), reconocimiento de perfeccionismo (16), sentimiento de ansiedad (5), y sentimiento de adaptación (4)
- Animosidad (con 4 aspectos): sentimiento de satisfacción (92), sentimiento de disfrute (79), sentimiento de motivación (15), y sentimiento de insatisfacción (8)
- Dificultad (con 3 aspectos): reconocimiento del otro (104), reconocimiento de dificultad (90), y reconocimiento de limitación (24)
- Diversidad (con 3 aspectos): reconocimiento de la diferencia (81), reconocimiento de la diversidad (39), y reconocimiento de grupo (33)
- Estabilidad (con 4 aspectos): sentimiento de tranquilidad (27), sentimiento de felicidad (12), sentimiento de preocupación (11), y sentimiento de temor (5)
- Existencialidad (con 5 aspectos): reconocimiento del ambiente (41), reconocimiento existencial (39), sentimiento de admiración (18), sentimiento de apreciación de la naturaleza (18), y sentimiento de gratitud (6)
- Temporalidad (con 3 aspectos): reconocimiento de conexión con el pasado (14), sentimiento de libertad (14), y reconocimiento del presente (10)

En total 18 aspectos se relacionan con algún tipo de reconocimiento y 19 con algún tipo de sentimiento. En relación con los primeros, los cinco que más aparecen identificados son: reconocimiento del otro (104), reconocimiento de mejoramiento (99), reconocimiento de dificultad (90), reconocimiento de la diferencia (81), y reconocimiento de darse la oportunidad (63). En relación con los sentimientos, los cinco que más aparecen identificados son: sentimiento de satisfacción (62), sentimiento de conexión (83), sentimiento de disfrute (79), sentimiento de relajación (39), y sentimiento de tranquilidad (27).

Para presentar un ejemplo de algunas reflexiones se presentarán dos fragmentos de un participante:

Reflexión de participante (tomada de la sesión 2, julio 19 de 2021):

“Para empezar a relatar de qué forma me pareció el trabajo, me gustaría empezar contando que unos días antes había tenido una discusión con alguien que aprecio mucho, fue una conversación que me trajo cierto dolor y que de alguna forma me hizo sentirme apagada, con el trabajo me di cuenta que las cosas no son luz y oscuridad si no que son una serie de tonalidades muy diferentes, y que por más que todas las clasifiquemos como [de] un color gris carbón, siempre va a haber una más oscura o más

¹ Los aspectos se presentan en orden de mayor a menor número de veces identificados, indicando el número entre paréntesis.

clara que la otra. Así es la vida, no es oscuridad y luz si no que todos somos diferentes, y de alguna forma estamos en constante cambio.” [reconocimiento de grupo], [reconocimiento de la diferencia]

“El trabajo me gustó mucho, aunque en algunos casos me daba cierto desespero, me molestaba no saber si sí estaba bien y que porque más que quisiera no siempre era constante en cuanto a las olas. Me gustó que fuera un momento para desconectarme, no sentía la necesidad de esa rivalidad o inferioridad, si no que era un ambiente muy tranquilo. Yo más que conectarme con mi realidad, me conecté con las líneas, [en] la cual yo sentía que cada una tenía un sentimiento que expresarme, me contaban una historia diferente y creo que la última línea expresó el finalizar con un capítulo, era un capítulo el cual nunca tuvo un inicio ni un final, si no que se mantuvo en un nudo. Me mostró cómo varios lazos pueden terminar en un fin lleno de luz.” [sentimiento de desconexión], [sentimiento de desesperación], [sentimiento de tranquilidad]

“Si pudiera hacer el trabajo otra vez, lo haría más despacio y sin mirar tanto al otro, muchas veces siento que busco esa necesidad de ser aceptada y me gustaría mucho cambiar eso. Me di cuenta de que, a la final, como las líneas me llevaron a esa luz, los caminos de la vida por más vueltas que den me van a llevar al lugar donde siempre quise estar. Me sorprendió mucho del trabajo de los otros, es que cada uno es muy diferente, estamos hechos de lo mismo, pero al final somos todos tan diferentes.” [reconocimiento de mejoramiento], [reconocimiento de necesidad de aceptación], [reconocimiento existencial]

Reflexión de la misma participante (tomada de la sesión 11 en un trabajo en parejas, octubre 4 de 2021):

“Yo creo que estos ejercicios son para abrir los ojos e interpretar cada espacio, es una forma de darnos cuenta de que todos interpretamos cada lugar de diferentes formas, vemos cosas que no hay mientras nos imaginamos realidades alternas a las nuestras. Yo creo que es muy loco, pensar que todos siempre estamos viendo las cosas de diferentes perspectivas y que estar sentado en un lugar me hace cambiar completamente la perspectiva, y no es solo la posición, sino la misma historia que nosotros tenemos en nuestras mentes. Nuestro pasado y nuestra percepción del futuro, son los que nos ayudan a desarrollar cada cosa.” [reconocimiento de la diferencia], [reconocimiento de la diversidad], [reconocimiento del ambiente], [reconocimiento del otro]

“Al complementar la parte de adentro se siente como seguir una serie de pasos y la verdad no es difícil, es simplemente mirar el otro y compararlo con el nuestro. Pero, es cuando llegamos a la parte de afuera donde todo se dificulta un poquito más porque nos llenamos de dudas, es algo completamente desconocido que tenemos que inventar. Yo siento que se puede asemejar a pasar nuestra vida del colegio a la universidad, es tener algo ya preestablecido y con esto crear una historia completamente nueva.” [reconocimiento de la transformación], [reconocimiento del otro]

“Yo creo que haber hecho esta actividad con alguien más, le da más diferencias, le da diferentes interpretaciones y es como cambiarle el fin a una historia ya escrita. Por mi parte, cuando hice el trabajo siento que de cierta forma es como algo que ya estaba destinado a ser, al ver la pintura me gustó mucho, y me trae cierta incertidumbre verlo y pensar cómo sería el panorama completo. De mis compañeros creo que lo que más me llamó [la atención] fue cuando cambiaron y ver cómo pudieron seguir con la continuidad del otro.” [reconocimiento de la diferencia], [reconocimiento de la transformación], [reconocimiento del otro], [reconocimiento de grupo]

Conclusión

El principal objetivo del proyecto aquí presentado era el de identificar aspectos del autoconocimiento en estudiantes universitarios que participaran en un curso-taller de arteterapia diseñado con esa finalidad. Vale aclarar que si bien el arteterapeuta selecciona los ejercicios con una intención determinada (porque sabe del potencial y las propiedades del tipo de ejercicio, bien sea por el tipo de material o los movimientos que involucra), en principio es exploratoria (ya que se intenciona la aparición de determinados aspectos, pero pueden resultar otros). Lo valioso y significativo es el autodescubrimiento que cada participante hace a través del ejercicio y que deja plasmado en su reflexión. El ejercicio de arteterapia se convierte así en una situación de confrontación mediante la cual el participante puede descubrir reconocimientos o sentimientos que le permiten hacer más consciencia de sí mismo, abrirse a nuevas visiones, permitirse el cambio o recuperar valores que parecían olvidados. En la experiencia de este curso del segundo semestre del 2021 se destacaron los aspectos de reconocimiento del otro, el de mejoramiento, el de la dificultad, el de la diferencia y el de darse la oportunidad. Así mismo en cuanto a sentimientos se destacaron el de satisfacción, de conexión, de disfrute, de relajación y de tranquilidad. Revisando las reflexiones es notorio el cambio que los participantes van teniendo a lo largo del curso-taller, así, por ejemplo, al comienzo de este manifiestan el reconocimiento de la dificultad junto a un sentimiento de frustración y al final esa dificultad se ha convertido en un reconocimiento de darse la oportunidad con sentimientos de relajación, disfrute, tranquilidad, satisfacción, o conexión.

Referencias bibliográficas

- Allen, Pat B. (2010). Arte Terapia. Guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad. Gaia Ediciones.
- Chah, Ajann (2018). Un árbol en un bosque. Una colección de símiles del Venerable Ajahn Chah. Publicaciones Amaravati. Disponible en internet: <https://forestsangha.org/teachings/books/un-arbol-en-un-bosque?language=Espa%C3%B1ol>.
- Batalloso Navas, Juan Miguel (2019). Autoconocimiento. Disponible en internet: <https://www.academia.edu/40525314/AUTOCONOCIMIENTO>.
- Berruezo Cara, C.; Morón, M. (2021). La construcción de la identidad a través del arte en personas en riesgo de exclusión social, Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, Vol. 15, p. 11-21. Universidad Complutense de Madrid. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.71152>.
- Bixadós Porquet, Adela; Munté Pascual, Ariadna; De Vicente Suárez, Irene; Matulič Domandžič, María Virginia; Báñez Tello, Tomasa (2017). El autoconocimiento en el espacio de la supervisión educativa, en los estudios de trabajo social de la Universidad de Barcelona. Disponible en internet: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/117173>.
- Covarrubias Oppliger Thusnelda Elisa (2006). Arte terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal. Monografía para optar a la Especialización en Arte Terapia del Postítulo en Terapias de Arte, Mención Arte Terapia. Universidad de Chile, Facultad de Artes, Escuela de Post Grado. Disponible en internet: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf.
- De Botton, Alain; Armstrong, Jhon (2017). El arte como terapia. Ed. Phaidon.
- De la Herrán Gascón, Agustín (2003). Autoconocimiento y Formación: Más allá de la Educación en Valores. Revista Tendencias Pedagógicas. No. 8. Disponible en internet: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>.
- De la Herrán Gascón, Agustín (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. Revista Complutense de Educación. Vol. 15. Núm. 1. Pp 11-50. Disponible en internet: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/RCED040412>.
- Escandón Domínguez, Carlos (2013). "La psicología existencial humanista para el autoconocimiento y desarrollo de la persona." ("La psicología existencial humanista para el autoconocimiento y ...") ("La psicología existencial humanista para el autoconocimiento y ...") Revista Rúbricas. No. 5. Disponible en internet: <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/3672>.
- Garrido Muñoz de Arenillas, Maria Rocío (2013). Arteterapia y psicología positiva: el desarrollo positivo a través del arte- Capítulo 2.1 en: Arteterapia en el ámbito de la salud mental. Edit. Asanart. Huelva. Disponible en internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=549774>.

- Ghelerman, Sebastián A. (2010). El rescate del self: autoconocimiento y espiritualidad en la transformación de la identidad personal (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Granados Conejo Isabel María, Callejón Chinchilla María Dolores (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? Escuela Abierta, número 13, p. 69-95. Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3603572>.
- Golman, Daniel (2005). Emociones destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas. Ediciones B.
- Golman, Daniel (1996). La Inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor S.A.
- Golman, Daniel (2015). Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional. Editora Géminis Ltda.
- Gonzalo Vegas, Nuria (2012). La educación artística y el arte como terapia: un camino para construir la identidad del adolescente. Memoria para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en internet: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/15508/>.
- Hauschka Margarethe, von der Heide Paul (2016). Terapia artística, esencia y tarea de la pintura. Editorial Antroposófica. Buenos Aires, Argentina.
- López Martínez, Ma Dolores (2009). La Intervención Arteterapéutica y su Metodología en el Contexto Profesional Español. Tesis doctoral. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Universidad de Murcia. Disponible en internet: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10794/LopezMartinez.pdf?sequence=1>.
- Lord Angela (2013). Colour dynamics: workbook for watercolour painting and colour theory, text and illustrations. ("Colour Dynamics - Text - 24 April 2013 - Voucher Proof") Hawthorn Press. United Kingdom.
- Mees-Christeller Eva (2009). Arte curativo y curación artística. Sugerencias para arteterapeutas. Editorial Arteterapia El Puente. Barcelona.
- Mees-Christeller Eva, Denzinger Inge (2016). Terapia artística, esencia y tarea del dibujo. Editorial Antroposófica. Buenos Aires, Argentina.
- Mijares, Brizedida; Rincón, Yaneth; Ortega, Zulay; Gil de Torres, Leira; y García, Rocío (2012). Autoconocimiento de los estudiantes del Programa Ingeniería del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. Revista Impacto Científico. Vol. 7. No. 1. Pp 42-56. Disponible en internet: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/33281>.
- Naranjo, Claudio (2014). Autoconocimiento Transformador: Los eneatis en la vida, la psicoterapia y la literatura. Ediciones La llave.
- Pérez Navarro Carla (2008). Arte terapia en educación: un camino de autoconocimiento para jóvenes. Docencia No 36. Disponible en internet: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730181759.pdf>.
- Pinazo Laura (2012). Arteterapia, aliada de la terapia Gestalt. Disponible en internet: <http://www.escuelagestalt.com/wp-content/uploads/2011/11/Arteterapia-aliada-de-la-terapia-gestalt.pdf>.

- Rojas Borboa, Grace Marlene (2020). Arteterapia: una experiencia de implementación remedial voluntaria en universitarios. Revista RIDE. Disponible en internet: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/687>.
- Ros Fernández Cristina (2013). Arteterapia en el contexto educativo. Universidad de Almería. Disponible en internet: <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2657/1/Trabajo.pdf>.
- Sánchez Pizarro Ma Carmen (2011). Creatividad, arte y arte terapia. Una herramienta eficaz en la escuela. Revista claveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. N.º 5. Disponible en internet: http://www.clave21.es/files/articulos/E15_Creatividad.pdf.
- Santoya Montes, Y., Garcés Prettel, M. & Tezón Boutureira, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento y autorregulación emocionales en adolescentes y jóvenes universitarios. Psicogente 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>.
- Suárez Alemán, Miguel Ángel (2013). "El autoconocimiento: una herramienta para la calidad en la "relación de ayuda"." ("El autoconocimiento: una herramienta para la calidad en la "relación de ...") Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en internet: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1942>.
- Torres Serrano, Yamile (2016) La intervención arteterapéutica en el ámbito educativo: una herramienta para la solución de conflictos. Memoria para optar al grado de doctora. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en internet: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40554/>.
- Treitas Barrio, Uxía (2021). La importancia de la observación en arteterapia:. Arteterapia. Papeles De Arteterapia Y educación artística Para La inclusión Social, Vol. 16, p. 67-78. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.5209/arte.72640>.
- Van der Brink, Margarete (2011). Las siete fases de desarrollo en personas y organizaciones. Ed. Rudolf Steiner. Madrid.
- Zimmerman, Heinz; Schmidt, Robin (2012). Meditación. Introducción a la práctica de meditar. Editorial Antroposófica. Buenos Aires, Argentina.

5. TRANSDISCIPLINARIEDAD E HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Elida Araceli Vargas Diaz

Introducción

El presente proyecto de investigación se presenta como resultado de un informe de observaciones realizadas en educación secundaria en sus diferentes modalidades: federal, técnica y telesecundaria. Los propósitos: conocer las concepciones del estudiantado acerca de la infraestructura escolar, sobre la organización en la escuela y las relaciones sociales en la comunidad, así como el ser estudiante, el concepto de Historia, además de aspectos de la enseñanza y aprendizaje de esta.

Las preguntas de investigación de las que se partió fueron: ¿Es pertinente aplicar una propuesta de Historia transdisciplinar en las secundarias de la región Zacapu? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para abordar la Historia desde este enfoque? Y, ¿Cómo se desarrollará una propuesta educativa de Historia transdisciplinar en la región Zacapu?

La metodología empleada se describe en el diagnóstico regional, al hacer uso de técnicas investigativas como: la observación, la entrevista, y el grupo focal. Posteriormente se presenta el paradigma epistemológico empleado, en este caso, el fenomenológico, contrastando con teorías como: la teoría crítica de la educación, la teoría del contexto y la teoría de las prácticas sociales.

Los resultados del diagnóstico regional destacan aspectos relevantes a considerar en la enseñanza-aprendizaje, la convivencia, momentos de ocio, además de plasmarse a través de una propuesta educativa en Historia, en la modalidad de educación presencial desarrollada en una secundaria general, a partir de una jornada de diagnóstico durante el mes de diciembre 2019 y la realización de la propuesta en enero del 2020. Los propósitos, competencias, secuencias didácticas, estrategias, evidencias y evaluaciones se emprendieron mediante un enfoque transdisciplinar y de descolonización.

Finalmente, entre los resultados obtenidos de la propuesta educativa aplicada destacan: la mayoría de los estudiantes modificaron su concepción de la Historia, adquiriendo nuevas formas en su aprendizaje, vincularon las clases con las realidades actuales, promoviendo la reflexión de la historia como presente y futuro, relacionando lo aprendido con otras asignaturas: español, matemáticas, geografía, inglés, etc., además de que conocieron diferentes representaciones del mundo y asociaron la descolonización con palabras como: liberación, reconstrucción, revolución independencia, autonomía, entre otras.

Sustento teórico

Las teorías-sustento del estudio indagatorio y de intervención hacen énfasis en la escuela, el contexto y las prácticas de enseñanza-aprendizajes de la Historia en este nivel educativo:

La teoría crítica de la educación

Paz Gimeno Lorente (1995), destaca que la teoría crítica de la educación estudia los fenómenos educativos, a manera de alternativa a través de sus planteamientos, sugerente desde el ámbito curricular, atendiendo la enseñanza-aprendizaje como proceso, hace uso de otras pedagogías entre ellas las alternativas, plantea relaciones dialécticas, se apoya en la coherencia de los

fenómenos y sucesos, contempla a los actores participantes de los procesos educativos –autoridades, docentes, alumnado, comunidad escolar- y busca la transformación social de manera constante.

La teoría del contexto

Teun A. Van Dijk (2001), menciona que la teoría del contexto considera explicaciones al proceso de adaptación del discurso, a la situación comunicativa desde la recepción e interpretación. El contexto en esta teoría es dinámico, debido a cambios durante la comunicación donde las actualizaciones y adaptaciones surgidas en la realidad social o en la interpretación del discurso son comunes. De modo que el contexto influye en el desarrollo del discurso. Así, el contexto genera modelos construidos por experiencias cotidianas mediante la consciencia, desde las situaciones dadas en las realidades por interacciones, tiempos, lugares, actos, entre otros, que se manifiestan en representaciones mentales individuales a partir del discurso.

La teoría de las prácticas sociales

Antonio Giddens Bobadilla, (1995). Pierre Félix Bourdieu, (1980). Harold Garfinkel (1968), Theodore Schatzki (1996), refieren que la teoría de las prácticas sociales entiende lo social como las prácticas que se realizan en él. Estas son integradas por conocimiento práctico (saberes prácticos y habilidades), sentidos (aspectos teleo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales) y materialidades (herramientas, infraestructuras y recursos). Estas prácticas son nexos entre el decir y hacer.

Metodología

En la metodología desarrollada durante el diagnóstico regional, se hizo uso de técnicas investigativas como la observación (diez observaciones), la entrevista (seis entrevistas), el cuestionario (ocho cuestionarios) y el grupo focal (diecinueve grupos focales).

Para los estudiantes se realizó observación directa-no participante, entrevistas, que contaron con una guía –formulario de entrevista- es decir, fue estructurada, sin embargo, al momento de realizarla, el alumnado se mostró molesto e ignorado, ya que se seleccionó a los participantes de esta, por tal motivo se modificó la entrevista a la técnica investigativa de grupo focal, donde se contempló a un mayor número de participantes, que se consideraban excluidos. Para recabar datos de los docentes se utilizó la observación directa-no participante y un cuestionario con preguntas abiertas.

Paradigma epistemológico

El paradigma epistemológico empleado fue el fenomenológico de (Husserl, 1992) que consiste en aproximarnos a los sucesos, hechos o fenómenos educativos, así como al contexto en que se sitúan los sujetos en estas realidades, aspirando a la comprensión de lo que ahí se percibe. Este paradigma epistemológico se consideró, por la información brindada, sin necesidad de inquietudes profundas, prejuicios o alteraciones perceptivas sobre esas realidades por parte del investigador (a). Su realización fue mediante interacciones entre los sujetos participantes, donde en la mayoría de los casos existió un gran interés en participar y dar aportes al estudio, sustentándose en análisis cualitativos, con variables definidas y la discusión de resultados (Giorgi, 1997).

Resultados del diagnóstico. Región Zacapu

Los resultados expresan que los espacios de menor agrado para los estudiantes son los áulicos y los de mayor atención son las canchas deportivas y jardines. Se concibe a la escuela por el estudiante en una dualidad comparativa: grande o pequeña, bonita o fea, donde el receso es de suma importancia para la estabilidad emocional –sí existen dos recesos es excelente-.

Para ellos, como estudiantes, no es la materia la no interesante, sino el docente o la docente que la imparte -prefieren un buen trato-. Lo que más se busca independientemente del género del estudiante son espacios de conversación o juego.

La concepción docente de lo que es un adolescente, es diversa, predomina el que están inmersos en procesos, fisiológicos, hormonales y psicológicos, aflora lo negativo de la persona, sobre lo que es y lo que hace -confusión, desestabilización, rebeldía, violencia, delincuencia, pérdida de valores, entre otros-.

En los adolescentes no se tiene claro el concepto de “Estudiante”, creen que “es aquel que asiste a la escuela” y “aprende”, la mayoría se considera estudiante por momentos específicos dependiendo de sus actividades –hacer o no hacer las tareas-, son variados los propósitos que tiene el serlo, se proyectan hacia el futuro con sentidos de necesidad y responsabilidad.

Los intereses de las estudiantes y de los estudiantes en este nivel educativo contemplan, el concluir los diferentes niveles escolares considerando las licenciaturas como el mayor grado académico que pudieran tener y sus expectativas se perciben como mejorar calidad y nivel de vida.

Además, en las estudiantes y en los estudiantes no existe un concepto de Historia por desconocimiento, desvalorización y prejuicios sobre el término. La mayoría, no la consideran útil, ya que aseguran “esta materia es obsoleta”. El aprendizaje y la enseñanza de la Historia se atribuye por el alumnado en algunos casos al estudiante en particular y en otros al docente, estableciéndose una fuerte y significativa relación entre ambos.

Los estudiantes atribuyen el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, al estado emocional del docente y a las tareas asignadas por éste. Los docentes utilizan métodos de enseñanza tradicionales como la transcripción del libro de texto a la libreta, los dictados y la realización de resúmenes, también atribuyen el aprendizaje a los estudiantes, destacando las problemáticas de desinterés e inasistencia.

Propuesta de intervención

La propuesta de intervención educativa fue desarrollada a partir de una jornada de observación presencial durante el mes de diciembre del 2019 y la puesta en marcha de esta, en el mes de enero del 2020 en la Escuela Secundaria “Melchor Ocampo”, ubicada en Zacapu, Michoacán, durante el ciclo escolar 2019-2020, con los grupos: 3° A, 2° A y 3° B, turno matutino.

Los propósitos iniciales de la propuesta contemplan la creación de un ambiente propicio para la enseñanza y aprendizaje de la asignatura en este nivel educativo. Así como, la promoción de un ambiente de confianza docente-estudiantado, que se fundamente en el respeto y el acompañamiento para fortalecer el conocimiento, el reconocimiento, la valoración de sentidos, las prácticas y la aplicación de estrategias didácticas en correspondencia al contexto del estudiante en esta asignatura.

Además, desarrollar aptitudes, habilidades, destrezas y competencias en estudiantes a fin de contribuir a la formación de sujetos pensantes, reflexivos, emancipados, autónomos, críticos, entre otros y finalmente evaluar la propuesta formativa en tres fases: diagnóstica, continua y final, con las singularidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Ejes temáticos de la propuesta

La realización de los ejes temáticos planteó una Historia desde una perspectiva de izquierda, como parte de la descolonización latinoamericana (Dussel, 1990). Se aborda lo inmediato, lo propio, lo contextual para todos y todas, el continente americano que de acuerdo con (González, 1982) la Historia local es la más necesaria en la niñez y la juventud, debido a la necesidad del conocimiento propio, de nuestras raíces, vivencias y problemáticas.

Los ejes temáticos se exponen en cuatro bloques: *Historia transdisciplinar*, la *cosmovisión del estudiante*, desde la *región Zacapu a América Latina* y desde la *descolonización latinoamericana hacia el resto del mundo*, cada bloque se realizó bajo competencias, contenidos, aprendizajes transdisciplinarios posibles y de descolonización, contemplándose en tres momentos por secuencia didáctica, recursos y evaluaciones.

Por ejemplo, en el bloque desde la *región Zacapu a América Latina*, se abordaron cuatro temas: Zacapu de Mier, Michoacán de Ocampo, México y América Latina. Las competencias por desarrollar: argumentación de las problemáticas elegidas desde una visión histórica en tres periodos: prehispánico, colonial y actual, además de la comprensión de la realidad social desde un contexto geográfico delimitado.

Los contenidos conceptuales abordados en el bloque mencionado son: la colonización y la descolonización latinoamericana, Zacapu, Michoacán, América Latina, basura, feminismo, migración y el año 1492. Los contenidos procedimentales contemplaron la argumentación sobre los puntos problemáticos, síntesis de la información, crítica sobre las problemáticas de la realidad social. Y, los contenidos actitudinales fueron: la escucha de opiniones, el interés en participar y la ayuda solidaria hacia los demás estudiantes.

Los aprendizajes posibles consideraron que los estudiantes adquieran una visión de las diferentes regiones en el continente para establecer similitudes y diferencias entre ellas, identifiquen las problemáticas del continente y apropien los términos históricos dentro de los periodos.

Cabe mencionar que este bloque se abordó en tres sesiones de 60 minutos, por medio de una secuencia didáctica y a manera de ejemplo: El tema de Zacapu de Mier, donde se empleó una técnica de inicio sustentada en preguntas, el desarrollo del tema a través de una lectura comparativa y como actividad final del mismo, la creación de un cartel.

Se hizo uso en esta actividad de materiales y recursos didácticos como: rotafolios, cartulinas, hojas de color, imágenes impresas y pintura. La evaluación fue diversa, complementaria y situada dependiendo de la técnica empleada, abunda la identificación de elementos, escritura de textos, interpretación y crítica sobre los contenidos.

Resultados de la propuesta

A continuación, se presentan los resultados previos sobre la propuesta transdisciplinar en Historia de educación secundaria. Región Zacapu.

Distribución de estudiantes en el aula

En la distribución del espacio de los grupos participantes en el estudio de investigación e intervención: 2° A, 3° A y 3° B, destaca que los estudiantes del sexo masculino se ubican mayormente en la parte izquierda del aula, es decir ubicados cerca de la puerta, mientras que las estudiantes se ubican al lado derecho, es decir, sitio contrario a los hombres, por lo que, las filas se integran en base al sexo, con excepciones mínimas.

Ejes temáticos

Los temas abordados en la sesión se establecieron por medio de un consenso, los estudiantes dimensionan problemas que se pueden encontrar en bastantes sitios o lugares, a pesar de que los ejes temáticos estaban delimitados geográficamente, ellos mencionaron incluso problemáticas mundiales. Decían “algunos problemas son las feministas radicales, la basura en Zacapu, el embarazo adolescente en México y porqué somos el primer lugar a nivel mundial en este tema (Estudiante 1 de 3° B), o la sobrepoblación en Asia, entre otros”.

Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica contempló la realización de test de estilos de aprendizaje y test de personalidad a estudiantes. En el correspondiente a estilos de aprendizaje, predominó el estilo de aprendizaje kinestésico. En base a los resultados del test de personalidad podemos señalar que, en los estudiantes de secundaria participantes en el estudio, abundan las personalidades diplomáticas y centinelas.

Creación de narrativa inicial

También cabe mencionar que a los estudiantes se les solicitó una narrativa inicial sobre ¿Cómo y qué habían aprendido en la asignatura de Historia en los ciclos escolares anteriores?; actividad que fue realizada por 23 estudiantes del 3° A, 26 estudiantes del 3° B y 24 estudiantes del 2° A. En la realización inicial de la actividad el docente titular mencionó “Y cuidadito con que pongan que no les gusta la Historia, ya habíamos platicado con ustedes que vendría la practicante maestra”.

De manera que, los estudiantes ya habían recibido instrucciones y eso incidió en las narrativas, pues ellos expresaban un gran gusto e interés por la historia que durante la observación no se apreció. En general se mencionan resúmenes, explicaciones por parte de los docentes, lecturas, transcripciones, maquetas, exposiciones, algunos estudiantes copiaron temarios de los libros de texto, mencionaron incluso que había temas que ya conocían desde primaria.

Bloque 1. La Historia transdisciplinar

A los estudiantes se les pidió realizar una investigación sobre la Historia, sus características y las ciencias que tienen relación con ella, se les solicitó investigar en repositorios digitales como Redalyc, Dialnet, Scopus, entre otros. Al revisar la actividad, pocos estudiantes habían atendido las indicaciones, estudiantes del 2° A manifestaron su interés pues decían “Yo no sabía que había más buscadores que Google”. Esta tarea fue reportada por 17 estudiantes del 3° A, 24 del 3° B y 26 del 2° A.

Lluvia de ideas sobre narrativa inicial

Además, se realizó una lluvia de ideas haciendo uso de preguntas sobre la narrativa, cabe mencionar que pocos estudiantes participaron y los demás mantuvieron la mirada fija en la practicante maestra. Mencionaron “Es que no tenemos confianza y soy tímido” (Estudiante 10-2° A) “Nos da mucha vergüenza” (Estudiante 13-2° A). Después, se realizó una explicación sobre los diferentes tipos de Historia y al pedirles opiniones los estudiantes en algunos casos se negaron a participar.

Opinión sobre prácticas y sentires

Para finalizar el primer bloque, los estudiantes compartieron sus opiniones generales, en las que se incluyó, el estar conociendo formas diferentes de aprender la Historia, diferentes formas de hacer actividades y tareas, destacaban su rechazo por escribir mucho, solicitaban explicaciones sencillas sobre los temas, asignando una parte importante del gusto por la asignatura de Historia, a lo que habían realizado por la forma de explicar de la practicante maestra, incluso mencionaron algunas técnicas que les gustaría aplicar en la historia “el semáforo de la historia” también expusieron disgusto por las tareas asignadas con anterioridad por el docente titular.

Búsqueda de términos históricos

Se les asignó una tarea de búsqueda de términos históricos, la mayoría de los estudiantes escribieron conceptos simples sobre el mismo, que no tenían una clara vinculación con la historia, sin embargo, algunos estudiantes utilizaron Redalyc y enfocaron sus búsquedas desde la historiografía, incluso citaron algunos artículos científicos. En el grupo de 2° A reportaron esta tarea 30 estudiantes, en 3° A 11 estudiantes, y en 3° B 19 estudiantes.

Primera actividad de la propuesta: “Verdadero y Falso”

La actividad denominada “Verdadero y Falso” se realizó en los grupos de secundaria mencionados y a los estudiantes se les leían diferentes frases de las que debían determinar su carácter verdadero y de esa forma ubicarse en el lado izquierdo o derecho del salón, según correspondiera. Se leyeron frases como “Las ideas son parte de la superestructura (política)”, “La estructura histórica es cuando hay cambios grandes (historiografía)”, “El keynesianismo es cuando se otorgan servicios gratuitos de educación y salud (geopolítica)”.

Los estudiantes al estar realizando la actividad manifestaron agrado, pues reían al ubicarse en algún lugar, también mostraban atención al lugar donde la practicante maestra se ubicaba. Por lo general seguían a sus grupos de amigos, pero algunos estudiantes defendían su postura, aunque fueran los únicos en el lugar, argumentaban “Yo creo esto porque así lo conocía” (Estudiante 3-3° A), “Es que creo que el tiempo si cambia, es que es relativo” (Estudiante 7-2° A).

Durante el desarrollo de la actividad, cuando se les preguntaba a los estudiantes sobre porque elegían ese lugar, argumentaban mayormente su decisión sustentados en conocimientos previos, también mencionaron “Es que no lo acabas de decir tú” (Estudiante 4-3° A).

Al término de la actividad en el grupo de 3° B una estudiante mencionó “Tú nos dijiste que la estructura histórica es cuando las cosas siguen igual y que la coyuntura es cuando cambian. Entonces, si ahora ocurre una coyuntura “¿Qué va a pasar después?” “Una coyuntura o una estructura” (Estudiante 1-3° B). Respondiendo de mi parte como practicante maestra, que eso no se

sabía porque la Historia prevé, pero no predice y la estudiante expresó gestos faciales de inconformidad con la respuesta emitida.

Evaluación continua

La evaluación continua es fundamental en todo proceso formativo, sobre todo porque nos permitió ratificar o reorientar los planteamientos establecidos inicialmente en la propuesta. Se aplicó un primer examen con preguntas abiertas y cerradas como parte de este tipo de evaluación, en él se provocaron auto explicaciones en estudiantes, comentaban y compartían si estaban o no de acuerdo con las respuestas de sus compañeros con frases como “Es que eso no es el capitalismo, eso es el dinero” (Estudiante de 25-3° B). “Si dice comunidad es comunismo” (Estudiante del 9-2° A). También se tuvo atención individual con algunos estudiantes pues decían “Dime si ahí, es la letra J o la A” (Estudiante del 28-3° A). Cuando recibían atención individual apresuraban las explicaciones para responder de una manera rápida.

Los resultados del primer examen de evaluación continua fueron diversos, en el grupo del 2° A obtuvieron en la primera prueba (preguntas abiertas) una calificación promedio de 9.2 mientras que en la segunda prueba (preguntas cerradas) obtuvieron 8,8. El 3° A obtuvo un promedio de 9.2 y 6.2, por su parte el 3° B obtuvo 9.0 y 8.4, respectivamente.

Bloque 2. La cosmovisión del estudiante

En el estudio se consideró pertinente conocer la cosmovisión del estudiante en el tema de la Historia, para interpretar y comprender la visión y sentido del mundo desde esta perspectiva.

Se realizó una actividad sobre la cosmovisión en la propuesta, en la que los 3 grupos obtuvieron un promedio de 9.1 de calificación en las preguntas cerradas, mientras que en las preguntas abiertas mostraron una abundancia en opiniones sobre AuthaGraph “Es un mapa nuevo que parece muy viejo e impreso mal y por eso tiene esa forma (Estudiante 28, 1, 12, 30 -3° B), muestran afinidad por el mapa de Mercator dado que, es el que han empleado la mayoría de su tiempo escolar, también comentaban “Es interesante saber que no hay solo una manera de ver el mundo (Estudiante 3-3° A)” incluso el docente titular de la asignatura de Historia manifestó “Yo quiero saber porque no conocía ese mapa, nunca lo había visto”, la mayoría de los estudiantes manifestaron confusión entre la riqueza y el poder, una parte mínima respondía sin hacer uso de la lógica, por ejemplo “arriba significa abajo” (Estudiantes 7, 15, 4, 9 -2° A).

Foro de discusión

La propuesta de intervención educativa contempló también la realización de un foro de discusión que abordó varios puntos, sobre todo, ¿Cómo se percibían las clases dadas por la practicante maestra? El docente titular de la asignatura comentó “Ella habla de planeación e incluso menciona que no le sale cómo es a veces, pero la mejor experiencia que puede tener es estar aquí con ustedes en lo real, la práctica en vivo”.

También surgieron comentarios “A mí me gusta la manera en la que nos enseña la practicante maestra porque llama nuestra atención y no es una maestra muy mala, nos pone a hacer y nos pregunta cosas” (Estudiante 1-2° A) “Nos despiertas más y nos hablas con muchos detalles además traes carteles para que sea entendible (Estudiante 4-3° A)”, “Si hemos aprendido cosas que no sabíamos (Estudiante 27-2° A)”, “A mí me llamó la atención lo de los tipos de aprendizaje, porque yo creo que mi grupo, es muy brillante pero a lo mejor estábamos estancados en que teníamos solamente que leer, aunque muchos aprenden escuchando (Estudiante 15-3° B)”.

Incluso los estudiantes compartieron haber tenido y experimentado conflictos sobre la asignatura, basados en experiencias anteriores. “A mí me gustó que ya no continuamos todo el día con el mismo tema... yo no sabía que era capitalismo, ya no se ve como una materia más, que hay que tener en el horario (Estudiante 25-2° A). “Ya lo que nos estás explicando es de cómo se relaciona la historia con otras ciencias, así como dijiste al principio de las clases que no entendíamos ¿Verdad?” (Estudiante 13-3° B).

“Me parece muy interesante que te rompan todo lo que has pensado, es confuso, pero es mucho mejor, abres tu mente y ves nuevas maneras, puedes elegir la que más te conviene o la que más te gusta, buscar diferentes formas, diferentes de lo que es el mundo, así estás más abierto a lo que es en realidad y no a lo que te están enseñando o te enseñaron desde pequeño y ya puedes tú, buscar, investigar y crear. (Estudiante 12-3° B).

Además, mencionaron “Es como hacer debates contigo mismo si te quedas, así como que, si a mí me dijeron esto, por ejemplo, el profesor José, el titular de la asignatura, nos enseñó una cosa y tú nos enseñaste otra (Estudiante 9 3° A). A lo que el docente respondió “Es causa de los planes y programas que el mismo gobierno nos da para implementar con ustedes”.

Bloque 3. Desde la región Zacapu a América latina

En general, el grupo de 2° A mantenía una actitud receptiva y con mucha aceptación al trabajo, mientras que, los grupos de 3° A y 3° B mostraban pereza, sin embargo, después de la actividad introductoria a las temáticas, se realizaron juegos y asesorías individuales que mejoraron esas actitudes. Se les solicitó un cartel que abordará el tema de la basura, el cual fue realizado y hecha su entrega por 13 personas del grupo de 3° A, 16 en el grupo de 3° B y 21 estudiantes en el grupo de 2° A.

Creación de carteles

La creación de carteles con fines de exposición temática también se les solicitó realizar sobre todo como un medio didáctico de representación gráfica, esquemática y representativa, para rescatar la problemática de la basura. La mayoría de los carteles consideraba la época precolombina, la época colonial y la época actual, solo algunos estudiantes consideraron el futuro.

También mostraron una clara diferenciación entre el capitalismo y el comunismo, considerando en el capitalismo, el consumismo como una intervención de éste, incluso mencionaron que no creían ser parte de la gran producción de basura, sino que las fábricas son las que producen en su mayoría. “Es que, si yo reciclo, pero los demás no lo hacen, no sirve de mucho, pero mi mamá no entiende eso (Estudiante 17-3° B)”.

Escritura de cartas

También los estudiantes realizaron cartas con fines de analogía pedagógica, en este sentido, se pidió como actividad de cierre del bloque, una carta dirigida a un personaje histórico femenino contemplando el tema del feminismo. Los resultados en la realización de la carta fue la entrega por 18 estudiantes del grupo de 2° A, por 12 en 3° B y por 17 en 3° A.

En la mayoría de las cartas se mostró una significativa empatía sobre la vida y obra de los personajes por los estudiantes, comentaron sobre los tiempos de ahora y sobre cómo sus aportes eran útiles actualmente, se realizó un buen ejercicio de aprendizaje situado en la realidad hacia el tiempo pasado. Ejemplo de ello, es la carta de una de las estudiantes participantes a la Malinche “Lo poco que sé de ti me parece algo triste... debiste haber sufrido mucho antes de la conquista como después. Si tan solo supieras cómo ha cambiado todo... (Estudiante 35-3° B)”.

Bloque 4. Desde la descolonización latinoamericana hacia el resto del mundo

El abordar este tema fue complejo y para ello se realizó nuevamente la actividad de “verdadero y falso”, ahora enfocada a la migración en América Latina. Los estudiantes del grupo de 3° A, no participaron durante la explicación del juego, sino que exigían se iniciara la actividad de manera pronta.

En esta actividad, tres estudiantes fueron voluntarios y mencionaron las frases: “El socialismo se preocupa por las personas (Estudiante 4-3° A)”, “Las cadenas no son solamente materiales (Estudiante 3-3° A)”, “El capitalismo expresa la propiedad privada (Estudiante 15 3° A)”. En el grupo de 3° B solo hubo un voluntario “Yo quiero saber si todas las frases que nos dijo hoy son verdad, por qué yo creo que sí (Estudiante 8-3° B).

Por su parte en el grupo de 2° A, durante la segunda actividad de “verdadero y falso” provocó auto explicaciones y la defensa de diferentes posturas sobre la frase “La Historia es la ciencia del devenir del hombre”, las estudiantes 7 y 16 iniciaron una discusión sobre la misma, a posterior la estudiante 15 se incorporó con el argumento “Es que la historia prevé, pero no predice que va a pasar”.

El juego: Solución al misterio

Los juegos también desempeñaron ser un aporte de conocimientos, interrogantes, diversidad, aprendizaje y retroalimentación al planteamiento de la propuesta. En este caso se realizó un juego basado en la búsqueda de pistas sobre el neoliberalismo y la descolonización, en el que se realizaron operaciones aritméticas y de escritura.

Cabe señalar que por grupo se integraron dos equipos, en el grupo de 3° A se obtuvieron las calificaciones de 8.75 y 8.1, mientras que en el grupo de 3° B se obtuvo 8.75 y 9.3, finalmente en el grupo de 2° A no se obtuvieron calificaciones concretas dado que los estudiantes no pudieron culminar la actividad y solicitaron se integraran nuevamente los equipos, pues surgieron problemáticas de organización “Es que no me pude organizar con ellas y no me querían hacer caso (Estudiante 15-3° A)”, llegaron a haber señalamientos de esta índole y otros diversos.

Evaluación final desde los estudiantes

Las actividades de cierre contemplaron, se hicieran en dos sesiones. En la primera de ellas, se realizó una coevaluación entre los estudiantes y una evaluación hacia la practicante maestra, mostrándose los estudiantes apresurados por los 20 minutos otorgados para cada prueba y manifestando inconformidad por ser poco tiempo, sin embargo, se hizo visible la transparencia durante las respuestas de estas.

En la segunda sesión, se dio respuesta a una autoevaluación y a un examen sobre contenidos aprendidos, donde el tiempo asignado no fue suficiente y se tuvo que tomar momentos de otras asignaturas. En estas valoraciones los estudiantes estuvieron más apresurados que en las actividades anteriores, eso sí y cabe mencionarlo con una amplia disposición a la realización de estas y sobre todo en participar.

Los resultados principales obtenidos en las evaluaciones mencionadas, muestran que la mayoría de los estudiantes modificaron su concepción de la Historia, adquiriendo nuevas formas para aprenderla, vincularon las clases con la realidad, reflexionaron la historia como presente y futuro, así como la relación de la asignatura con otras asignaturas: español, matemáticas, geografía, inglés, entre otras, además de que conocieron diferentes representaciones del mundo y asociaron la descolonización con palabras como: liberación, levantamiento, reconstrucción, revolución e independencia.

Creación de la narrativa final

A manera de cierre de las prácticas docentes en educación secundaria, se les solicitó a los estudiantes de una narrativa final, en la que plasmarán, el cómo fue la nueva propuesta formativa desarrollada en sus grupos para abordar la historia, los estudiantes mencionaron que al principio de la propuesta había desagrado hacia la practicante y confusión, además de que los estudiantes se consideraban acostumbrados ya a una forma de trabajo con el docente titular, mencionaron mucho agrado e interés conforme fueron avanzando los temas, al señalar “La maestra, tiene un buen método de aprendizaje” (Estudiante 4-3° B). Expusieron: diversión, sencillez e innovación mencionando también “Aprendí que la historia no solo es pasada, sino que es presente y me encantan estas clases, aprendí de varias materias y hasta de literatura” (Estudiante 3-3° B), “Me gusta que cuando califica nos deja -mensajitos- de felicidades o de que algo hicimos bien” (Estudiante 28-3° A).

Evaluaciones finales hacia la practicante, desde el docente titular y el director de la escuela secundaria.

La finalización de actividades comprendió el hacer una evaluación hacia la maestra practicante por lo desarrollado en conceptos, actividades, valores, durante su estancia temporal en esta escuela secundaria “Melchor Ocampo”, de modo que se realizó una evaluación final a través de un cuestionario.

Instrumentos de evaluación que respondieron el docente titular y el director de la escuela donde el docente mencionó que la practicante había puesto el nombre de la escuela Normal Superior en alto, asignando una calificación de 10 y mencionó que la practicante demuestra iniciativa, respeto, puntualidad, perseverancia y ética.

También se realizó una escala Likert en la que el docente reconoció que la historia se abordó siempre de una manera diferente y el enfoque empleado en la enseñanza y el aprendizaje fue relacionando la materia con otras asignaturas, es decir, siempre transdisciplinar.

Finalmente, en la evaluación realizada por el director de la escuela a través de una escala Likert, se otorgó una calificación de 10 y mencionó “esta nueva experiencia educativa para estudiar historia fue basada en consensos, ética, responsabilidad, excelencia y pasión”, también comentó “que las jornadas de práctica deben durar más de un mes y dar acompañamiento a los practicantes”, agradeciendo de antemano la aportación tan importante que había realizado la Escuela Normal

Superior de Michoacán en el desarrollo de estudiantes de secundaria de la región Zacapu, con iniciativas de esta naturaleza.

Conclusiones

Para el diseño, aplicación y evaluación de la propuesta se tuvieron que generar acuerdos entre los docentes involucrados y los estudiantes, se generó pues una red de apoyo que permitió el desarrollo de la propuesta de intervención desde la consideración de esta como una forma posible de enseñar y aprender Historia, se consideró como pertinente abordar los contenidos con propósitos a una metodología transdisciplinar de la realidad en educación secundaria puesto que los estudiantes lograron construir conocimientos y compartir propuestas a través de diferentes áreas, se inició con un rechazo a la metodología, sin embargo se siguió con un proceso de identificación del contenidos y actividades abordados en otros planos, y se finalizó por entender la realidad como un conjunto.

Se debe trabajar de otra manera, en donde haya problemas de la realidad concreta, hay núcleos problemáticos en donde vemos a la realidad de los estudiantes y utilizamos a las disciplinas para comprender esos problemas, a el pensamiento disciplinario le importan la información y los datos que en ocasiones carecen de sentido. Diferentes asignaturas articuladas.

Dentro de las condiciones necesarias para abordar la Historia de una manera transdisciplinar, se considera primero tener una cosmovisión que analice y cuestione el eurocentrismo que está presente en los planes y programas para la educación básica y se proponga como resultado de los procesos de colonización un mundo posible dentro de otros mundos en el que participamos, resistimos y construimos autonomía.

También, es importante que se cuente con la libertad para establecer un plan de trabajo colaborativo entre los estudiantes y el docente que permita realizar ajustes cuando se considere necesario ya que siempre ocurren situaciones que nos impide seguir la planeación tal como se propone en un primer momento, lo anterior en un ejercicio de regulación pedagógica permanente.

Entre los resultados y evaluaciones obtenidos destacan que la mayoría de los estudiantes modificaron su concepción de la Historia, adquiriendo nuevas formas en su aprendizaje, vincularon las clases con la realidad actual, promoviendo la reflexión de la historia como presente y futuro, relacionándola a través de diversas asignaturas: español, matemáticas, geografía, inglés, etc., además de que conocieron diferentes representaciones del mundo y asociaron la descolonización con palabras como: liberación, levantamiento, reconstrucción, revolución e independencia.

Pensar en cómo se desarrollará una propuesta educativa de Historia después de la aplicada hace considerar que es una pregunta tan compleja que parece y no tener respuesta al mismo tiempo. Se considera que esta propuesta se desarrolló con mucha determinación y apoyo tanto por parte de los estudiantes y del docente titular, que tuvo un momento inicial de incertidumbre y esto se fue potencializando hasta generar un ambiente de reconocimiento a los sentidos y las prácticas en la asignatura de Historia con una metodología transdisciplinar y un proceso de descolonización. Es posible que, en otro momento, con otros estudiantes, otros docentes y en otros espacios, se desarrolle de manera similar si se hacen los ajustes pertinentes al contexto, lo más importante es el sentir necesidad de cambiar y pensar en cómo cambiar, no está en las autoridades ni los padres de familia ni los estudiantes, está en nosotros como docentes.

Referencias bibliográficas

- Bourdeau, P. (1980). *The Logic of Practice (Le Sens pratique)*. Les Editions de Minuit.
- Dussel, E. (1990). *Filosofía de la liberación*. Ediciones la Aurora.
- Garfinkel, H. (1968). *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology*. Purdue University Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu editores.
- Gimeno, P. (1995). *Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. UNED, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giorgi, A. (1997). *The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure*. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28, no. 2: 235-60. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1163/156916297x00103>.
- González, L. (1982). *Nueva invitación a la microhistoria*. Fondo de Cultura Económica, CONAFE.
- Husserl E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (2001). *Algunos principios de la teoría del contexto*. *Revista interamericana de estudios del discurso*.

6. INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA METODOLOGÍA COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING COMO UNA INNOVACIÓN PARA EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Alondra Graciela Diaz Mercado
Emilia Castillo Ochoa

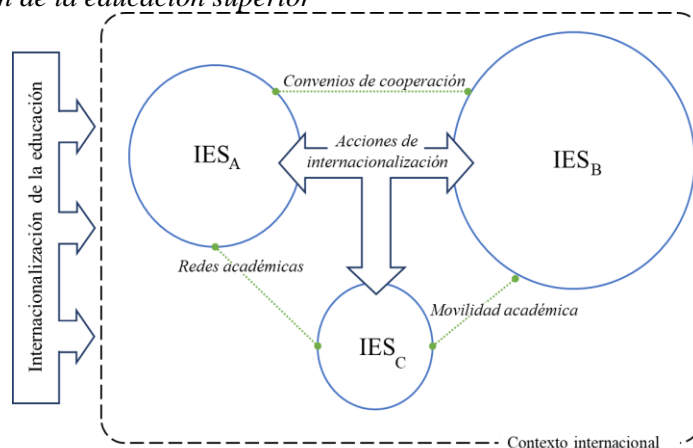
Introducción

La metodología Collaborative Online International Learning (COIL por sus siglas en inglés) surge a partir de la necesidad de implementar estrategias de internacionalización tanto para estudiantes como docentes, a partir del desarrollo de módulos de trabajo en conjunto con profesores de otras instituciones, con la finalidad de experiencias que le permitan introducir el componente internacional a su práctica docente de una forma innovadora (Gibbons y Laspra, 2017).

Actualmente las relaciones entre universidades se ven favorecidas debido a los procesos de internacionalización; dichas universidades logran adquirir un valor agregado sobre otras que no participan en programas de este tipo, (Abreu *et al.*, 2019), este valor agregado se puede ver reflejado en los diferentes convenios de cooperación que logran establecer y mantener con el paso de los años. Tal como se puede apreciar en la figura 1., las instituciones de educación superior (A partir de aquí IES) se encuentran envueltas en un contexto internacional, en donde a través de diferentes acciones se puede integrar el componente de internacionalización (Knight, 2005), entre estas acciones se pueden hallar los convenios de colaboración, el trabajo a través de redes académicas o bien mediante la movilidad de la comunidad estudiantil o bien del profesorado.

Figura 1.

Internacionalización de la educación superior



Fuente: Elaboración propia

A partir de los años 2000 la internacionalización se vuelve un componente indispensable para la formación en instituciones de educación superior (Aguilar-Castillo y Riveros-Angarita, 2017), organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015) coinciden en la necesidad de incrustar este componente internacional, con el objetivo de fortalecer las redes de colaboración entre IES, esta internacionalización “mejora de la

calidad al brindar nuevos referentes de funcionamiento y desempeño para adaptarse a las condiciones de competitividad global” (Priego, 2020, p.146).

Díaz y Mendoza (2018) sostienen que las naciones deben de tener la capacidad de adaptar las recomendaciones de los organismos internacionales al contexto nacional, para que esta sea pertinente y finalmente pueda alcanzar los resultados que se esperan por lo que es necesario una previa evaluación de pertinencia y una planificación en donde se contemplen diferentes escenarios a futuro. Sin embargo, una de las principales problemáticas que se presenta es la falta de adaptación de las diferentes políticas públicas a contextos específicos de cada universidad, ya que al final se convierte en un hecho más burocrático que educativo.

México es un país con un sistema de educación superior muy diverso y complejo por lo que las diferentes acciones para el logro de alguna política no pueden ser homogéneas, en cada caso se debe de hacer una revisión de las características individuales de cada universidad, desde el perfil de la comunidad docente, así como de los estudiantes, la infraestructura de la institución, así como la cantidad de recursos económicos que se pueden destinar. En muchos de los casos este último punto es el más determinante al momento de seleccionar el tipo de acción o estrategia que se va a emplear para el logro de una política pública, en este caso la internacionalización (Pérez *et al.*, 2018).

No obstante, es necesario que las acciones que se implementan se mantengan en una constante evaluación lo cual permite decidir si esa acción o acciones resultan adecuadas para el logro de las metas que se establezcan, en México existen diferentes acciones que se hayan enfocadas al logro de la internacionalización de la educación superior, una de estas acciones es la implementación de la metodología COIL la es una acción de internacionalización que como innovación es importante evaluar en el contexto de las instituciones de educación superior en Sonora (México), por lo que resulta complicado la realización de propuestas de mejora en donde se incluya una prospectiva de los resultados que se pueden lograr de aquí a los próximos cinco años.

COIL es una metodología a través la cual docentes participan en la elaboración de un curso compartido con otro docente de una institución extranjera donde se comparten experiencias y desarrollan clases en torno a una temática específica (Suny, 2021), en este sentido, la metodología COIL tiene un amplio impacto en las instituciones de educación superior convirtiéndose en un método ideal para la internacionalización del currículo, y el aumento de la participación de profesores y alumnos en programas de movilidad académica, así mismo permite al docente el acceso a un método de enseñanza innovador, así como su incrustación en un ambiente internacional (Gibbons y Laspra, 2017).

La implementación de la metodología COIL implica un trabajo en conjunto entre docencia y gestión (Meza, 2018), ya que es necesaria una gestión que permita establecer convenios de colaboración, herramientas que necesitarán los docentes, así como la gestión de reconocimientos, constancias y diplomas que hagan constar dicha participación.

Mottareale (2017) aborda a la internacionalización desde la perspectiva del docente, enfocándose inicialmente en la formación lingüística en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) como una herramienta de internacionalización, se logra mostrar a la luz un conjunto de carencias que envuelven a los procesos de internacionalización a nivel universitario. Mottareale (2017) encuentra que existe una necesidad en cuanto los incentivos hacia el profesorado con el objetivo de que participen y se involucren en programas para la internacionalización.

De acuerdo con Margalef y Arenas (2006), la evaluación de procesos de innovación es de suma importancia para la mejora continua de los mismos, al tener una innovación de arriba hacia abajo no se puede perder de vista la opinión de los sujetos que se involucran, en este caso los docentes.

Es necesario que una innovación parta de una necesidad de mejora, así pues, dichas innovaciones pueden verse reflejadas entre los actores del proceso educativo, en las tecnologías de la educación, o bien en la estructura organizacional (Macanchí *et al.*, 2019). Se debe de entender a la innovación como todos esos actos previamente planificados que buscan generar un cambio para la mejora de las condiciones de un establecimiento, institución o un sistema (Rivas, 2000).

La implementación de COIL se considera una innovación en el aula ya que implica un cambio en los procesos que se llevan a cabo dentro de la misma, por otra parte, esta metodología forma parte de una tendencia de innovación en el aula, esto lo caracteriza en esas acciones que de momento en múltiples instituciones o espacios se implementan con la finalidad de generar un cambio.

Producto de una gestión de la innovación deficiente por parte de las organizaciones, donde se dejan de lado aspectos como el contexto de los actores, las necesidades individuales, y las características específicas, provocan descontento, y que los objetivos iniciales de las innovaciones no se cumplan satisfactoriamente (Margalef y Arenas, 2006), aunado a lo anterior Diaz-Barriga (2010) menciona que las innovaciones no deben de ser implementadas sin tomar en cuenta el contexto al cual van orientadas de lo contrario se puede hallar poco apoyo docente, falta de herramientas tecnológicas, falta de capacitación adecuada, así como la pérdida del sentido original de la innovación.

Existen un conjunto de factores restrictores que limitan la implementación de las políticas desde el lado interno del docente, entre estas restricciones se encuentran a las que surgen de forma interna, tal como la motivación, resistencia al cambio y escasa participación (Rivas, 2000), a partir de la identificación de dichos factores se pueden implementar acciones para conducir la gestión de las innovaciones que están en curso evitando o disminuyendo esos factores restrictores, o potenciando y re valorando los impulsores.

El objetivo de la presente investigación es el desarrollo y validación de un instrumento que sea capaz de recolectar información acerca de la implementación de la metodología COIL para identificar cuáles son los factores que impulsan y restringen a COIL como una acción innovadora para la internacionalización.

Sustento teórico

La innovación educativa puede entenderse como un cambio, sin embargo, abarca mucho más que ello, debe de comprenderse a la innovación como un conjunto de acciones que buscan la mejora, entre el cambio que plantea una innovación se pueden ver involucrados aspectos de actitudes, procesos, acciones y percepciones (Margalef y Arenas, 2006; Rivas, 2000).

En el contexto de la innovación educativa el foco se encuentra centrado generalmente hacia los docentes ya que ellos se hayan de frente con el entorno de aprendizaje del estudiantado, por lo tanto, la responsabilidad recae en el docente y los procesos de formación profesional que lo involucran, es por ello por lo que esfuerzos de muchas reformas se focalizan a la mejora docente (Matas *et al.*, 2004).

De acuerdo con González y Henning (2020) muchas de las fragilidades de los procesos de innovación se encuentran relacionados a la percepción que tiene el docente de los mismos procesos, es por ello por lo que una innovación debe de contar con características indispensables que sean capaces de ofrecer una confianza a los docentes.

De acuerdo con la tabla 1. Características de las innovaciones (véase anexo), las innovaciones deben de contar con una planeación previa, así como deben de perseguir el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se encuentra el estudiante como un centro, por último, muestra que el docente es un actor clave en el proceso que requiere de una continua capacitación para que cuente con los conocimientos necesarios no sólo de su práctica, sino que también de la organización donde se encuentra.

Rivas (2000) menciona que hay factores que por naturaleza pueden impulsar o restringir una innovación, estos factores pueden ser propiciados por la misma institución, o de forma interna por el docente participante, es difícil que se pueda instaurar una innovación educativa cuando hay abundancia de restrictores organizacionales, es por ello por lo que las organizaciones deben de identificarlos y reducirlos en medida de lo posible (Martínez *et al*, 2020). Cómo se puede apreciar en la tabla 2. Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa, se pueden encontrar aspectos directamente relacionados a la institución educativa, los cuales son las facilidades que dan las instituciones para que los docentes participen en las innovaciones.

De acuerdo con Coilina y Uzcátegui (2009) otros de los factores que pueden restringir la participación en innovaciones son elementos internos del profesorado tal cual el pesimismo y el individualismo, como solución se pueden implementar estrategias en donde se dé una mayor difusión a los beneficios que implica la participación en las innovaciones, esto con la finalidad de ofrecer un panorama más positivo en cuanto a los resultados que se ofertan.

Blanco (2012) identifica un conjunto de dimensiones que componen a la práctica docente facilitando su comprensión desglosando el concepto en segmentos que se pueden evaluar o apreciar en el día a día del docente, una de estas dimensiones es la de referentes, es decir, el docente debe de contar con conocimientos teóricos de pedagogía los cuales serán básicos para elaboración de sus clases. Tal como se puede apreciar en la Tabla 3. Competencias del docente universitario (véase anexo) el proceso de la enseñanza empieza desde una planeación previa, así mismo dentro del trabajo en el aula se incorporan todas las diferentes técnicas o estrategias que el docente tenga conocimiento para lograr el objetivo del aprendizaje, ya sean de tipo grupal o individual.

Una parte del proceso de innovación corresponde al docente estrictamente, sin embargo, el líder de gestión trabaja desde un punto cercano a la administración, asumiendo la responsabilidad de supervisar el trabajo de la innovación de cada docente, así mismo realiza tareas de vinculación, autorización de futuros proyectos, así como en muchos casos la evaluación de las innovaciones realizadas (Garbanzo-Vargas, 2016).

De acuerdo con Hernández (2015) la gestión busca que las habilidades, características e integrantes del centro educativo sean aprovechadas de la mejor forma, así como la resolución de problemáticas con el objetivo de lograr los objetivos de la organización, “propiciar una cultura institucional donde el profesorado trabaje colaborativamente y promueva el cambio en el centro” (Pila *et al.*, 2020, p.224). Uno de los recursos más importantes con los que cuenta una institución educativa es el personal encargado de la gestión estratégica, ya que ellos realizan las gestiones necesarias para que los objetivos de la innovación se alcancen de una forma más sencilla, así como que sus resultados perduren durante más tiempo (González y Henning, 2020).

Knight (2005) conceptualiza a la internacionalización como el conjunto de acciones por las cuales se logra introducir la dimensión internacional a los procesos de enseñanza, en el mismo concepto se intenta incluir a los aspectos institucionales que hacen posible dicho objetivo. Sin embargo, no se especifica que estas acciones deben de ir únicamente encaminadas al establecimiento de redes de cooperación entre naciones, por lo que abre el panorama en cuanto a estrategias para el logro de esta competencia ya sea entre docente o estudiantes.

COIL es una acción de internacionalización, en el contexto de educación superior, y al mismo tiempo representa una acción innovadora la cual busca la mejora a través del cambio, sea en la práctica, en los procesos de gestión o bien en las estadísticas de movilidad académica. En él se ven involucrados actores como docentes, la gestión institucional, y en el estudiantado, cada uno de ellos obtiene diferentes beneficios. En el caso del profesorado, es importante la identificación de cuáles son los motivos que impulsan a un docente para participar en una acción de este tipo, dicho esto para el fomento de estas innovaciones.

El impacto de una metodología COIL radica directamente en los tres actores o partes involucradas en el proceso, ya que el alumno adquiere experiencias de movilidad académica sin implicar un gasto significativo para su bolsillo, por otra parte el docente se involucra en un trabajo internacional en donde incorpora una nueva metodología a su clase creando un ambiente innovador para sus estudiantes, así mismo comparte experiencias y estrategias con colegas de otros países, enriqueciendo su práctica, la participación en actividades de este tipo enriquece el perfil profesional de los docentes involucrados al incorporar el componente de la internacionalización a sus materias (Gibbons y Laspra, 2018; Suny, 2022).

Tal como se puede ver en la figura 2. Modelo teórico para el análisis de internacionalización e innovación: caso COIL (véase anexo), el método nace como una acción innovadora en los procesos de internacionalización. La parte de innovación se ve impulsada y fundamentada por la teoría del cambio de Fullán (2002;2004) desde la disciplina de la educación.

La gestión institucional y la práctica docente están estrechamente implicados en los procesos que intervienen en COIL, por un lado, la gestión institucional se encarga de las mediaciones, promoción, así como de brindar un espacio para la implementación, entendiéndose espacio como aseguramiento de los medios necesarios, establecimiento de convenios, así como la generación de constancias de participación. La docencia se muestra unida a la gestión y al mismo tiempo como un producto de COIL, que se espera que la práctica docente se vea influenciada por COIL presentando modificaciones. Al mismo tiempo existen factores impulsores y restrictores que intervienen para el logro o para el desarrollo (positivo o negativo) de acciones de este tipo.

Metodología

Montero (2018) menciona que una de las bondades del uso de una metodología mixta es que el investigador puede disminuir las áreas de oportunidad que tiene cada uno de los métodos, una de las ventajas del uso de una metodología mixta es el desarrollo de estudios más completos o complejos que pueden tener la capacidad de responder desde diferentes perspectivas a un solo objetivo, tal como indagar sobre un panorama más amplio de los resultados que ofrece COIL, retomando la perspectiva del profesorado y del área de gestión institucional.

Un criterio de inclusión es el conjunto de características que deben de poseer los participantes para ser tomados en cuenta como parte de la muestra de la investigación, entre los criterios de selección se pueden encontrar rasgos personales, experiencias vividas, características socio escolares o demográficas (Arias-Gómez *et al.*, 2016); como criterios de inclusión se tomarán en cuenta a todos los docentes de UNISON y de ITSON que han cumplido con la certificación de COIL y han implementado alguna acción empleando esta metodología.

Se excluirán a todos aquellos docentes que no hayan implementado alguna acción COIL, así mismo no se tomarán en cuenta a los docentes que no han completado todas las fases que incluye la metodología (Búsqueda de pares – desarrollo de contenido – implementación – evaluación de implementación COIL).

Resultados

Posterior a la revisión de la bibliografía correspondiente se obtuvo como resultado la construcción de un instrumento para la recolección de información, con el cual se busca trasladarse a la etapa del trabajo de campo y así poder responder a diferentes objetivos tales como la identificación de los factores impulsores y restrictores de la internacionalización.

Un cuestionario es un instrumento de recolección de información estandarizado que permite la recolección de datos, por su diseño y tipo de administración con un mayor alcance a diferencia de otras técnicas (Fàbregues, *et al.*, 2016), mediante el uso de preguntas cerradas y abiertas en un mismo instrumento, permite obtener respuestas de tipo cuantitativo y cualitativo para su posterior análisis (Creswell, 2007).

La operacionalización de una variable permite que un concepto que se encuentra de forma abstracta se transforme a uno que puede ser medible y observable, así mismo adiciona una la comprensión propia que le da el investigador (Bauce *et al.*, 2018). Cómo se puede ver en la tabla 5. Relación de Dimensión e indicadores de investigación (véase anexo) de cada una de las dimensiones se derivan diferentes variables mediante las cuales se medirán cada una de ellas, esto quiere decir que las componen, y a su vez se desglosan nuevamente en indicadores.

Así como las definiciones operacionales de las dimensiones de estudio se describen cómo:

1. *Innovación educativa en la docencia*: La innovación educativa se entiende como el conjunto de acciones que buscan la mejora, el cambio que plantea una innovación se pueden reflejar desde la modificación de actitudes, procesos, acciones y percepciones, dichas innovaciones pueden verse impulsadas o restringidas, ya sea por factores internos o externos
2. *Cambio en la práctica docente*: La incrustación de una innovación produce un cambio en los roles de los actores, afectando la interacción entre ellos, implica una modificación y por ende el aprendizaje de nuevas prácticas, actitudes o valores que producen un cambio en la práctica del docente
3. *Internacionalización*: Integración del componente internacional a través de diferentes acciones de internacionalización tal como COIL, el cual a través de movilidad virtual permite al profesorado colaborar para el desarrollo de un conjunto de actividades para el estudiantado en torno a un tema de interés

Dentro de un cuestionario se pueden integrar diferentes tipos de preguntas, las cuales dependen directamente de la información que se desea obtener, las preguntas abiertas tienen como finalidad obtener una respuesta más amplia, y se realizan con un fin exploratorio (Del Cid *et al.*, 2011).

Tal como se puede ver en la tabla 5. Categorías de investigación, se integran un conjunto de preguntas abiertas con el objetivo de indagar más en cada una de las categorías, estas a su vez complementan las preguntas cerradas de la encuesta. Las preguntas abiertas se analizarán a través de la identificación de códigos.

Esta encuesta se compone de 5 apartados diferentes, anunciando el carácter de confidencialidad, el perfil socio educativo, la experiencia en COIL en donde se solicita al docente información acerca del nombre de la experiencia, duración, alcance, las estrategias de divulgación, idioma y país.

Posteriormente se integra el apartado 3. Participación en COIL en donde el profesor indica cuales son los factores impulsores y restrictores que conforman su participación en esta metodología, en este mismo apartado se complementa con dos preguntas abiertas con el objetivo de indagar en las dificultades que el docente tuvo con el estudiantado para el logro de su participación, así como las dificultades en la comunicación y vinculación con el docente par. En el siguiente apartado se hallan las características del desempeño del gestor de la internacionalización, tal como en el apartado anterior en este también se integra una pregunta abierta en donde se solicita indicar qué aspectos del desempeño mejoraría o cambiaría.

En el último apartado se integran indicadores acerca del cambio en la práctica docente y una pregunta abierta en donde el docente indica una experiencia de mejora, así mismo se anexa una pregunta en donde el docente indica si ha mantenido comunicación con el par de la institución extranjera con la finalidad de verificar si se logró el establecimiento de redes de vinculación.

Como parte del proceso para la validación del instrumento, este se sometió a un juicio de expertos en donde se valoró cada uno de los ítems que lo componía, evaluando diferentes criterios, tales como la redacción del ítem, así como la relación que este tiene con la conceptualización de la variable. Al someterse a tres diferentes expertos, se puede evaluar un mismo instrumento desde diferentes perspectivas (Garote u del Carmen, 2015).

Conclusión

Se puede llegar a la conclusión que el instrumento cumple con su objetivo de acuerdo a los resultados que se obtuvieron del pilotaje con dos docentes que cumplían con los criterios de inclusión antes mencionados, así mismo a partir del juicio de expertos se encontró que el instrumento es pertinente, ya que mide lo que se busca medir, por otra parte no se solicitaron cambios relevantes en el juicio de expertos, limitándose únicamente a cuestiones de redacción así como de formato, con la finalidad de facilitar su implementación.

Referencias bibliográficas

- Abreu, J., Rubio, I. & Martínez, M. (2019). "Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la cooperación y el desarrollo de la gestión universitaria." ("Hacia el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales para la ...") *Revista Boletín REDIPE*, 8(3), 96-105.
- Aguilar-Castillo, Y., & Riveros-Angarita, A. (2017). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 4, 73-103. <https://doi.org/10.15517/revedu.v4i1i1.17952>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M., & Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Bauce, G., Córdova, M., & Ávila, A. (2018). Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel"*, 49(2), 43.
- Blanco, G. (2012). "La innovación en la práctica docente: del ser al hacer." ("Innovación práctica docente - Podcast en iVoox") *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 10, 14-15.
- Colina, L., & Uzcátegui, S. (2009). "Educación a distancia y TIC: Transformación para la innovación en educación superior." ("Educación a distancia y TIC - Dialnet") *Telematique*, 8(1), 100-122.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Cid, A., Méndez, R. & Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. PEARSON EDUCACIÓN
- Díaz, M., & Mendoza, B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 101-112.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Catalunya, España: Editorial UOC.
- Fullán, M. (2001). *The NEW Meaning of Educational Change*. Teachers College, Columbia University New York and London.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1).

- Garbanzo-Vargas, G. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87.
- Gibbons, M., & Laspra, A. (2017). Aprendizaje colaborativo online y la internacionalización de la docencia: qué es y cómo usar el método COIL.
- Gibbons, M., & Laspra, A. (2017). Aprendizaje colaborativo online y la internacionalización de la docencia: qué es y cómo usar el método COIL.
- Gonzalez, O., & Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista ESPACIOS*. ISSN, 798, 1-10.
- Hernández, E. (2015). Gestión e innovación educativa. *Revista Nuevo Humanismo*, 3(2), 95-113.
- Knight, J. (2005). Un modelo de internacionalización: Respondiendo a nuevas realidades
- Macanchí, M., Bélgica O., & Campoverde, M. (2019). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. ("Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la ...") *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martínez, J., Pazmiño, W., & Fuertes, M. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232.
- Matas, A., Tójar, J., & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(1), 01-21.
- Meza, O. (2018). Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL. <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/760/Docencia%20Colaborativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montero, A (2018). La utilización de una metodología mixta en la investigación social. En Delfado, K., Walter, F. & Quiñonez, S. (Ed.), *Rompiendo barreras en la investigación* (pp. 164-184). Editorial UTMACH.
- Mottareale, D. (2017). "La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso de la Universidad Complutense." ("La internacionalización de la docencia en educación superior: el caso ...") [Tesis de doctorado, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/48347/1/T40331.pdf>
- OCDE (2011). Gestión de establecimientos de educación superior. <https://www.oecd.org/education/imhe/47007468.pdf>

- Pérez, R. M. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, (73), 430-446.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista renglones*, (60), 37-42.
- Priego, V. (2020). Una aproximación de la competitividad como estrategia en la internacionalización de la educación superior: caso universidad veracruzana. *Revista electrónica de investigación de la universidad de Xalapa*, 9(26), 142-157
- Suny (10 de marzo del 2022). ¿Qué es COIL? <https://online.suny.edu/introtocoil/que-es-coil/>
- Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Anexos

Tabla 1.

Características de las innovaciones

Característica	Definición
Planeación	La implementación de una innovación debe de verse como un proceso planificado que nace a partir de una necesidad educativa.
Mejora continua	Los esfuerzos de las innovaciones implementadas deben de ir encaminadas a la mejora de los procesos educativos.
Formación permanente	A través de la capacitación el docente revisará los objetivos institucionales, así como los compromisos que tiene con la institución para que de esta forma pueda establecer una reflexión en torno a la dirección que tiene su práctica

Fuente: González y Henning (2020)

Tabla 2.

Factores impulsores y restrictores de la innovación educativa

Competencia profesional docente	Definición
Factores que impulsan	Deontológico profesional, preocupación por el otro, desarrollo profesional, auto realización, facilidades institucionales, flexibilidad para la participación, demandas sociales
Factores que restringen	Rigidez del sistema, limitada formación, trabajo adicional a la labor docente, incertidumbre a los resultados

Fuente: Rivas (2000)

Tabla 3.

Competencias del docente universitario

Competencia profesional docente	Definición
Organización de la enseñanza y planeación de la enseñanza	En esta competencia se incluyen todas las habilidades relacionadas a la preparación antes de clase, así como la selección de contenidos de acuerdo con las necesidades específicas, así como el diseño de plan de evaluación
Trabajo dentro del aula	Se ponen en práctica el diseño previo que se realizó, así mismo se deben de establecer las condiciones operacionales para que se pueda llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe de ser capaz de gestionar los recursos necesarios ya sean en un ambiente presencial o virtual
El rescate de la experiencia	Es importante que el docente establezca una reflexión de la práctica con la finalidad de establecer procesos de mejora continua, una de las estrategias que pueden apoyar a esta dimensión es el registro en bitácoras, así como el uso de un diario de trabajo.

Fuente: Adaptación de los modelos de Blanco (2012), Torello (2011) y Davini (2015)

Tabla. 4
Relación de Dimensión e indicadores de investigación

Dimensión	Variable	Indicadores
Innovación educativa	Factores impulsores	<i>Factores internos</i>
		Deontológico vocacional
		Proyección profesional
		Preocupación por el otro
		<i>Factores externos</i>
	Prescripciones del sistema	
	Factores restrictores	<i>Factores internos</i>
		Limitada formación pedagógica
		Esfuerzo suplementario
		<i>Factores externos</i>
Falta de apoyo profesional		
Incomprensión y actitudes inadecuadas		
Rigidez del sistema educativo		
Recursos instrumentales		
Cambio en la práctica docente	Cambios innovadores en la práctica docente	
	Etapas de la práctica docente	<i>Planificación</i>
		Difusión de la innovación
		Diseño de planes de trabajo en conjunto
	<i>Implementación</i>	Modificación de estrategias didácticas
		<i>Evaluación</i>
	Adquisición de nuevas metodologías o herramientas de evaluación	
Internacionalización	Metodología COIL	Nombre de la acción
		Nivel educativo de la implementación
		Idioma con el que se participó en el programa COIL
		Cantidad de veces que se ha participado en COIL
		Alcance de COIL
		País con el que se participó
	Duración del programa COIL donde se participó	
	Gestión de la internacionalización	Facilidades en la gestión
		Reconocimiento de logros
		Promoción para la participación en acciones de internacionalización

Elaboración propia

Tabla. 5*Categorías de investigación*

Categoría	Definición	Pregunta
Innovación educativa	conjunto de acciones que buscan la mejora, el cambio que plantea una innovación se puede reflejar desde la modificación de actitudes, procesos, acciones y percepciones, dichas innovaciones pueden verse impulsadas o restringidas, ya sea por factores internos o externos	3.3 Describe qué dificultades se encontraron en la participación de los estudiantes 3.4 ¿Que dificultades se encontraron durante el contacto y vinculación con el docente par para el diseño de la metodología COIL?
Gestión de la internacionalización	Acciones por las cuales se gestionan o administran las acciones que permiten el logro de la internacionalización.	4.2 ¿Qué aspectos de la gestión de COIL por parte de la Subdirección de internacionalización (UNISON) / Coordinación de movilidad académica y asuntos internacionales (ITSON) / Dirección General de Relaciones Internacionales (UV) mejoraría o cambiaría? Explica por qué
Cambio en la práctica docente	Modificación y por ende el aprendizaje de nuevas prácticas, actitudes o valores que producen un cambio en la práctica del docente.	5.2 Describa una experiencia en la docencia en la que haya visto mejora a partir de su participación en COIL 5.3 Describa de qué forma continua en contacto con su par docente (Proyectos de vinculación / investigación / invitación a ponencias / Procesos de titulación / No he mantenido comunicación)

Elaboración propia

7. HABILIDADES DE ESTUDIO EN ESCENARIOS DE APRENDIZAJE POST PANDEMICOS

Paulina Escalante Ramírez
María Guadalupe Beltrán Lizárraga
Amira del Carmen Dagnino Olivas

Introducción

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD,2019); la educación superior está creciendo y, si se mantienen los patrones actuales, el 26% de los jóvenes obtendrán algún título de educación superior a lo largo de su vida. "Medio millón de egresados ingresan cada año en el mercado laboral y México confía en ellos para progresar en las cadenas de valor mundiales" (¿"Cuántos universitarios tienen empleo? - Aprende con placer").

Las instituciones de educación superior son agentes sustantivos para contribuir al logro de dichos indicadores. Ante ello, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) tiene como misión, "formar integralmente profesionales competitivos de la ciencia, la tecnología y otras áreas de conocimiento, comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y con la sustentabilidad del país" (TecNM, párr. 1).

Para contribuir a ello, se cuenta con un programa institucional de tutoría que favorece el trabajo de formación integral de los estudiantes. Es una estrategia educativa cuyos principales propósitos son; apoyar el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, coadyuvar en el logro de su formación integral con la participación de docentes y otras instancias que puedan conducirlo a superar los obstáculos que se presenten durante su desarrollo; tales como: bajos niveles de desempeño, repetición, rezago y fracaso estudiantil, deserción, abandono y baja eficiencia terminal, e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa, favoreciendo con ello la eficiencia terminal de los programas educativos (DGEST, 2013).

Durante los años 2020 al 2022, se presentó un vertiginoso cambio a la educación con la aparición de la pandemia por COVID-19, específicamente en las estrategias didácticas de docentes; los escenarios de aprendizaje presentaron una diversidad de cambios, el trabajo remoto se hizo presente en las universidades, siendo esta la forma de dar continuidad a la formación académica (San Martín y Gutiérrez 2021; Carranza y Zamora 2020).

Souza *et al.*, (2022) consideran que, las habilidades de estudio y la organización de estos impacta positivamente en la vida académica del estudiantado. El objetivo de esta investigación llevada a cabo en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos fue identificar las habilidades de estudio que impactan en el desarrollo académico de estudiantes durante su trayectoria de ingreso a los programas educativos, tomando como marco de referencia el programa institucional de tutorías del TecNM.

Sustento Teórico

El Tecnológico Nacional de México ofrece 302 programas de posgrado de investigación e innovación tecnológica en el área de ingenierías; 43 planes de estudio de nivel licenciatura que atienden los principales sectores estratégicos y emergentes del país, en sus 254 campus alrededor de los 32 estados que forman el territorio nacional. ("Programa de Tutorías del Tecnológico Nacional de México") ITES Los Cabos ofrece ocho programas de nivel superior: Ingeniería en

Administración, Sistemas Computacionales, Electromecánica, Civil, Arquitectura, Licenciatura en Turismo, Gastronomía y Contador Público.

Los programas académicos ofertados se basan en el modelo educativo para el siglo XXI enfocado a la formación y desarrollo de competencias profesionales bajo las dimensiones filosófica, académica y organizacional (DGEST, 2012).

De acuerdo con el programa sectorial de educación 2020-2024 las estrategias prioritarias y acciones puntuales cuentan con objetivos claros, lo cual implica que están siendo instrumentados en la presente administración.

En el caso particular de la tutoría, se integra al objetivo prioritario 1, con el que se pretende garantizar el derecho de la población a la educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, específicamente en la estrategia 2.4 consolidar esquemas de acompañamiento y convivencia escolar orientados a disminuir el abandono escolar y mejorar la eficiencia terminal; particularmente con la acción 2.4.5:

“Implementar programas de tutorías, orientación vocacional y profesional y nivelación académica, y ampliar la flexibilidad entre las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta, para mejorar la eficiencia terminal, la absorción y el rendimiento escolar en la educación media superior y superior” (Diario Oficial de la Federación, 2020, pág. 218).

El Tecnológico Nacional de México implementa desde 2006 el Programa Nacional de Tutoría, con el objetivo de disminuir índices de deserción y reprobación escolar, así como elevar la eficiencia terminal de programas de licenciatura. En este sentido, la tutoría se define como un “proceso de acompañamiento grupal o individual que un tutor brinda al estudiante durante su estancia en el Instituto, con el propósito de contribuir a su formación integral e incidir en las metas institucionales relacionadas con la calidad educativa; elevar los índices de eficiencia terminal, reducir los índices de reprobación y deserción” (TecNM, 2015, pág. 13).

Para ello, formula el Programa de Tutorías como una guía metodológica que orienta la actividad y que busca fortalecer la formación integral de estudiantes, involucrando a docentes, estructura e instancias de los Institutos Tecnológicos adscritos al Tecnológico Nacional de México y que sirve como eje rector para la acción tutorial.

El acompañamiento tutorial en la Educación Superior es un mecanismo que está orientado al desarrollo integral del estudiante; sin embargo, la pandemia por COVID-19 impuso restricciones importantes a las actividades académicas presenciales y la práctica tutorial no fue la excepción. “Como respuesta, las instituciones educativas han implementado una amplia variedad de alternativas virtuales que permiten dar cumplimiento a las actividades de tutoría.” (“Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19 ...”) En todos los casos, el objetivo que se persigue es apoyar al estudiante en su trayecto académica en medio de situaciones adversas que enfrenta actualmente.

Instituciones como la Universidad Autónoma de Tamaulipas ha incluido la tutoría como parte de la formación integral, este concepto, De La Cruz en Díaz (2021) lo reconoce como “un mecanismo implementado por las instituciones educativas con el objetivo de disminuir las problemáticas asociadas al abandono escolar y rezago académico” (párr. 3). El autor presenta el uso de las tecnologías para llevar a cabo dicha acción, entre los temas abordados mencionan las técnicas de lectura rápida y los métodos de estudio como aspectos fundamentales a atender en la acción tutorial y que pueden ser fortalecidos en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Lo anterior, se relaciona con las habilidades de estudio, las cuales se describen como la capacidad para adaptar la técnica de estudio y otros recursos; como el tiempo, para ajustarlos a las demandas de la tarea académica; habilidad para concentrarse, organizar, resumir e integrar la información; motivación para comprometerse, así como la inclusión de rutinas de estudio (Cahue y Fulgencio, 2018).

Sánchez (2008) menciona factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de estudio para el logro de un aprendizaje significativo, clasificándolos en internos y externos. Dentro de los factores internos se encuentran los fisiológicos como el sueño y el hambre, patológicos como afecciones o dolor, psicológicos con las emociones que regulan las actividades y los propios hábitos de estudio en cada estudiante. Para los factores externos, que integran los que impactan el entorno del estudiante, el autor enlista el ambiente, espacio físico destinado para estudiar, ruido, clima, personalidad del docente, asignaturas, motivaciones, actividades y tiempo destinado.

Según Silas y Vázquez (2021), el estudiante de primer semestre recibe distintos apoyos institucionales que le permite desarrollar las habilidades de estudio. En el caso del ITES Los Cabos a través del programa de tutoría fomenta la práctica de manera individual o grupal, de estrategias que faciliten dicho desarrollo atendiendo las competencias específicas de cada programa educativo.

Metodología

El presente estudio se diseñó bajo el enfoque cuantitativo siendo de alcance descriptivo, (Hernández y Mendoza, 2018), para estudio de caso, con muestreo no probabilístico por conveniencia a 219 estudiantes. Se realizó la revisión literaria pertinente mediante las bases de datos: Scielo, Dialnet y Redalyc.

El instrumento de recolección de datos definido fue un cuestionario cerrado de tipo dicotómico (Zazueta, *et al.*, 2020), las variables definidas fueron organización de estudio, técnicas de estudio y motivación (ver Tabla 1). Se aplicó a estudiantes de Ingeniería en Administración ambas modalidades (presencial y mixta), Ingeniería en Sistemas Computacionales e Ingeniería Electromecánica, mediante la herramienta digital Microsoft Forms y Excel para la presentación y análisis de datos. Para ello, se toma de referencias las respuestas negativas.

Para la interpretación de resultados, se toma el total de respuestas negativas de cada sección del instrumento, cotejados con la table de comparación de valores de referencia de la encuesta sobre habilidades de estudio (DGEST, 2013), lo cual se observa en la Tabla 2. Dicha referencia considera un resultado promedio cuando se obtienen entre 13 y 14 puntos en la sección de organización del estudio, de 14 a 15 en las técnicas de estudio y 16 en motivación; de manera general, de 43 a 47 puntos de un total de 60 posibles, considerando a su vez un promedio global sobre las habilidades de estudio de los estudiantes de educación superior, atendidos en el programa institucional de tutorías.

Resultados

En el análisis de datos, se identifica que el 25% de los participantes se encuentran cursando el primer semestre de su carrera profesional y el 75% corresponde a estudiantes del tercer semestre. Con relación a su edad, el 61% tienen entre 16 y 18 años; 27% entre 19 y 21; el 6% de 22 a 24, de igual manera, el 6% son estudiantes mayores a 25 años.

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a las variables que se miden en el instrumento, haciendo una relación con el marco teórico de referencia que define el presente estudio.

Organización de estudios

Osorio (2018) asocia la organización del estudio de manera directa con la planificación. La autora la considera un proceso constante que integra elementos como tiempo, recursos, intereses, objetivos y metas semestrales y por ende de la formación profesional en una carrera universitaria. Gestionar de manera eficaz los tiempos y acciones para la consecución de los objetivos y metas planteadas se vuelve trascendental en este apartado. Pérez & García citados por (Osorio, 2018) mencionan que, de manera particular, la eficacia en la gestión del tiempo es fundamental para el logro de las metas académicas.

Dentro de los reactivos que componen la sección de organización del estudio, se consideran elementos sobre la administración del tiempo, si presenta alteración alguna que le impida estudiar de manera eficaz, presencia de distractores como revistas, música o televisión durante el estudio, así como la incidencia que tienen las actividades sociales o deportivas en el cumplimiento de las escolares. Aborda el escenario donde el estudiante lleva a cabo las tareas escolares en términos de espacio, elementos distractores, mesa de estudio e iluminación. Todos estos elementos en su conjunto impactan de manera directa en la gestión del aprendizaje con base en el tipo de organización que el estudiante tenga. Ocho de los veinte reactivos buscan enfocar la administración del tiempo para la realización de actividades escolares.

Los resultados obtenidos en esta sección muestran que los estudiantes se encuentran por debajo del promedio en las estrategias de la organización de estudio, con 11 puntos en las respuestas negativas obtenidas en los instrumentos, como se muestra en la tabla 1.

En tanto, se sabe que la contingencia sanitaria obligó a adecuar espacios dentro de los hogares para convertirse en escenarios educativos, buscando optimizar recursos para cubrir con los objetivos solicitados. No obstante, la sala de estar, una mesa de cocina o un patio trasero no pueden ser considerados como idóneos para el desarrollo de actividades formativas, debido a los distractores naturales de un ambiente de aprendizaje emergente. Aunado a ello, el tener recursos audiovisuales sin restricciones incrementa el factor de distracción para la conclusión de las tareas, teniendo como resultado bajos niveles de concentración y calidad de los trabajos entregados como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Osorio (2018) enlista una serie de acciones que permiten al estudiante llevar a cabo una buena planificación y organización de su estudio, haciendo referencia a la estabilidad de dicha planificación durante el semestre o duración del estudio, mantener los hábitos y horarios de manera flexible; establecer metas alcanzables del logro, lugares óptimos para el estudio, el tiempo que se dedica para la preparación de evaluaciones, organización de materiales e información, metodologías aplicables por asignatura y el uso de organizadores como agendas o calendarios para control de dicha planificación.

Técnicas de estudio

D'Orazio (s.d.) conceptualiza las técnicas de estudio como estrategias, procedimientos o métodos que se ponen en práctica para facilitar el aprendizaje, favoreciendo el proceso de memorización y estudio, buscando mejorar el desempeño académico. La autora enfatiza que no

existe una estrategia universal; cada individuo formula su esquema de conformidad a su ritmo y método de aprendizaje.

La sección dentro de la encuesta contempla reactivos sobre toma de notas y apuntes, organización de estos, memorización, parafraseo, preparación de la evaluación (organización de la información, temarios, orden de asignaturas, etc.), así como técnicas de lectura (scanning, skimming, imágenes, etc.). En esta sección, al tener un buen número de componentes, se equilibran las preguntas sin detectar algún rubro más destacado del resto.

En un comportamiento similar a la sección de organización de estudio, los resultados de las técnicas de estudio arrojaron un promedio de 10.27 en respuestas negativas como se muestra en la tabla 2, lo que coloca en “muy bajo” el desempeño de estudiantes de los tres programas educativos. La toma de notas fue una de las categorías dentro de la variable que más se presentó como negativa, ya que el estudiante no organiza la información que recibe por parte del docente y se limita a escuchar de manera pasiva y tomar fotografía de lo proyectado en pantalla, lo que disminuye la capacidad de retención de la información y, por ende, no construye un referente para la preparación de evaluaciones posteriores.

Continuando con la referencia teórica, para ello se propone una serie de técnicas de estudio para mejora de la adquisición del aprendizaje, entre las que destacan: gerenciar o administrar el tiempo, mejora en la capacidad de atención a través de la relajación, fomento a la imaginación y visualización, ejercicio del punto negro, ejercicio de atención selectiva, anotación de pensamientos y ejercicio homogéneo de los sentidos. Incluye también manejo de la comprensión lectora, agregar actividad al aprendizaje, es decir, crear notas, esquemas, lectura activa y estrategias similares para preparar repasos para evaluaciones; privilegia escribir para mejora del pensamiento reflexivo y hacer asociaciones con imágenes que fomenten la autoevaluación de cada una de las técnicas que cada estudiante desarrolle en su plan de acción.

Motivación para el estudio

La motivación se concibe como “el proceso que provoca cierto comportamiento mantiene la actividad o la modifica (Andrews, 1973) citado en (Sánchez, 2008, pág. 20). Este factor permite al estudiante determinar las situaciones en las que se esfuerce de manera intencional para llevar a cabo una actividad orientada a ciertos resultados. La colaboración es un elemento sustantivo dentro de la motivación para que el individuo logre los aprendizajes esperados y, sobre todo, significativos. El aprendizaje solo tiene impacto real cuando responde a los intereses y necesidades del estudiantado, de tal forma que sea fuente de inspiración para la mejora en las actividades escolares. El docente marca un rol fundamental en este apartado, ya que es el generador de las situaciones que permitirán al estudiante descubrirse, inspirarse y gestionarse en el desarrollo.

Sánchez (2008), menciona dos tipos de motivaciones que encauzan al estudiante: intrínseca y extrínseca. La primera de ellas nace desde el interior del estudiante y es visible a través del interés que éste muestra en relación con la información que recibe. Se potencializa en la curiosidad y en el deseo de conocer más de lo que escucha y realiza. La motivación extrínseca es la que atiende a los factores externos asociados al desarrollo del alumno; los elementos institucionales, didácticos e interpersonales que intervienen en el ambiente de aprendizaje.

Dentro de la encuesta, se puntualizan componentes como la relevancia que el estudiante pone sobre su formación profesional y las actividades cotidianas, estableciendo el nivel de prioridad que éste pone a su carrera. Se enfoca en deseos de seguir estudiando o buscar un trabajo y emociones o sentimientos sobre la relación con el docente y el entorno institucional. El manejo de

materiales didácticos atractivos también se cuestiona y el tiempo que tienen que agregar a su formación profesional fuera del horario de clases establecido para ello.

La motivación arrojó un promedio bajo con base en la tabla de referencia; los estudiantes consideran que los factores motivacionales que los llevan a desarrollarse académicamente son quizás insuficientes para reincorporarse a las actividades académicas presenciales. Las motivaciones durante la pandemia se enfocaron en el cumplimiento de asignaciones haciendo uso de tecnologías de la información y comunicación, lo que permitía la realización de actividades simultáneas y multitareas; no obstante, la ventaja de la ubicuidad, la falta de concentración y aumento en la atención dispersa fueron factores que también se manifestaron.

El desarrollo de técnicas para la organización del estudio, sin duda incrementan la motivación y fomentan el logro de los objetivos específicamente en el ámbito académico y educativo. Debe también formar parte de las directrices institucionales, promover las estrategias que permitan al estudiante desarrollarse de manera óptima y que considere a la institución como un verdadero escenario que atiende su desarrollo profesional con una mística integral hacia el logro de su perfil de egreso.

El papel del docente como principal referente del estudiante dentro del aula es prioridad en la atención de la gestión del curso; que el docente cuente con la motivación necesaria debe ser también una premisa de los planes de desarrollo institucional. El tener al estudiante como centro de las actividades de la organización permitirá atender estratégicamente los ejes rectores del modelo educativo del siglo XXI.

Resultado global

El promedio general obtenido de las tres variables y comparada con los valores de referencia de la Tabla 1, muestran un resultado de 33.39 (ver gráfica 4) dando una interpretación de “muy bajo” en el total de las habilidades. Lo anterior presenta un escenario preocupante para el desarrollo académico de los estudiantes en su trayectoria de ingreso a la vida universitaria. Las habilidades adquiridas durante la pandemia se confrontan con el retorno a las clases presenciales sin determinar estrategias consolidadas para que ésta sea gradual y sin dejar de lado el uso de los medios digitales como apoyo a los ambientes de aprendizaje.

La adaptación a una nueva etapa de formación, aunada a la incorporación de escenarios de socialización, conocimiento y reconocimiento de los diferentes agentes del proceso educativo ha resultado un desafío para los estudiantes de los tres programas educativos. Las instituciones de educación superior deben tener planes estratégicos que les permitan transitar del modelo virtual obligado por una contingencia sanitaria a uno híbrido que le permita conservar las habilidades digitales docentes desarrolladas y la infraestructura adquirida, para atender las necesidades de formación y acompañamiento de los estudiantes en escenarios postpandemia.

Conclusión

En comparativa de las 3 variables de estudio de manera general presentaron un nivel bajo y muy bajo, por lo que todas representan un factor de impacto en el desarrollo académico de los estudiantes del ITES Los Cabos. Es necesario identificar las causas de estos resultados, mediante el diagnóstico a profundidad.

Los resultados aquí planteados permitirán crear la propuesta de un programa que atienda las necesidades estudiantiles y que con ello se privilegie la continuidad de los estudiantes en la institución contribuyendo en la permanencia académica universitaria. De esta manera, se atenderán escenarios académicos post pandémicos. Se pretende trabajar con estrategias híbridas haciendo uso de las tecnologías digitales y las teorías psicopedagógicas centradas en la psicología educativa y orientación profesional para acompañar a los estudiantes al término de su carrera universitaria con calidad y pertinencia a los retos que demandan los sectores productivos y el bienestar de la humanidad. Ante ello, la investigación establece, de manera particular, el compromiso de diseñar un plan estratégico que abone a la acción tutorial del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Los Cabos y de manera transversal al propio Sistema Educativo Mexicano, en el compromiso de promover con responsabilidad social y sustentable la eficiencia terminal y competitividad laboral.

Referencias bibliográficas

- Carranza Marchena, P., & Zamora Sánchez, G. (2020). "Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia." ("(PDF) Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto ...") Revista Innovaciones Educativas, 22(Esp.0), 162-170. [fecha de Consulta 10 de enero de 2023]. ISSN: 1022-9825. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4281967024/>
- Díaz Roldán, J.L. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe1), 00003. Epub 26 de marzo de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2557>
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2013). Manual del tutor del SNIT. México: DGEST.
- Cahue Díaz, Á., & Fulgencio Juárez, M. (2019). Hábitos, Habilidades y actitudes de estudio como comportamientos de estudio. Congreso COMIE.
- D'Orazio, Q. A. (s.d.) Técnicas de estudio. Centro de investigaciones psicológicas.
- Formación Profesional. (s. f.). Ministerio de Educación y. Recuperado 16 de octubre de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/formacion-profesional.html>
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGrall Hill Education.
- Diario Oficial de la Federación. Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Gobierno de México. Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México, DOF, (06 julio 2020). [citado 14-01—2023]; Disponible en (PDF) en internet: <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-sectorial-de-educacion-2020-2024>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education. OECD Publishing: Paris.
- Osorio, V. M. (2018) Guía de orientación para Universitarios. Universidad de Chile, Centro de Aprendizaje Campus Sur. 1a. Edición: Chile.
- Sánchez, Márquez, W. (2008). Desarrollo de habilidades para aprender. Editorial Santillana. 1a. Edición: México.
- San Martín, M., & Gutiérrez, Y. (2021). Teleterapia fonoaudiológica en contexto educativo chileno durante la pandemia por covid-19. Calidad en la educación, (55), 275-296. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1023>

- Silas Casillas, J. C., & Vázquez Rodríguez, S. (2021). El estudiante de primer semestre frente a la pantalla. Un estudio exploratorio. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 51 (ESPECIAL), 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.402>
- Souza Barata R., Goncalves De Moura, R.H., Antunes Ferraz, M., Da Silva Schulz R., De Melo Contreiras Garrido C, & Dias Martins Felzemburgh R. Estilos de aprendizagem e gestão do tempo: aplicação na pós-graduação durante a pandemia da COVID-19. *Rev enferm UFPE on line*. 2022;16: e253054 DOI: <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2022.253054>
- Tecnológico Nacional de México. (2022). Programa de tutoría del Tecnológico Nacional de México. México: TecNM.
- Zazueta, Arguilez, C. G., Quintana Durán, R. M., Lugo, Ayala. C., & Arana Lugo, F. R. (2020). "Las Habilidades de estudio de los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Huatabampo." ("Sistema de actividades para contribuir a la formación laboral de las ...") ("Vista de Las Habilidades de estudio de los alumnos de nuevo ingreso de ...") *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: División de Ciencias Económicas y Sociales*, (33), 1-21.

Anexos

Tabla 1

VARIABLES DE ESTUDIO

VARIABLES	No. Reactivos
Organización de estudio	20
Técnicas de estudio	20
Motivación	20

Nota. En esta tabla se muestran las variables de estudio consideradas de acuerdo con el manual del Tutor (DGEST, 2013).

Tabla 2

Tabla comparativa encuesta sobre habilidades de estudio

Calificación en organización del estudio (I)	Calificación de técnicas de estudio (II)	Calificación en motivación para el estudio (III)	Calificación total en habilidades (IV)	Interpretación (V)
(I)	(II)	(III)	(IV)	(V)
20	20	20	57-60	Muy alto
19	18-19	19	52-56	Alto
18	17	18	50-51	Por encima del promedio
16-17	16	17	48-49	Promedio alto
14-13	14-15	16	43-47	Promedio
12-13	13	15	39-42	Promedio bajo
11	12	13-14	37-38	Por debajo del promedio
10	11	12	34-36	Bajo
0-9	0-10	0-11	0-33	Muy bajo

Nota. Se muestran los valores de referencia para el cálculo de los resultados de la encuesta aplicada, que tiene como finalidad identificar las oportunidades de mejora en cuanto a las habilidades de estudio.

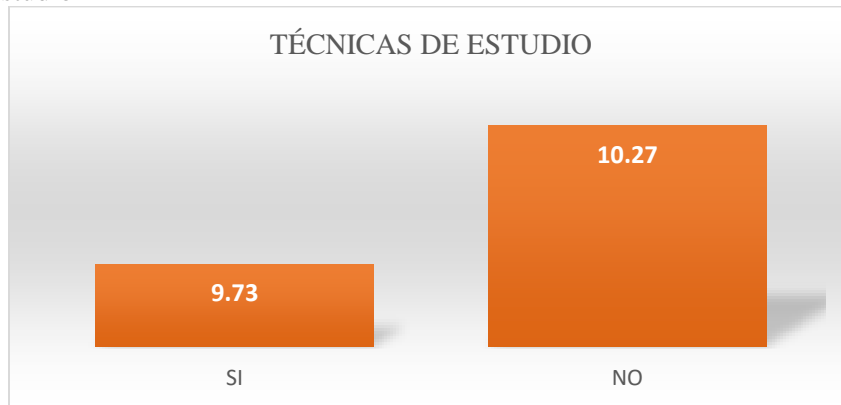
Gráfica 1

Organización de estudio



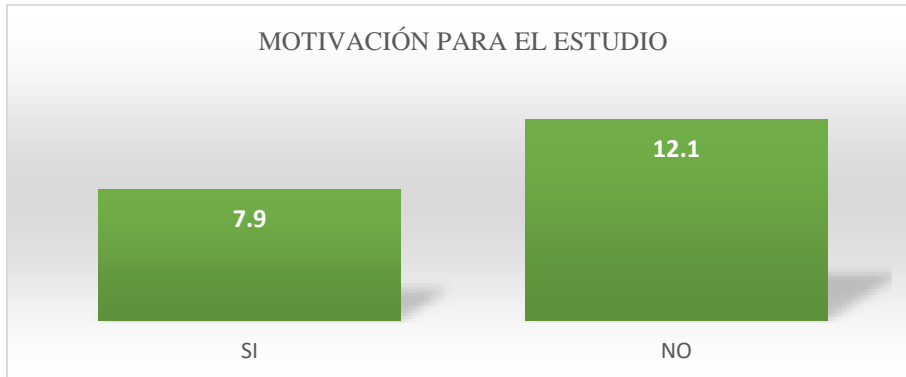
Nota. De acuerdo con los resultados de la investigación se observa que los estudiantes se encontraron con 11 puntos por debajo del promedio, lo que indica bajo dominio sobre la organización de estudio.

Gráfica 2
Técnicas de estudio



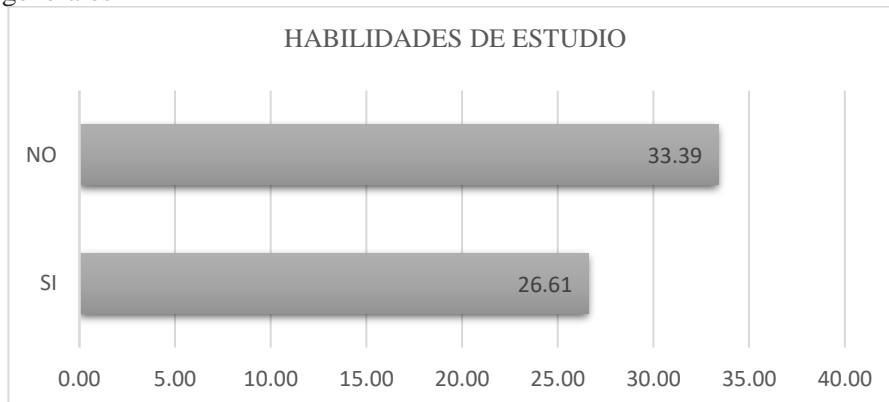
Nota. Sobre las técnicas de estudio, los resultados arrojaron un promedio muy bajo con relación a ellas con 10.27 por lo que se observó que es posible se mejore en la aplicación de estas.

Gráfica 3
Motivación de estudio



Nota. Con un promedio de 12.1 se observa que la motivación de estudio arrojado fue bajo.

Gráfica 4
Resultados generales



Nota. Respecto a los resultados generales sobre las habilidades de estudio con 33.39 se identificó un nivel bajo entorno a ellas, lo que indica el posible establecimiento de estrategias en apoyo a los estudiantes.

8. EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO: REFLEXIONES EDUCATIVAS A PARTIR DE LA COVID-19

Elsa del Carmen Villegas Morán
Yazmin Vargas Gutiérrez
Estela Salomé Solís Gutiérrez
Graciela Paz Alvarado

Introducción

A partir de la detección de la Covid-19 se crea en México el programa Quédate en Casa, dentro del cual a partir de una semaforización generada por el gobierno Federal, las poblaciones de diferentes entidades deberían, de manera obligatoria, permanecer en sus hogares iniciando el 24 de marzo del 2020, ya que para esas fechas todos los estados nacionales tenían por lo menos un caso de Covid-19, declarándose el inicio de la fase dos que incluyó proteger a las personas que conformaban a los grupos de riesgo de salud; y suspender las clases en todo el sistema educativo.

Lo segundo es suspender las clases en todo el Sistema Educativo Nacional. Esto ya desde ayer, 23 de marzo y hasta el 19 de abril; aprovechando las dos semanas de vacaciones ya programadas, agregamos otras dos y tenemos un mes completo de sana distancia en todo el Sistema Educativo Nacional (Presidencia de la República, 2020^a, p 54).

Según la Organización Mundial de la Salud, en ese momento había en México, 1214 casos confirmados y 24 muertes, con un incremento del 500% semanal (Organización Mundial de la Salud, 2022). El 21 de abril de 2020, se decidió mantener activo el sistema educativo a través del programa Aprende en Casa, buscando aprovechar el tiempo de los estudiantes para cumplir con los planes de estudio, hasta el primero de junio de 2020, decidiendo aplazar el retorno a clases presenciales hasta ese día y de igual manera se modificó el término del ciclo escolar hasta el 17 de julio de 2020, considerando que los posibles rezagos educativos podrían solucionarse en el siguiente ciclo escolar (Presidencia de la República, 2020b)

El programa Aprende en Casa se creó centrado en la realidad de México en la cual, 9 de cada 10 hogares en México recibían Televisión abierta, por lo cual se transmitieron programas de televisión en Canal Once Niñas y Niños, TV Educativa, TV UNAM y televisoras públicas de los estados, considerando solamente la educación básica y dejando a la educación media y superior las acciones y canales que consideraran pertinentes, siempre y cuando no regresaran a clases presenciales.

El 17 de agosto de 2020 había en México 27, 867 casos de Covid-19 confirmados, y 4, 067 personas habían muerto esa semana (Organización Mundial de la Salud, 2022), por lo cual, el Gobierno de México no consideró viable regresar a la presencialidad escolar iniciando en programa Aprende en Casa II: En esta segunda versión se incluyó educación Media Superior.

Según resultados de la encuesta sobre Aprende en Casa II, además de la transmisión en televisión los docentes consideraron el posible uso de radio y teléfonos celulares, consideraron al programa un apoyo didáctico y se identificó que más del 80 % de los estudiantes atendieron a sus clases virtuales tres veces o más por semana, además que señalaron haber podido mantener el avance del aprendizaje a partir del programa (Secretaría de Educación Pública, 2021).

El 11 de enero de 2021 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció que 25 millones 253 mil 306 alumnos y un millón 225 mil 341 docentes, de más de 230 mil planteles de Educación Básica, y 5.4 millones de alumnos y casi 400 mil docentes, de 21 mil planteles del nivel Medio Superior, continuarían sus actividades de manera virtual (Secretaría de Educación Pública, 2021). En esa semana la Organización Mundial de la Salud indicó que en México había 110, 581 casos confirmados de Covid-19, así como 8, 737 muertes semanales atribuidas a esta enfermedad con un incremento semanal de 14.55% (Organización Mundial de la Salud, 2022).

El 4 de mayo de 2021 la secretaria de Educación Pública indicó que el regreso a clases presenciales iniciaría quince días después de que concluyera la vacunación de docentes contra Covid-19, buscando mantener la salud mental de los estudiantes, así como mejorar el aprendizaje. La misma titular solicitó no reprobar a los estudiantes ya que estos no habían tenido las mismas oportunidades de aprendizaje (2021c). Se observaba entonces un detrimento en los contagios existiendo para la semana del 3 de mayo 16, 177 casos confirmados y 1,162 muertes semanales, con un detrimento del 16.88% con respecto a la semana anterior (Organización Mundial de la Salud, 2022).

El 7 de junio de 2021 se inició el regreso gradual y escalonado a clases presenciales a partir de un esquema propuesto que señalaba que los grupos deberían presentarse a la mitad dos días a la semana, mientras que el quinto día sería utilizado para impartir cursos extraordinarios de recuperación debido al rezago educativo generado.

El 30 de agosto del 2021 se retornó en México a clases presenciales, manteniendo el uso de tecnologías de la información, se aprobó que los padres de familia deberían firmar una carta de compromiso de asistencia voluntaria y corresponsabilidad además de que se consideraron estrategias para evitar el ausentismo y abandono escolar (Secretaría de Educación Pública, 2021d). Sin embargo, ya había un daño grave ya que uno de cada diez estudiantes inscritos en 2020 no continuó durante el ciclo 2020-21 por motivos asociados la Covid, es decir 5.2 millones de estudiantes dejaron de estudiar y 738, 400 estudiantes de entre 3 y 29 años no concluyeron el ciclo 2020.

Dentro de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación aplicada a estudiantes de 3 a 29 años, el 26.6% de los estudiantes señaló que sus familias no consideraban las clases a distancia como funcionales para el aprendizaje y el 21.9 % dijo no posees algún dispositivo electrónico o bien no poder conectarse a la internet, y es que el 26.4% de los encuestados indicó haber tenido gastos adicionales ya que requirieron contratar un servicio fijo de internet (Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Informática, 2020). (Ver figura 1).

Como principales ventajas, dentro de la misma encuesta, se consideró evitar riesgos de salud, propiciar la convivencia familiar, ahorrar dinero en transporte y material y ahorrar tiempos de traslado. Por otro lado, los encuestados percibieron desventajas como que no se aprende o se aprende menos, la falta de seguimiento a los alumnos, la falta de capacidad de padres o tutores y el exceso de carga académica (Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Informática, 2020).

Sustento Teórico

Desarrollo y actualidad de la educación distancia

Tradicionalmente, la educación ha consistido en un proceso de socialización, por lo cual la distancia física entre los educadores y los educandos ha sido uno de los grandes retos que se han buscado solventar, dentro de la educación a distancia, siendo una de las primeras el uso del correo como herramienta educativa.

Es así como la educación a distancia generó una amplia gama de posibilidades de aprendizajes. Este tipo de educación estaba centrada en procesos mayormente unidireccionales de entrega de materiales didácticos, con escasa retroalimentación, y abierta a receptores heterogéneos, con distintos niveles de formación previa y poco control de los procesos y acreditaciones. Fue a mediados del siglo XX cuando las experiencias de distintos países alrededor de esta modalidad de enseñanza alcanzaron un auge y también un creciente nivel de sistematización (García-Aretio, 1999, p.17).

El espacio latinoamericano ha hecho uso de los recursos educativos no presenciales desde la primera mitad del siglo XX, con los distintos medios al alcance. La educación a distancia ha jugado un papel de especial importancia en los procesos de democratización y de inclusión de amplios sectores de la población social de distintos niveles educativos, económicamente marginados y espacialmente dispersos. Con experiencias centradas en la radio, como fue el caso de Colombia, Ecuador, Brasil y Venezuela; o experiencias centradas en la televisión como los programas de Telesecundaria que florecieron a partir de 1971 en México, o los programas de autoaprendizaje para el empleo implementados en Brasil.

Con el paso del tiempo fue sustituyendo el carácter unidireccional de sus inicios por una interacción progresivamente más bidireccional, fortaleciendo el lazo docente-alumno, hasta llegar a la multidireccionalidad y horizontalidad que las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen posible en la era digital.

A partir del desarrollo en el ámbito digital, muchos especialistas consideran que la educación a distancia aventaja a la educación tradicional en una amplia gama de indicadores:

De esta manera García-Aretio asegura:

Estamos convencidos de que, en cualesquiera de sus formulaciones, la modalidad, la metodología, las prácticas, las propuestas y los proyectos de educación a distancia han ido ganando terreno progresivamente y sin cesar, a lo que pudiéramos denominar como modalidad presencial o de docencia cara a cara sin mediación tecnológica (...) las metodologías a distancia que priman el trabajo autónomo de los estudiantes, así como las actividades cooperativas y colaborativas donde estos mismos participantes aprenden con otros, de otros y para otros, a través de las redes sociales, a través de comunidades de aprendizaje residentes en soportes digitales o, lo que en la última década ha venido siendo más habitual, a través de plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje diseñados con finalidades docentes (García-Aretio, 2017, p. 10).

Esta forma de educación a distancia sustentada en los recursos que el universo digital provee ha encontrado, a pesar de sus numerosas ventajas, una serie de barreras, de las cuales la principal es la brecha digital (Lloyd, 2020, p. 115), término que hace referencia a la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por factores como la clase social, la ubicación geográfica, la etnia, o la institución educativa de adscripción. Esta brecha es un

obstáculo que agudiza las desigualdades y contribuye a procesos excluyentes en una educación que debería ser accesible para todos.

Explicando a través de la teoría de las representaciones sociales

Uno de los fundamentos teóricos es, la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici (2008) esta perspectiva teórica-metodológica, las concibe, por un lado, como “una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (p.16), por otro, como un “corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas con las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social que les rodea, y les facilita la integración a un grupo, o bien, a una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p.18).

Por su parte, Jodelet (2011) señala que, el conocimiento ordinario se construye socialmente y se comparte en los distintos grupos sociales; por lo cual, ese conocimiento tiene un fin práctico que se apoya en la experiencia de cada persona y sirve como guía práctica en la vida cotidiana.

Para Mora (2002) y Araya (2002), las representaciones sociales integran conceptos como actitudes, opiniones, imágenes, estereotipos y creencias: la actitud es la orientación global positiva o negativa de una representación; la opinión, es la postura que fija un individuo respecto a los objetos sociales y que es compartida por los miembros del grupo; la imagen, es la huella impresa anclada en la mente; los estereotipos son las categorías de atributos que se caracterizan por su rigidez (aun como representaciones sociales, si bien hay un núcleo estable, hay otros movibles por eso son más dinámicas que estáticas); y las creencias que se consideran como una tendencia o predisposición consciente o inconsciente por parte del individuo, esta se expresa a modo de «yo digo creo». Las representaciones sociales suelen aparecer a través de los intercambios del habla.

Por otra parte, Abric (2001) considera que en la práctica, las representaciones tienen cuatro funciones: la primera, cognitiva que es el marco de conocimientos que le permite a los actores entender y comprender los fenómenos sociales; la identificadora, al ser los valores y pautas de significados que han sido interiorizadas por parte de los individuos de la sociedad; la orientadora que constituye esa guía potencial de los comportamientos y de las prácticas sociales; y la función justificadora que permite explicar, justificar o legitimar a posteriori la toma de posición y los comportamientos sociales. Todas ellas se presentan en el discurso.

Metodología

Para esta investigación se aplicó la metodología cualitativa ya que permite al investigador comprender los fenómenos a partir de información proporcionada por los participantes en un ambiente natural y por lo tanto en relación con su contexto, así como explorar y construir categorías a partir de la recolección de datos, ya que es una metodología flexible y abierta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; García y Giacobbe, 2009).

Debido a que este trabajo se aproxima a problemas de investigación que son nuevos o poco explorados se utilizó dentro de él, un diseño transeccional exploratorio, (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que permitió acercarse al objetivo de investigación que era identificar las visiones y experiencias de los docentes de instituciones educativas en distintos niveles a partir de la pandemia de la Covid-19.

Manejando como premisa la concepción en los educadores de un cambio permanente en la visión de la educación tradicional, aceptado en mayor o menor medida, dependiendo de los niveles educativos en los que se labora, la pertinencia de las asignaturas, la facilidad para tener acceso a la red, la capacitación recibida y el resultado percibido por los educadores.

Como técnica se empleó la entrevista, que, al ser una conversación dirigida y registrada por el entrevistador, para la producción de un discurso conversacional, continuo, permitió obtener información de las visiones y percepciones de los participantes a través de un discurso, es decir el acercamiento al fenómeno desde el punto de vista de los entrevistados (García & Giacobbe, 2009; Batthyány & Cabrera, 211).

La entrevista fue semiestructurada para la cual se formularon 13 preguntas guía dentro de las cuales se buscó aclarar las siguientes categorías:

- Representaciones del trabajo a distancia
- Percepción del éxito en el trabajo a distancia
- Desarrollo de habilidades
- Valores requeridos
- Factores de incidencia positiva
- Factores de incidencia negativa
- Ventajas
- Posibilidad de cumplir con las metas institucionales
- Visión futura de la educación

Se realizaron dos rondas a los mismos entrevistados, la primera durante la semana del 11 al 16 de mayo 2020, durante el aislamiento por la pandemia y la segunda en la semana del 9 al 13 de mayo de 2022, una vez iniciadas las clases presenciales en México.

Se consideró una muestra no probabilística por conveniencia por ser los casos disponibles y de fácil acceso para ser entrevistados, para lo cual se seleccionaron cuatro docentes de educación básica y superior. Por razones de confidencialidad solo se menciona el nombre de los entrevistados.

El total de las entrevistas se transcribieron y procesaron a través del programa para el análisis cualitativo Atlas Ti, en el cual se codificaron los discursos. Se utilizó la herramienta ilustrativa nubes de palabras que permite obtener resultados cuantitativos que contribuyan a respaldar datos cualitativos. Se analizaron los párrafos y se obtuvieron códigos que posteriormente se reorganizaron en familias, las cuales se constituyeron como categorías, identificando las siguientes: representaciones del trabajo a distancia, percepción del éxito en el trabajo a distancia, desarrollo de habilidades, valores requeridos, factores de incidencia positiva, factores de incidencia negativa, ventajas, posibilidad de cumplir con las metas institucionales, visión futura de la educación.

Análisis

Dentro del análisis de las entrevistas realizadas los sujetos señalaron la actitud como un elemento muy importante para poder alcanzar los objetivos educacionales, ya que se consideró que la educación a distancia requirió un esfuerzo extra para el aprendizaje de la utilización de nuevas tecnologías. Así consideraron a la educación a distancia como un reto para las áreas administrativas y las instituciones educativas en general, que implicó aprendizaje para los maestros que tuvieron que desarrollar competencias didácticas ya que no se percibieron debidamente preparados.

Consideran que los estudiantes tampoco estaban preparados y fue necesario que comprendieran que era otra forma de aprendizaje, dentro del cual tenían que enviar las actividades de manera continua “ha significado todo un reto para los profesores, para los estudiantes, para las áreas administrativas, también de las propias instituciones educativas” (A, 2) (Ver figura 2).

De esta manera nos damos cuenta de que el trabajo a distancia queda representado como un esfuerzo de adaptación que ha permitido cumplir con los objetivos de la organización en tiempo y forma siendo un reto la construcción nuevas rutinas que requieren auto responsabilidad, disciplina y paciencia.

Los entrevistados consideraron como principales claves del éxito del trabajo a distancia: mantener comunicación constante, la planeación de las labores, el acceso a la información, el conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas, el contacto con los otros miembros de la institución educativa y el apoyo permanente de técnicos y especialistas en las tecnologías de comunicación e información.

Como un elemento interesante, durante la segunda ronda, destacaron que estar en casa, les permitió ahorrar el tiempo de traslados y organizarse mejor, así como el conocimiento y aplicación de distintas estrategias de aprendizaje (Ver figura 3).

A través de las entrevistas (2020) señalaron como elementos imprescindibles la disposición al trabajo y al aprendizaje, autodisciplina, el compromiso y la responsabilidad individual, mientras que en la segunda ronda (2022) identificaron la confianza en los estudiantes, la honestidad que permitió mantener un objetivo de trabajo; la empatía para ponerse en el lugar de los estudiantes, la flexibilidad que permitió reorganizar y generar respuestas diferentes a los problemas que se iban presentando; el respeto ya que el trabajo en línea de alguna manera va más allá de la frontera de la vida privada y los horarios de trabajo, dentro de este rubro señalaron “Teníamos que ser muy, muy respetuosos al invadir el espacio de nuestros alumnos, así como ellos invadían nuestro espacio. Ser muy responsables, porque adaptarse no era. No fue algo sencillo” (A, 4).

Entre los nuevos aprendizajes los entrevistados en la ronda uno, consideraron que estos habían sido más bien autónomos y en dos vertientes distintas: la primera el uso de herramientas tecnológicas y la segunda el aprendizaje de nuevos lenguajes y formas de contacto “Creo que eso es algo que podría decirse que se ha desarrollado en mí y me parece algo favorable. Entonces, en este sentido dijo Bueno, las próximas clases por lo menos la mitad de mis clases que sean a distancia y las otras presenciales” (A, 1).

Por su parte en la segunda ronda (2022) señalaron haber obtenido habilidades en el uso de tecnologías para la educación, incluyendo la creación de documentos y evidencias de clase. Otra habilidad que reconocieron haber desarrollado fue la organización y manejo del plan de clase, que permitió utilizar de mejor manera las plataformas virtuales y que los estudiantes siguieran el plan de clase, las actividades a realizar y la forma de evaluación. Reconocieron a la comunicación como una habilidad de tal manera que consideran que fue central para no perder contacto con los estudiantes.

Como principales dificultades los entrevistados identificaron el cambio repentino, así como la falta de espacios propios para su actividad, la carencia de habilidades básicas como comunicación, compromiso y concentración, el limitado conocimiento en el uso de las tecnologías, el difícil acceso a la red de internet que dificultó la comunicación y obtención de la información requerida de esta manera lo ilustran “Otro muchacho del Valle me decía que pues él tenía que ir a un café internet y que todos los cafés estaban cerrados, que él no tenía ni computadora ni internet en

su casa, por ejemplo” (A, 1). De igual manera identificaron la presencia física como un elemento que incide en la motivación sobre todo en jóvenes y niños para cumplir su labor, ya que se considera que estas poblaciones necesitan de manera continua motivación externa.

Además, se identificaron problemas de índole administrativa en los cuales se requería mucho papeleo, así como los cambios en la información oficial, y la ausencia de los estudiantes en las clases “de un grupo de 20, por decir un número partícipe, asistía a la clase a distancia el 50%, yo tenía diez alumnos y así más o menos yo diría que 20. En un promedio general es el 50% de los alumnos que asisten a las clases a distancia” (A, 5).

En general los entrevistados coincidieron que el trabajo a distancia fue una experiencia enriquecedora, que les permitió mejorar su manejo de nuevas tecnologías, además de incrementar su autodisciplina y revalorar la importancia del cumplimiento del objetivo de la institución educativa “sí se puede trabajar a distancia y que quizás a futuro podamos utilizar precisamente este tipo de formato de trabajo para avanzar” (E, 2).

La infraestructura fue señalada como un elemento importante para el logro exitoso del trabajo a distancia, el acceso a los canales adecuados, la conexión de internet, el poder utilizar programas especializados, así como la posibilidad de acceso a una red restringida. Mientras que dentro de los elementos materiales se identificó, el acceso a un espacio adecuado, con buena luz, aire acondicionado, electricidad, conexión telefónica y equipo de cómputo adecuado. Sin embargo, en la segunda ronda de las entrevistas señalaron un factor diferente: la ausencia de los estudiantes en las clases “Otro muchacho del Valle me decía que, pues él tenía que ir a un café internet y que todos los cafés estaban cerrados, que él no tenía ni computadora ni internet en su casa” (A,1).

Entre los valores y actitudes identificados se encontraron disciplina, paciencia, automotivación, rigor en el trabajo, perseverancia, compromiso, ética, perseverancia, respeto, empatía, responsabilidad y honestidad coincidiendo estos tres últimos con las respuestas de la segunda ronda dentro de la cual agregaron confianza en los estudiantes y flexibilidad “Teníamos que ser muy, muy respetuosos al invadir el espacio de nuestros alumnos, así como ellos invadían nuestro espacio. Ser muy responsables, porque adaptarse no era. No fue algo sencillo” (A, 4).

Entre las ventajas que perciben sobre el trabajo a distancia, identificaron la posibilidad de mantener la producción más allá de las barreras físicas, el aprendizaje de la tecnología, el cuidado de la salud al evitar aglomeraciones, el ahorro en los tiempos de traslado, la posibilidad de estructurar un horario flexible y personalizado, así como la sensación de un ambiente más relajado, de esta manera señalan. Sin embargo, durante la segunda ronda valoraron de manera distinta coincidiendo que estar en casa que permite a los docentes tener un margen de tiempo para preparar cada clase, reducir el tiempo de traslado y el gasto que esto implica. Sin embargo, no se mostraron totalmente convencidos señalando “Será que no soy tecnológica, pero yo prefiero, insisto, las clases presenciales” (A, 7).

Por último, cuando se preguntó si catalogarían este proceso educativo como un éxito en ambos casos señalaron que no debido a que dijeron no sentir el apoyo de padres de familia, el cambio abrupto sin planeación adecuada, la falta de los materiales adecuados, la inexistencia de un código laboral claro y la escasa de organización además de que consideraron que el trabajo de los estudiantes no fue el esperado, sin embargo, calificaron la labor docente como exitosa ya que se logró culminar con el ciclo escolar y estuvieron abiertos al aprendizaje.

Conclusiones

A través del análisis realizado podemos concluir que existe una concepción de cambio permanente en la visión de la educación tradicional aceptado en mayor o menor medida, dependiendo principalmente de: el nivel educativo, la pertinencia de las asignaturas, la facilidad para tener acceso a la red, la capacitación recibida y el resultado percibido por los educadores.

El gran reto al que nos enfrentamos ahora es el de cómo integrar los aprendizajes y las buenas prácticas descubiertas o adquiridas durante la pandemia considerando que este retorno a la vida académica, no debería ser un viaje al pasado olvidando lo caminado y lo aprendido ya que las competencias adquiridas costaron mucho tiempo y esfuerzo tanto a estudiantes como a docentes. Pues sabemos que esta fue también una oportunidad para generar una nueva educación, más flexible, integradora de prácticas tradicionales con prácticas innovadoras provenientes en mucho de la virtualidad, pero también de la educación desde la autonomía. No debemos simplemente volver a lo mismo, porque el mundo ha cambiado, nosotros hemos cambiado, y nuestros alumnos también.

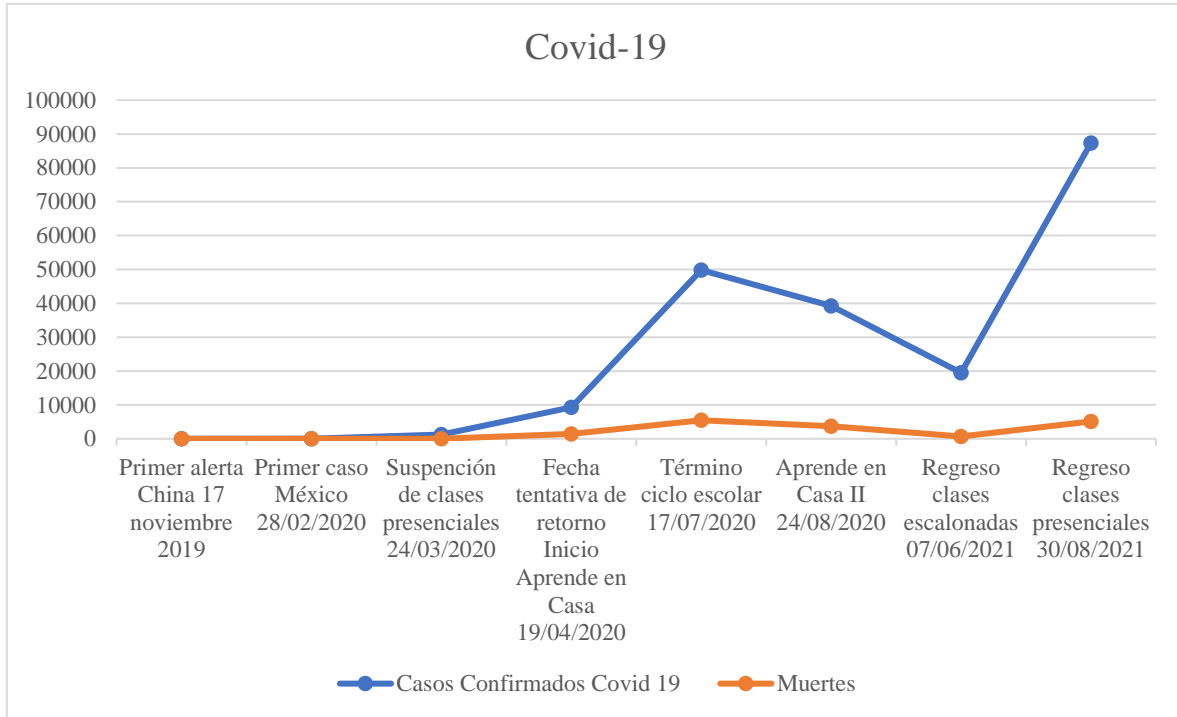
Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp. 09-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Guerrero, O.; Pesci, E. y Capetillo, C. (2018). La educación a distancia: orígenes, características y nuevos retos. *Revista Digital Fila*. 19, pp. 1-8. http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231205788_la_educacion_a_distancia.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2020). "Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación." ("Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la ... - INEGI") Presentación de Resultados. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Lloyd, M. W. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. UNAM/IISUE. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/am/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Martínez, H. y Uribe, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidades en la educación actual. *Educación. Pontificia Universidad Católica de Perú*, 17 (33), pp.1-7. <http://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A217938779&v=2.1&it=r&asid=d7f1452b>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis. its image and its public*. Polity Press.
- Organización Mundial de la Salud (23 de junio de 2022). Search by Country, territory, or Area. <https://covid19.who.int/region/amro/country/mx>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19: anexo del documento consideraciones relativas a los ajustes de las medidas de salud pública y sociales en el contexto de la COVID-19, 10 de mayo de 2020. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332107>
- Peirce, C. (1965). La ciencia de la semiótica. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi%C3%B3tica.pdf>

- Presidencia de la República. (21 de abril de 2020b). Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López obrador. <https://presidente.gob.mx/21-04-20-version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador/>
- Presidencia de la República. (23 de marzo de 2020a). Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López obrador. <https://presidente.gob.mx/24-03-20-version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador/>
- Secretaría de Educación Pública (13 de agosto de 2021d). Comunicado conjunto N. 23 Acuerdan autoridades educativas del país que el servicio educativo será presencial a partir del lunes 30 de agosto. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-n-23-acuerdan-autoridades-educativas-del-pais-que-el-servicio-educativo-sera-presencial-a-partir-del-lunes-30-de-agosto?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (13 de enero de 2021). Boletín SEP no. 2 Se prepara un regreso seguro a las aulas que brinde certeza a la comunidad escolar: SEP. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-2-se-prepara-un-regreso-seguro-a-las-aulas-que-brinde-certeza-a-la-comunidad-escolar-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (17 de agosto de 2020). Boletín No. 223 Presenta SEP programación y horarios del programa de Educación a Distancia Aprende en Casa II. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-223-presenta-sep-programacion-y-horarios-del-programa-de-educacion-a-distancia-aprende-en-casa-ii?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (4 de mayo de 2021c). Boletín SEP no. 89 al concluir la inmunización del personal educativo del país, podrán iniciar clases presenciales: Educación. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-89-al-concluir-la-inmunizacion-del-personal-educativo-del-pais-podran-iniciar-clases-presenciales-educacion?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (8 abril de 2021) Boletín SEP no. 67 reitera SEP que el regreso a clases presenciales será gradual y en semáforo epidemiológico en verde. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-67-reitera-sep-que-el-regreso-a-clases-presenciales-sera-gradual-y-en-semaforo-epidemiologico-en-verde?idiom=es>

Anexos

Gráfica 1
Datos COVID 19



Nota Elaboración propia a partir de datos de la Organización Mundial de la Salud

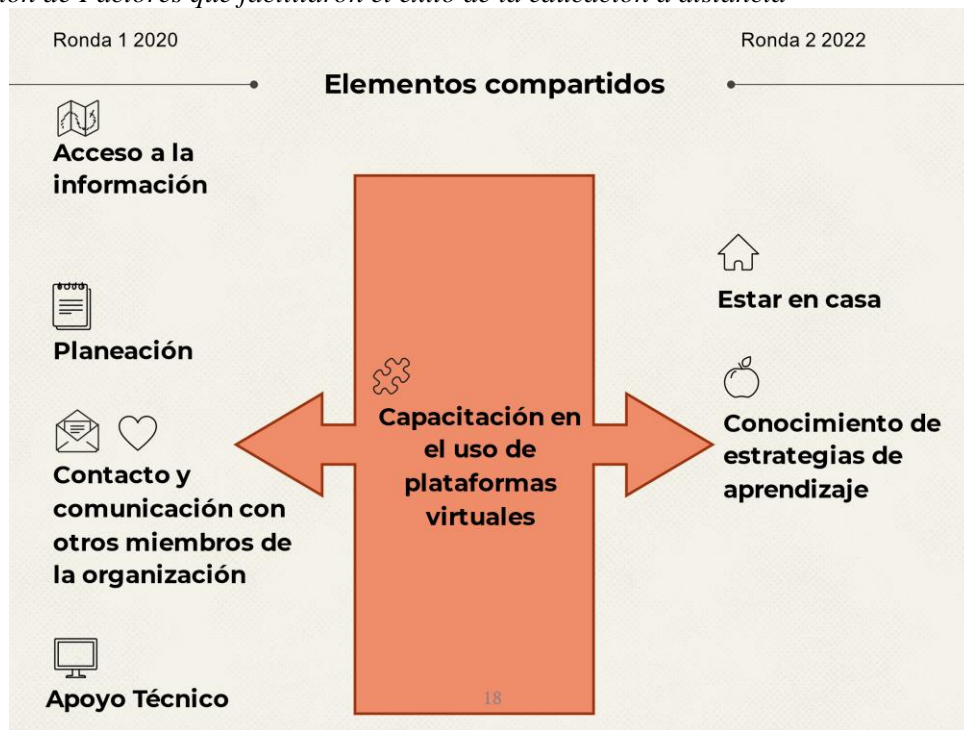
Figura 1
Representación del trabajo en línea



Nota Elaboración propia

Figura 2

Percepción de Factores que facilitaron el éxito de la educación a distancia



Nota Elaboración propia

9. FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN INVESTIGACIÓN CON ESTRATEGIAS DE NEUROEDUCACIÓN. REFLEXIONES DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSDISCIPLINAR

Nelia Josefina González de Pirela
Maritza Yesenia Sylva Lazo
Isabel Magali Torres Torres
Aura Hernández Lozano

Introducción

El presente capítulo referido a la formación docente universitaria en investigación con estrategias de neuroeducación. Reflexiones de una práctica educativa transdisciplinar tuvo como objetivo general reflexionar sobre las necesidades y fundamentos teóricos sobre la formación docente en competencias investigativas y neuroeducación en la carrera de educación del Ecuador. Para el alcance de este, se identificaron las habilidades intra e interpersonales en los estudiantes universitarios de la carrera de educación a través de un formulario digital sobre investigación a fin de realizar el diagnóstico de necesidades para elaborar un plan de acción-reflexión.

Posteriormente se desarrollaron los postulados teóricos sobre competencias investigativas y estrategias de neuroeducación como categorías de análisis para el desarrollo del plan de acción en los talleres de formación centrada en investigación educativa. Seguidamente se aplicaron estrategias de Neuroeducación en los estudiantes universitarios de la carrera de educación adscritos a las asignaturas de las investigadoras para promover la toma de consciencia sobre la importancia de la investigación transdisciplinaria en el hacer docente.

Al respecto, como diagnóstico en la investigación, se puede aseverar que las políticas educativas del Consejo de Educación Superior CES de la República del Ecuador (2022) sobre la formación de estudiantes en educación y docentes en ejercicio a nivel universitario, está definido y orientado hacia la ciencia, tecnología e innovación, sin embargo la realización de cursos y talleres organizacionales son en forma lineal o en cadena, sobre los contenidos y estrategias de las distintas reformas curriculares diseñados e implementadas desde el nivel central hacia las coordinaciones regionales, zonales y distritales, los cuales, finalmente, llegan a los docentes de aula, quienes, a pesar de estos procesos, han mantenido en el tiempo una práctica pedagógica tradicional.

Esa afirmación se apoya en la vasta experiencia como investigadoras se ha tenido durante varios años en universidades de Venezuela y del Ecuador, como docentes universitarias y en permanente formación con estudiantes y docentes en ejercicio en los distintos niveles y modalidades de Educación, donde se han ejercido funciones de: docente, coordinación administrativa, investigación y vinculación con el sector escolar y universitario, así como en la promoción hacia la innovación educativa en la búsqueda del cambio de la práctica pedagógica en la escuela y andragógica en la universidad, reformas curriculares, facilitación de cursos y talleres de capacitación en diversas áreas académicas, asesoría de proyectos educativos en instituciones educativas y de trabajos de tesis universitarias.

Igualmente, la inquietud personal de las investigadoras acerca de los procesos de formación docente también se evidenció como profesoras universitarias y docentes investigadoras en distintos centros de formación docente de educación superior actualmente en la región del Guayas y el país, lo cual permitió constatar que, hasta el momento en el año 2022, sólo se desarrollan cátedras o asignaturas sobre componente docente, prácticas educacionales y contenidos curriculares.

A la par, se han ofrecido parcialmente programas de vinculación y actualización docente, algunos cursos, talleres, jornadas, seminarios, foros, congresos y encuentros, entre otras actividades, para instruir a estudiantes y educadores en ejercicio sobre educación, cambios curriculares y sus estrategias viables para el cambio educativo. Como ejemplos de esas iniciativas, se señalan los Proyectos de Aprendizaje (PA) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), entre otros tipos de proyectos educativos en el marco de políticas educativas del Ministerio de Educación del Ecuador (2014).

En esos cursos se enfatizan contenidos y prácticas sobre planificación, estrategias y evaluación del hacer docente y la participación en procesos de dirección o rectoría para la administración de la escuela y comunidad, sin considerar el ámbito investigativo que, de hecho, envuelve y caracteriza a los mencionados proyectos educativos. El resultado más halagador, quizás, consiste en que algunos de estos han sido seleccionados por los educadores como trabajos de tesis o titulación para cumplir el respectivo requisito de grado (en pregrado, posgrado o doctorado), generalmente sin la visión o el interés real de solucionar problemas, publicar hallazgos o construir postulados teóricos como producto del proceso de investigación.

También se ha observado por parte de las investigadoras, en los distintos eventos científicos convocados anualmente que revelan en sus resultados una escasa investigación educativa por parte del docente en el contexto escolar y en gran medida, una desvinculación de los trabajos de grado o tesis con la realidad de la escuela, la familia y la comunidad. En consecuencia, cabe afirmar que la investigación docente desde el contexto escolar se considera débil, ante el insuficiente desempeño del rol de investigador de quienes aspiran a ser docentes e incluso, de aquellos que ya lo son, además del poco uso de las herramientas de investigación educativa o de innovación tecnológica. Lo anterior obedece, tal vez, a la falta de motivación o al bajo nivel de formación docente que, en investigación y en el área tecnológica de avanzada, caracteriza en general al estudiante en proceso de formación y el docente en ejercicio en el país.

Adicionalmente, la experiencia de las investigadoras en los últimos años como profesoras universitarias en distintas unidades curriculares y de prácticas educacionales, extracurriculares de las carreras de educación, ha servido para estudiar en profundidad mejor esa realidad. En ellas, los estudiantes demuestran pocas competencias investigativas y debilidades en cuanto a las habilidades y destrezas correspondientes al rol como docente investigador: siempre en espera que se les señale un tema o situación problemática, cuando se asigna la observación del contexto de la escuela se realiza sin registros etnográficos significativos, sólo hacen anotaciones aisladas del proceso de llevar una clase, emplean modelos preestablecidos, entre otras acciones imitativas o rutinarias indicadas por el docente observador colaborador de la institución escolar externa.

Por otra parte, se notan dificultades escriturales y de lectura en los estudiantes universitarios, así como limitaciones para el análisis, síntesis, presentación, redacción de conclusiones y reflexiones en los informes finales de las asignaturas, en los ensayos como trabajo final de las prácticas preprofesionales y baja calidad indagatorias en las investigaciones documentales/bibliográficas sobre contenidos asignados, según las necesidades detectadas al inicio de una asignatura.

Este estado de cosas pudiera atribuirse al hecho de que los estudiantes de las carreras de educación, según el currículo sólo cursan de manera teórica las asignaturas referidas al proceso de investigación y preparan la tesis como trabajo de grado sobre un tema fijado por el profesor o escogido por el equipo de trabajo de los estudiantes, en la mayoría de los casos, un asunto o tema descontextualizado de la realidad de la escuela donde se efectúan las prácticas preprofesionales.

Los aspectos expuestos anteriormente, explicarían como posibles causas el poco uso o desconocimiento de la inteligencia emocional. Entre las evidencias manifestadas por los estudiantes en estudio son las siguientes emociones: incertidumbre, conflicto cognitivo y operacional, ansiedad, angustia, apatía, estrés y miedo a reprobar las asignaturas de investigación, entre otras emociones encontradas al cumplir tareas y funciones en su papel de aprendices investigadores, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales y titulación.

En efecto, tienen en su mayoría dificultad para aplicar habilidades en el desarrollo del “ser” o intrapersonales (autoconocimiento, automotivación, autocontrol) “convivir” o interpersonales (empatía y asertividad) en la ejecución de los trabajos en equipo, manifestando siempre críticas e inconformidad con sus compañeros, poca aceptación a la diversidad, además de demostrar poco las destrezas en el “hacer” con actividades investigativas desde la Universidad, la escuela, la realidad del aula, la familia o la comunidad.

Además, manifiestan poco o nulo dominio del control de sus emociones al aplicar las técnicas e instrumentos del paradigma investigación-acción-reflexión durante sus prácticas de vinculación o preprofesionales, a saber: diarios de campo, registros etnográficos, entrevistas a profundidad, portafolios, entre otros; aun cuando saben algunos planificar acorde con la metodología orientadora curricular emanada del Ministerio de Educación del país sobre los proyectos educativos basados en problemas denominados ABP.

Retomando la dimensión del control de las emociones e inteligencia emocional en el estudio cabe resaltar los fundamentos de la Neuroeducación fundamentado en Goleman (2017), referido al control de las emociones en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de las asignaturas referidas al proceso de aprendizaje de investigación con desarrollo de competencias investigativas.

Ante la situación observada con los estudiantes universitarios de la carrera de educación, las investigadoras han venido aplicando durante las clase permanentemente estrategias de Neurociencia mediante actividades de Neuroeducación sobre el manejo y control de inteligencia emocional: automotivación, autocontrol, autoconocimiento, autovaloración, empatía y asertividad, las cuales han resultado de gran beneficio a los estudiantes en la toma de consciencia en cuanto a la importancia del proceso de investigación y el rol docente en la función investigativa.

Sustento Teórico

Como fundamento teórico referente a las categorías de análisis necesarias para el estudio se encuentran: competencias investigativas, neuroeducación, emoción, inteligencia emocional, las competencias y habilidades de la inteligencia emocional, (autoconocimiento, automotivación, autorregulación, autovaloración, autoconfianza, asertividad, empatía), competencias y habilidades de la Inteligencia Intrapersonal (autoconsciencia, autorregulación, optimismo entre otros). A continuación, se devela el sustento teórico con autores del último quinquenio que se utilizó con los estudiantes en el proceso de formación docente.

Competencias Investigativas

Para Pirela & González (2017), quienes citan a Muñoz, Quintero y Munévar (2001), para definir competencias investigativas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes aplicados durante el desempeño de una función productiva o académica que, en el caso particular de este estudio, se refiere a la profesión docente. Al respecto, este trabajo se diseñó con

la finalidad de reflexionar sobre la formación de estudiantes de educación y educadores en ejercicio, que forman y enseñan para desarrollar las competencias listadas a continuación.

- Comprender el significado, importancia e implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica del educador en proceso de formación
- Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares
- Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean éstos explicativos, interpretativos o críticos
- Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas que se plantean ante los problemas de investigación identificados
- Perfeccionar las prácticas de escritura, redactando notas de campo, sintetizando datos y textos y sistematizando informes de investigación sobre un problema conocido en el aula o en la escuela

Para ello, se necesitan, entre las innumerables características como investigador, conocimientos, habilidades y destrezas observacionales, para preguntar, registrar, analizar, reflexionar, escribir, producir y divulgar, como competencias investigativas. Entre otras características básicas para desempeñarse como docente de aula e investigador social, que le ayudaran a la adaptación en cualquier contexto laboral, resolución de problemas en la práctica educativa, a la construcción del conocimiento, y a la orientación personal y comunitaria. Todas estas competencias deben desarrollarse durante el proceso de formación como estudiante y afianzarse en el ejercicio docente con continuidad durante su formación continua y permanente.

Neuroeducación (2017)

Según González *et al.* (2019), quienes citan a Goleman (2017), específicamente en el capítulo “Formación de habilidades interpersonales para la gestión educativa” del libro gestión del conocimiento número 16 se plantean los siguientes postulados como son:

Para Cueva *et al.* (2019), la neuroeducación es una nueva visión científica del proceso enseñanza - aprendizaje que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro humano en sus cortezas (reptiliano, límbico, neocórtex) y el control de las emociones. Según Ortiz (2009), esta disciplina transdisciplinaria fusiona los conocimientos sobre neurociencia, psicología y educación, con el objetivo de optimar el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con la intervención de estrategias de innovación del docente.

Otro aporte significativo de Bullón (2017), es que actualmente una de las ventajas que ofrece la Neuroeducación es la posibilidad de la adaptación a cualquier edad y pretende con la exploración de este nuevo campo dentro de la Neurociencia, proporcionar herramientas que ayuden tanto a aprender mejor al estudiante como a promover mejor al proceso de mediación al docente, de manera que el ser humano sea capaz de desenvolverse mejor a nivel social en un mundo cada vez complejo.

Emoción

Para Goleman (2017), la palabra emoción deriva del latín *emotio*, que significa “movimiento”, “impulso. La emoción es la variación profunda pero efímera del ánimo, la cual puede ser agradable o penosa y presentarse junto a cierta conmoción somática. La raíz de la palabra emoción es “motere” que significa mover. El prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en

toda emoción hay una implícita tendencia a actuar. Existen cientos de emociones, las cuales deben ser controladas con inteligencia emocional.

Como complemento, se hace importante resaltar como seguidor de la teoría de Goleman, el autor Cherniss (2013), quien afirma que “las emociones son contagiosas y una sola persona puede influir en el tono emocional de un grupo creando un nuevo modelo”. Lo que se espera en este estudio diseñar una propuesta como modelo con estrategias gerenciales para mejorar las relaciones interpersonales con inteligencia.

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional puede definirse como la capacidad de establecer contacto el individuo con sus propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar su conducta y la capacidad de comprender y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás en relación con su entorno” Goleman (2017). Situación personal que se puede aplicar con los estudiantes en cualquier nivel o modalidad, siempre y cuando el docente posea el conocimiento y práctica de tan importante control de emociones.

Al respecto, según Goleman (2017), inteligencia emocional en el ser humano es capacidad que permite: tomar conciencia de las propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar presiones y frustraciones del trabajo, acentuar la capacidad para trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que brindará mayores posibilidades de desarrollo personal y social. Para ello se hace necesario desarrollar competencias, habilidades, destrezas y valores que permita una buena relación intrapersonal e interpersonales. Aspectos básicos que deben ser considerados para la formación docente en estudiantes y en maestros en ejercicio.

Las Competencias y Habilidades de la Inteligencia Emocional

Según Goleman (2017), las habilidades de Inteligencia emocional se basan en cinco competencias emocionales. El autor las define como capacidad desarrollada basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño personal además de laboral exitoso y sobresaliente. Es decir, las competencias se desarrollan con la práctica diaria en lo personal y en el hacer con las habilidades. En resumen, estas capacidades son indispensables en el desenvolvimiento en la vida diaria del ser humano y necesarias para el desempeño en el ámbito laboral.

Su desarrollo favorece bienestar psicológico lo que implica: equilibrio de la personalidad, salud física, eliminar patrones inadecuados de respuesta que previenen las enfermedades por desequilibrios permanentes, igualmente promueven el entusiasmo y motivación, la toma de decisiones está marcada por las emociones, mejores relaciones con las personas, con la familia, afectivas relaciones en lo social y laboral – profesional. Las competencias para desarrollar para tener y actuar con inteligencia emocional según Goleman (2017) están:

Autoconocimiento:

Es darse a uno mismo las razones y el entusiasmo con el que provocar una acción o un determinado comportamiento. Lo básico para desarrollar el autoconocimiento es la toma de conciencia de las propias emociones, reconocer un sentimiento cuando aparece y ponerle nombre. No confundir. Significa tener conciencia emocional ¿Cuáles son mis emociones y sus efectos? Es conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. Son la base de tres aptitudes emocionales: conciencia emocional, autoevaluación precisa, confianza en sí mismo.

Autovaloración:

Se entiende por la toma de consciencia mental, la determinación mediante la reflexión, el silencio o estado de alerta las fortalezas y limitaciones encontradas en su propio ser como individuo. Se valora o descalifica según sus creencias, pensamientos, conocimientos y formación personal y profesional haya recibido por su familia y ámbito social.

Autoconfianza:

Se define como tener sentido del propio valor encontrado mediante la reflexión permanente en la toma de decisiones para resolver situaciones personales y organizacionales.

Autorregulación:

Como la capacidad de controlar la expresión de sentimientos, emociones y adecuarlos al momento y al lugar. Además, se debe tener: Autocontrol lo que significa contener el impulso y postergar la gratificación. Control de estrés aprendiendo a relajarse y adaptabilidad con flexibilidad en el manejo de situaciones de cambio.

Automotivación:

Es darse a uno mismo las razones y el entusiasmo con el que provocar una acción o un determinado comportamiento. Es la motivación propia para el logro de objetivos. Diferenciar de los deseos, impulso de logro con esfuerzo y metas. Iniciativa con reacción ante las oportunidades, optimismo con pensamiento positivo, esfuerzo y persistencia con perseverancia y superación de obstáculos.

Empatía

Es la capacidad de percibir y entender lo que otras personas sienten. Ponerse en su lugar, sintonizar sus señales, comprensión de los otros: observar los sentimientos y perspectivas, ayudar a otros: percibir necesidades y reforzar sus habilidades. Significa tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decirlo.

Asertividad

Es la habilidad de expresar tus sentimientos, elegir cómo reaccionar y hablar por tus derechos cuando es apropiado. Significa expresar las ideas, sentimientos y pensamientos de una manera adecuada, en el tiempo oportuno y con un modo adecuado. destreza de compartir los sentimientos, adoptar la manera de reaccionar y expresar los derechos cuando es oportuno. Una comunicación asertiva implica: salvaguardar los derechos propios y expresar los pensamientos, creencias y sentimientos sin violar los derechos de los demás.

Competencias y Habilidades de la Inteligencia Intrapersonal

Según Goleman (2017), para el desarrollo de competencias y habilidades intrapersonales lo principal es tener conocimiento de las propias emociones como son:

Autoconciencia: capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece. Esta puede considerarse como la piedra angular de la inteligencia emocional. Conciencia emocional: Identificar las propias emociones y efectos. Correcta autovaloración: Conocer propias fortalezas y limitaciones. Autoconfianza: Fuerte sentido del propio valor y capacidad.

Además, la autorregulación: Capacidad que permite controlar la expresión de los sentimientos y emociones, y adecuarlos al momento y al lugar. Autocontrol: Habilidad que tienen las personas para manejar sus reacciones emocionales, controlar sus impulsos, y recuperarse de los fracasos de la vida. Significa mantener vigiladas emociones perturbadoras, impulsos. Control de estrés: Aprender a relajarse. Adaptabilidad: Flexibilidad en el manejo de situaciones de cambio.

Aunado, motivarse a sí mismo (automotivación): Saber lo que se quiere conseguir y cómo conseguirlo. Primero fijar objetivos y diferenciarlo de los deseos. Impulso de logro: esfuerzo por mejorar o alcanzar meta u objetivo. Iniciativa: Disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades. Optimismo: Control de los pensamientos negativos y desarrollo del pensamiento positivo.

Sumado, esfuerzo y persistencia: perseverancia en la persecución de objetivos, a pesar de obstáculos y retrocesos que puedan presentarse. Comportamiento coherente con las normas sociales: como la responsabilidad compartida. Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo. Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto. Catalizador del cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas. Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas. Capacidades de equipo: ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

Con respecto a lo antes citado, se hace mención los postulados de Montes (2016), quien expresa que, es importante un ambiente armónico psicológico y social que conecte a estudiantes y docentes mediante objetivos y contenidos de aprendizaje y afectividad en las estrategias que posibiliten no solo aprender- aprender, sino desarrollarse como personas en competencias del desarrollo de su Ser y Convivir.

Sumado a este planteamiento, se agrega a Toapanta (2021), quien opina que la acción pedagógica o andragógica en un proceso de formación debe contar con varios aspectos, que no solo estén orientados a la trasmisión de contenidos, sino que también promuevan un adecuado clima armónico en el aula y escuela para promover la conexión de unas buenas relaciones intra e interpersonales entre los miembros adscritos al proceso de formación. Es decir, al desarrollo de competencias holísticas en el estudiante para el desenvolvimiento de su vida social - comunitaria.

Metodología

Este capítulo de libro presentado fue producto de una investigación - acción - reflexión con estudiantes en proceso de formación, con el paradigma epistemológico cualitativo, métodos de revisión documental e investigación acción participativa, sustentado en Zapata y Rondan (2016), quienes afirman que este tipo de investigación tienen en común tres pilares para la ejecución metodológica como son: primer pilar es la investigación, la cual se refiere a la creación y producción del conocimiento respetando las ideas o posiciones de teóricos, complementado la construcción del diagnóstico situacional con los entes involucrados en el estudio. El segundo pilar es la participación: está viene dada por la relación directa entre los investigadores y los sujetos involucrados en la población o muestra en estudio con un cronograma de acción y compromisos y el

tercer pilar es la acción propiamente dicha: la cual busca la mejora de la situación o problemática involucrada en estudio mediante la reflexión permanente.

En este sentido, la investigación -acción – reflexión se desarrolló en tres fases tales como: fase 1 denominada diagnóstico participativo-reflexivo para sistematizar las necesidades de formación en cuanto a competencias investigativas y habilidades intra e interpersonales para el control de emociones. Fase 2 con el nombre de diseño del plan de acción de formación docente con los fundamentos teóricos de competencias investigativas docentes, neurociencia y neuroeducación. Fase 3 con la evaluación - reflexión – acción del plan de formación desarrollado con estudiantes de educación.

Población y muestra.

La población y muestra se consideró de tipo censal, por ser finita y ser un número manejable. En este sentido Rivas (2017), cita a Ramírez (2012), quienes establecen que la población censal son todas las unidades o sujetos que participan en una investigación se consideran muestras. En el estudio se consideraron a los estudiantes matriculados en tres cursos en proceso de formación docente una sección por investigadora, los cuales fueron agrupados según las siguientes características en los estudiantes:

- Deben pertenecer a la carrera de educación inicial o educación básica
- Deben estar matriculados en cursos de metodología de investigación y prácticas preprofesionales
- Pertenecer a los cursos administrados por las investigadoras como facilitadoras
- Pertenecer a un equipo de trabajo para la realización de las actividades del curso
- Podrán ser de cualquier género
- La edad correspondiente entre 21 a 60 años
- Participar en la formación de investigación y prácticas preprofesionales

Técnicas e instrumentos

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante en distintos contextos: virtual durante las clases y presencial durante las prácticas preprofesionales, en este sentido se llevaron mediante el registro en diarios de campos de los profesores facilitadores (Virtual) y de los estudiantes (presencial).

Resultados

Como primer resultado se puede afirmar que en el diagnóstico inicial efectuado con los estudiantes se evidenció carencias y debilidades en la formación docente basadas en competencias de investigación y manejo de estrategias de neuroeducación en estudiantes de las carreras de educación Inicial y Básica en los cursos de metodología de Investigación y prácticas preprofesionales. Mostrando con sus actitudes una práctica pedagógica con miedos, inseguridad, poco trabajo en equipo con sus compañeros pares, poco manejo de herramientas para sistematizar procesos de observación y registro en el aula de clases. Dificultades de comunicación en las relaciones interpersonales con sus compañeros de equipo de investigación, entre otras situaciones de autoestima y motivación.

Por otra parte, como segundo resultado se evidenció participación masiva en los estudiantes durante las clases interactivas constructivas, mostrando interés en la temática de los contenidos trabajados en metodología de investigación y desarrollo de habilidades intra e interpersonales de Neuroeducación específicamente sobre inteligencia emocional. También se logró el registro permanente de las reflexiones durante las clases virtuales y compromisos de cambios para con la práctica pedagógica investigativa en educación inicial y educación básica.

Conclusiones

En función a los objetivos del estudio se pudo analizar las necesidades y fundamentos teóricos sobre formación docente en competencias de investigación y neuroeducación en estudiantes de las carreras de educación del Ecuador, resaltando las habilidades intra e interpersonales con inteligencia emocional como futuros docentes a ejercer los procesos inherentes a la gestión en el aula para conseguir una efectiva práctica pedagógica, trabajo en equipo con sus pares que facilite la consecución de los objetivos institucionales donde se desempeñarán.

Se logró en los participantes identificaran las habilidades intra e interpersonales a través de un formulario de diagnóstico digital como diagnóstico a la investigación, de las cuales se resaltó el miedo a los trabajos de investigación por creencias infundadas de antecesores, poco conocimiento científico sobre el proceso de investigación y acerca de la inteligencia emocional.

Según el tercer objetivo, se pudieron describir los postulados sobre competencias investigativas y neuro educación a la vanguardia como categorías de análisis en los estudiantes y se desarrolló el plan de acción en los talleres de formación con los participantes involucrados, quienes demostraron entusiasmo y alegría con la participación, colaboración y asombro en lo importante del contenido para el desarrollo de competencias en el ser, en el hacer y conocer para un convivir.

Por último, se desarrollaron estrategias de Neuroeducación sobre inteligencia emocional sobre habilidades y destrezas con los estudiantes para manejar sus emociones en conflictos intra e interpersonales durante los cursos de formación docente universitaria, para lo cual se pudo reflexionar sobre la importancia de desarrollar competencias investigativas y de neuroeducación con inteligencia emocional.

Referencias bibliográficas

- Bullón Gallego, I. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revisat Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901005/html/>
- Cherniss, C. G. (2013). "Inteligencia Emocional en el Trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones." ("Inteligencia emocional en el trabajo: Cómo seleccionar y mejorar la ...") Kayros. Obtenido de <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=jvCbDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=inteligencia+emocional+en+el+trabajo&ots=41-OBE5mKW&sig=7Ph95JmYttbhiEL4ofZ4HFuhfu0#v=onepage&q=inteligencia%20emocional%20en%20el%20trabajo&f=false>
- Consejo de Educación Superior CES. (16 de Octubre de 2022). Consejo de Educación Superior CES. Obtenido de <https://www.ces.gob.ec/>
- Cueva, M. C., Amparo de Jesús, R. P., Angelita, F. T., Alexandra, A. A., Germánico Javier, G. G., & Nelly Germania, S. B. (2019). Enseñanza de Neuroeducación aplicada a la Administración Mediante E-learning. *Revista Cognoscis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, IV(2), 17-24. Obtenido de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1831/2097>
- Goleman. (2017). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Obtenido de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Gonzalez, N., Alonso, P., Macias, J. G., & Gonzalo, H. T. (2019). En *Gestion del Conocimiento. Ecuador: Gestion del conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/463155472/LIBRO-16-GESTION-DEL-CONOCIMIENTO-pdf>
- Ministerio de Educación del Gobierno Nacional del Ecuador. (2014). *Curriculo de Educación Inicial*. Quito-Ecuador: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Montes, F. (09 de Marzo de 2016). *Revista digital Vison Industrial*. Obtenido de *Relaciones Interpersonales en el Trabajo*: <https://visionindustrial.com.mx/industria/capital-humano/relaciones-interpersonales-en-el-trabajo>
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educacion. Alianza Ensayo*. Obtenido de <https://www.alianzaeditorial.es/libro/alianza-ensayo/neurociencia-y-educacion-tomas-ortiz-alonso-9788420682624/>
- Pirela A, A. E., & González G., N. J. (2017). Método Interacción Constructiva Investigativa: Herramienta Educativa para la Gestión del Conocimiento. En V. H. Meriño, Y. d. Chirinos Araque, L. H. Camejo López, & C. I. Martinez de Meriño, *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. (Vol. III, pág. 294). Santa Ana de Coro Falcon. Venezuela, Falcón, Venezuela: Fondo Editorial Universitario Servando Garcés de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3140/3%20TERCER%20LIBRO>

%20DE%20GESTION%20DEL%20CONOCIMIENTO%20VOL%203.pdf?sequence=1
&isAllowed=y

Rivas Silva, N. (2017). Huerto Escolar como Estrategia Pedagógica de la Sustentabilidad en la Educación Ambiental. (C. Instituto Internacional de Investigación y DESARROLLO TECNOLÓGICO EDUCATIVO indetec, Ed.) Revista Científica. Obtenido de https://issuu.com/indtec/docs/revista_scientific_-_edici__n_espec/388

Toapanta, L. (2021). Inteligencia emocional y relaciones interpersonales dentro del aula. Quito: Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/26324/1/UCE-FIL-TOAPANTA%20LESLIE.pdf>

Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. Lima: Instituto de Montaña. Obtenido de <https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf>

10. ANÁLISIS COMPLEJO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Guillermo López Álvarez
Ana Cecilia Valencia Aguirre

Introducción

La ponencia parte de la afirmación básica de Colom (2014) de que “la razón pedagógica descansa en la razón compleja”, (p. 2) por su naturaleza innovadora y activa. Ya que han fracasado las propuestas metodológicas de carácter positivista para las ciencias sociales, enfatiza el autor. De ahí surge una propuesta humanista que incluye a la integración de las disciplinas e implica una nueva propuesta educativa civilizadora.

El objetivo de la ponencia es analizar y explicar varias de las premisas de la complejidad/transdisciplina incluyendo los siguientes aspectos: Colom A. “La educación en el contexto de la complejidad”, Ferrer V. “La inclusión y el aprendizaje horizontal en el aula”, Glaserfeld, E. y “La construcción del conocimiento”, Gallegos G., con el “Pensamiento Crítico Actante”, E. Heurgon y sus aportes fundamentales al “nuevo imaginario de relación Norte/Sur, provincia/capital”, y las contribuciones de la “Relación de los saberes decoloniales y epistemologías del sur”, de Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo y Aníbal Quijano, los aportes de “La alternativa social femenina y los saberes situados” de Donna Haraway y la “Justicia social y el reconocimiento humano” de Nancy Fraser. El objetivo es mostrar de manera crítica la forma en que subyacen estas ideas y la adaptación de éstas en la propuesta educativa, en el modelo curricular, planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana que se concretiza en el campo educativo mexicano y en el quehacer de los docentes actualmente.

En este sentido, ante una realidad mexicana que ha vivido por siglos la marginación de los pueblos originarios y la exclusión por razones de color, de clase, de género, cultura, entre otros, en la que el sistema educativo ha ocultado y sometido en el rasero de la cultura mestiza a gran parte de grupos diversos es de suma importancia la resignificación educativa para definir un nuevo tipo de sociedad, impulsar una sociedad inclusiva, con respeto a los pueblos originarios y grupos diversos. Entonces podemos preguntar: ¿Qué sociedad plantea la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuál tipo de ciudadano se pretende? Y ¿Cuáles son los fines principales de esta propuesta educativa?

Sustento Teórico

Uno de los planteamientos principales que inciden en la pedagogía contemporánea, y desde luego en los fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana lo ofrece Colom (2003), que desarrolla las bases de una nueva narrativa pedagógica orientada por la Teoría del Caos o de la incertidumbre, con lo que se propone una mayor concordancia entre los sucesos innovadores, complejos, del ámbito socioeducativo.

Considera Colom (2003) que la modernidad ha respaldado su visión de la verdad ligada al concepto de orden, una racionalidad inversa a la de la incertidumbre. De tal manera que enseguida de la modernidad, del auge de las nuevas tecnologías y la cultura social que le acompaña ya no hay valor para la certidumbre, entonces la idea de orden que le acompaña no tiene sentido en este nuevo contexto.

De lo anterior se desprende la afirmación de Colom (2003) en cuanto a la vigencia de la perspectiva teórica de sistemas y de la visión compleja que superan la visión analítica y de orden moderna de la ciencia que ya no alcanzan la objetividad y a fundamentar el conocimiento, ya que ahora se valora la subjetividad desde la complejidad natural del universo. De ahí surgen las posturas pedagógicas antagónicas a la modernidad, agrega el autor.

Desde luego, aclara Colom (2003), se argumenta en contra de lo sistémico-complejo la falta tradicional de las hipótesis, pero existe la duda acerca de cierta debilidad al respecto, ya que en la medida en que se profundiza en la complejidad se reconoce un mayor nivel de desorden e incertidumbre. Aspecto que fortalece a la Teoría del Caos, que con la complejidad-entropía-desorden como ambiente fortalece su fundamentación, que se opone de manera natural a la razón moderna, concluye el autor.

De tal manera que la Teoría de Caos, considera Colom (2003), favorece un nuevo fundamento, paradigma, de lo teórico social y desde luego de lo educativo “así pues, el sistema educativo, como cualquier sistema es caótico por la complejidad relacional que manifiesta” (p. 9).

Considera Colom (2003) que se puede afirmar que ahora se da una nueva epistemología contrastada, sin que esto signifique una validez experimental de cierta realidad, si no que se pretende una comprensión de dicha realidad que concuerde con sus peculiaridades inciertas, dinámicas, para devenir en la nueva gramática de la naciente narrativa de dicha realidad. Se concibe que del caos de la inteligencia surge la creatividad, debido a lo no lineal del cerebro (Colom, 2003).

Colom (2003), resalta que gracias al nuevo paradigma “La educación debe pensarse y hacerse, y es conveniente que entre acción y pensamiento se den altos niveles de coherencia”, (p. 14) afirma y establece un criterio decisivo en el quehacer educativo desde la complejidad. Lo que significa también que esta propuesta puede generar nuevos modelos comprensivos tanto de los fenómenos sociales y educativos complejos.

La conclusión y propuesta final de Colom (2003) se refiere a la exigencia evidente de proponer una Pedagogía general y una Teoría Educativa con el enfoque de la racionalidad compleja. Ideas fundamentales implicadas de diversas maneras en las propuestas de la Nueva Escuela Mexicana.

Por otro lado, Ferrer (2006) plantea la alternativa metodológica, pedagógica/didáctica, que se fundamenta igualmente en la segunda ley de la termodinámica de Prigogine (1997) de donde se comprende el efecto de la acción del individuo en el sistema y que la complejidad es inherente a la sociedad, la cual se caracteriza simultáneamente por la no linealidad, con lo que plantea el tema de la transformación social desde el paradigma de la complejidad. Idea que Ferrer (2006) traslada al aula y explica que la complejidad es una dinámica que favorece el desequilibrio y libertad en el aula, que habitualmente el profesorado asume de manera vertical, conservadora.

Tal desequilibrio, dinámica, en el interior y exterior del aula favorece la investigación compartida y establece la investigación formativa como co-creación y co-construcción de los saberes de los estudiantes sumergidos en la dinámica autorreguladora, libre y creativa, agrega Ferrer (2006). Lo anterior implica la superación de la pasividad y la promoción de la proactividad de los estudiantes, simultáneamente a la generación de la inclusión, la horizontalidad, afirma Ferrer (2006).

Es significativo que la Nueva Escuela Mexicana en su propuesta curricular del 2022 establece un papel primordial a las alumnas y los alumnos, con la dinámica propia de su cultura, valores e historia como parte de su comunidad y familias diferentes, con libertad y derechos iguales. Esto implica que el rasero tradicional de la escuela moderna/mestiza con su pedagogía vertical queda superada con la horizontalidad que ofrece la pedagogía/didáctica inclusiva, que incluye tanto la voz, los saberes, la cultura y la historia de cada colectivo educativo.

Igualmente, la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana del 2002, al mismo tiempo que establece la horizontalidad de las alumnas y los alumnos incluye tanto a infantes como adolescentes en una relación de acompañamiento e interacción pedagógica con los adultos orientados hacia la construcción escuela-sociedad.

De ahí la importancia del marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (2022) que propone el reconocimiento de la cultura de los colectivos, con sus valores, conocimientos/saberes comunitarios ya que son elementos de su forma de percibir la realidad, comprender sus vivencias y prácticas que en la vida cotidiana van construyendo. Esto significa reconocer la experiencia y la construcción del conocimiento desde un contexto real, específico, situado.

Según el Nuevo Marco Curricular (2022) en la Nueva Escuela Mexicana el colectivo de estudiantes construye de manera crítica y colectiva lo que ofrece la escuela y les permite desde su perspectiva asumir tanto los conocimientos como las normas para ejercerlos como saberes propios.

Con relación a la construcción del conocimiento Glasersfeld (1998) recupera el planteamiento de Heinz Von Foerster acerca de que con relación al conocimiento los humanos podemos considerarnos como sistemas nerviosos y que en general las señales remitidas por lo sensorial son semejantes a la corteza cerebral.

Señala Glasersfeld (1998) que Foerster indica que la “codificación indiferenciada” significa que tanto una señal de la retina, como de la piel, orejas o nariz tienen igual forma y no tienen diferencia cualitativa alguna. Agrega Glasersfeld (1998) que Maturana probó posteriormente tal afirmación desde el campo de la visión cromática. Debido a tales afirmaciones no se puede sustentar que la información del mundo exterior es la que nos permite diferenciar algunas cosas de otras, concluye Glasersfeld (1989). Desde luego que tales afirmaciones provocaron una verdadera conmoción en la epistemología, agrega (Glasersfeld, 1998).

Comenta Glasersfeld (1998) que, ante la discusión epistemológica de la verdad, lo racional, místico, etc., es importante considerar la idea de “encaje” de Darwin en cuanto a la capacidad de adaptación de los organismos a un ambiente determinado como posibilidad de sobrevivencia. Tal capacidad de sobrevivencia la considera Glasersfeld (1998) como “viabilidad” frente a los retos impuestos por el medio”.

En este sentido Glasersfeld (1998) afirma que el conocimiento en muchas circunstancias es prácticamente lógico, más que orientarse en el ambiente físico se remite a lo conceptual. De ahí que lo viable se remite a los esquemas previos con referencias estructurales conceptuales que no genere contradicciones. De lo contrario se transforma ese pensamiento o transforma las antiguas estructuras, concluye Glasersfeld (1998).

Aclara Glasersfeld (1998) que Jean Piaget consideró que el conocimiento es una acción adaptativa y que elaboró su teoría del conocimiento y del desarrollo del conocimiento congruente con dicho concepto. De lo anterior podemos concluir que esta nueva perspectiva se puede considerar como guía o mapa de lo que es posible hacer en el ambiente en el que hemos tenido experiencias, concluye Glasersfeld (1998).

Enseguida Glasersfeld (1998) refiere que la cibernética es uno de los fundamentos del constructivismo y que tanto la autorregulación como la autoorganización del organismo en cuanto a capacidad de reconocer y decodificar la información, en relación con nuestras experiencias, posibilita al conocimiento como construcción.

Finalmente, Glasersfeld (1998) plantea que el constructivismo no niega la realidad, pero afirma que no es posible conocer a una realidad independiente, no tiene la tarea de decir cómo es el mundo, sino que orienta en la forma de pensarlo y ofrece un análisis de las operaciones que son originadas en una realidad gracias a la experiencia. El mundo, la vida y el tiempo giran en torno al conocimiento concluye el autor. Así, la Nueva Escuela Mexicana asume, implica, desde la propuesta peculiar de la relación individuo/contexto la postura de adaptación constructivista en la conformación del conocimiento humano.

En este sentido del conocimiento se incluye en la perspectiva crítica de la Nueva Escuela Mexicana el enfoque transdisciplinar de Gallegos (2021) como una praxis “co-creada”, (p. 346), en un contexto y cultura específica con las interrelaciones del colectivo durante su vida, recreación, cuestionamientos en un lugar y momento determinado como “...diálogo entre el ser humano y el mundo” (p. 346). Desde luego, concluye Gallegos (2021) cuando la educación articula la perspectiva transdisciplinar entre sus fines implica tanto la realización individual, lo flexible e integral. Propuesta congruente con lo planteado anteriormente.

En esta lógica es pertinente asumir la perspectiva rural/urbana planteada en el Coloquio de Cerisy por E. Heurgon, (2006). Dada la movilidad humana o poblamiento de las urbes y el reacomodo de los espacios rurales/no urbanos, despoblación y migraciones que plantean problemas diversos tanto de producción, comercio, entre otros, establece E. Heurgon, (2006). Fenómeno contradictorio o bipolar del que surgen problemas importantes para la producción y sobrevivencia en el área rural, así como la tendencia a la migración urbana por las ventajas que ofrece. Este fenómeno ha creado el “nuevo imaginario de relación Norte/Sur, provincia/capital”, (p. 214) expresa E. Heurgon (2006). De tal manera que lo urbano se impone y plantea simultáneamente el problema de atender la diversidad y desde luego la gobernabilidad y la movilidad entre ambos polos, agrega E. Heurgon, (2006). En el mismo Coloquio de Cerisy, Ali A. Abdelmalek (2006) invita a asumir una “inteligibilidad compleja” y reconocer a la alteración territorial como un fenómeno multidimensional. Se concluye que el término geopoética permite la exploración acerca de lo complejo del territorio que nos civiliza y que civilizamos a la vez.

Estas afirmaciones nos permiten incluir elementos de la perspectiva descolonial, así como a las epistemologías del Sur, desde luego implicadas en la visión inclusiva intercultural crítica, del conocimiento y complejidad del territorio en la Nueva Escuela Mexicana.

Uno de los aportes de la epistemología del Sur, De Sousa (2011) enfatiza los efectos del despojo de los recursos naturales a los pueblos colonizados, la desigualdad y la imposición de los criterios de ciencia y conocimiento, que obligan a dejar sus idiomas, cultura, espiritualidad, creencias y saberes propios, de tal manera que obstaculizan las alternativas y la oportunidad de emanciparse de la colonización. Elementos que obligan sin ninguna duda a establecer una educación pública descolonizada y no mercantilista agrega De Sousa (2021).

No requerimos alternativas sino una forma de pensar alterna para poder crear alternativas propias, o sea una epistemología alterna a la colonial, concluye De Sousa (2021).

En esta dirección Mignolo (2014) plantea que la colonialidad y la descolonialidad mantienen cierta dependencia en el sentido de que lo colonial ofrece el modelo de poder que implica diversas relaciones e incluye el discurso de la modernidad, progreso y cierta idea de felicidad. Pero, la descolonialidad considera y responde a dicha narrativa de progreso de la modernidad ya que es falsa e implica a la violencia y la dominación.

Agrega Mignolo (2014) que la cuestión descolonial es todo un proceso asiático, africano y latinoamericano, no europeo, que fue planteado desde 1955 en Bandung y en Belgrado, 1961 en donde fue planteada la marginación histórica del tercer mundo de dominación epistémica, ontológica humana (inferior) y la propuesta descolonial. De tal manera que la propuesta colectiva, descolonial, no capitalista ni socialista ha dado origen a epistemologías propias que coinciden con los principios de identidad, pensamiento y acción legítimos, concluye Mignolo (2014).

Enseguida Quijano (2014) plantea la historicidad del poder y colonialidad eurocéntrica como un proceso creciente fortalecido con la colonización de América principalmente. Igualmente, considera que tanto el pensamiento europeo y la secularización de la burguesía favorecieron el modelo mundial capitalista del poder que fue planteando el tipo de racionalidad o enfoque hegemónico que se fue sobreponiendo a otras perspectivas que se convirtieron en formas de control y organización. Agrega Quijano (2014) que de ahí surge la clasificación racial de los pueblos del mundo despojados de su identidad o especificidad, vistas como razas inferiores, primitivas.

Complementa Quijano (2014) y enfatiza el creciente proceso de descolonización en América latina en el que destaca una ascendente democracia frente al genocidio colonial y la lucha por la verdadera ciudadanía. Señala Quijano (2014) que la visión eurocéntrica ha sido un freno para el logro pleno de la democratización que implica la diferencia de raza y por lo tanto una dependencia epistémica a transformar. De tal manera que debe darse una descolonización simultánea a la redistribución política, "...dejar de ser lo que no somos" (p. 53), propone Quijano (2014).

El Nuevo Marco Curricular parte de cuestionar a la escuela como institución que ha puesto muros que la separan de la comunidad, donde se presentan dos mundos, el de la escuela frente al del contexto comunitario, ante ello las epistemologías del Sur, surgen de un contexto, de una crisis muy profunda de la teoría crítica eurocéntrica.

Sin duda alguna los aportes de Mignolo, De Sousa y Quijano son elementos implicados en la propuesta educativa de la Nueva Escuela Mexicana cuando se propone la inclusión colectiva y la educación situada, que favorecen, impulsan y conservan la identidad y cultura propia de los distintos grupos humanos mexicanos, en este caso.

En esta misma tónica, pero desde un enfoque peculiar Haraway (1991) ofrece una perspectiva que analiza sociohistóricamente tanto el discurso de poder capitalista como la situación femenina, de exclusión y dominación. Ante la realidad de dejar de ser persona, una forma de locura, enajenarse y liberarse, construir y recuperar la identidad propone Haraway (1991).

Plantea Haraway (1991) que hay que poner énfasis en “la evolución cuerpos, políticas e historias” (P. 61). Haraway (1991) realiza un análisis meticuloso acerca de las propuestas biológico-lingüísticas, e histórico-políticas acompañadas del discurso científico eurocéntrico y euro-estadounidense, del que surgen sus críticas y propuestas del análisis lingüístico-semántico que articuladas al concepto de naturaleza y ciencia occidental ejercen una velada postura política de dominación y sometimiento de la perspectiva sexual y género, de deseo, de feminidad, de raza y clase social, ante las que Haraway (1991) propone el amor y trabajo colectivo como alternativa, o sea, una epistemología feminista que derogue el racismo de género, incluso.

Con relación al conocimiento Haraway (1991) establece que la subjetividad como acción singular de pensamiento y acción situada de conocimiento, es una visión parcial alterna a la generalización científica moderna y ofrece la alternativa epistémica situada, relativa, con significado personal y plantea la movilidad de los límites. Implica que cualquier persona de cualquier raza puede conocer, tiene efecto político y epistémico desde la parcialidad que se orienta por una actitud responsable y consciente. Implica igualmente nuevas subjetividades y nuevos cuerpos y una comprensión más plena. Lo anterior tiene también la finalidad de reapropiarnos del discurso científico considera Haraway (1991).

De tal manera que la Nueva Escuela Mexicana es contundente contra la exclusión/discriminación desde el momento en que incluye tanto al colectivo escolar y a la comunidad en donde se encuentra cada escuela y construye desde su realidad los conocimientos/saberes e identidad propios, podemos afirmar la concordancia con las ideas expuestas.

Para complementar los elementos que constituyen el presente trabajo es importante agregar la propuesta de Fraser (1995) quien establece que la pretensión de justicia a fines del siglo XX pone énfasis en una “lucha por el reconocimiento” (p. 1) ya que se ha convertido en paradigma de conflictos políticos a favor de lo étnico, “el género y la sexualidad” (p. 1).

Agrega Fraser (1995) que la identidad grupal ha sustituido la predilección de clase para decidir alguna actividad política. Por lo tanto, esta lucha cultural parece subordinar a la injusticia económica, expresa Fraser (1995).

Para Fraser (1995) la diferencia entre ambos aspectos: el reconocimiento y la injusticia económica son de igual importancia y estamos obligados a desarrollar un proceso crítico que articule y establezca criterios de transformación de las diferencias culturales y las alternativas viables de reconocimiento, así como la transformación de la justicia y bienestar social en la redistribución.

Ambos temas se encuentran inmersos en la Nueva Escuela Mexicana desde el momento en que se ha propuesto una política social con la inclusión en un sentido amplio ligado a la alternativa de justicia y bienestar que ofrece el sistema político económico mexicano en el momento actual.

Conclusiones

La Nueva Escuela Mexicana remite de manera constante al trabajo educativo surgido desde el contexto escolar en el que se encuentran todos: docentes, alumnos y familias. De tal manera que la relación escuela/comunidad se ubica en el evento específico, en la peculiaridad que favorece tanto una educación situada, la inclusión del entorno como naturaleza y vida saludable que comprenden lo estético y lo ético.

La peculiaridad del trabajo educativo de la Nueva Escuela Mexicana orienta tanto a la elaboración del currículo con un marco histórico social que favorece el pensamiento crítico, la inclusión de grupos sociales diversos y por lo tanto una dimensión política democrática de igualdad que supera a la escuela mestiza tradicional con influencia eurocéntrica, vertical, a favor de la innovación epistemológica, la creación cultural y afirmación de la identidad propia.

De manera contundente cuando la Nueva Escuela Mexicana promueve la igualdad, la inclusión, establece nuevas prácticas y narrativas que incluyen tanto los derechos humanos, la libertad del manejo curricular por las y los docentes que involucran los elementos epistémicos descolonizadores.

Es muy importante mencionar que el trabajo educativo situado no implica solamente construir el conocimiento con las peculiaridades de cada contexto y de cada estudiante, sino desaprender el discurso, los conceptos que ha impuesto la colonización, también incluye la encarnación del amor y el trabajo colectivo solidario, el reconocimiento y el bienestar o sea una epistemología femenina que ofrece una esperanza humanista extraordinaria a la sociedad actual.

Es importante señalar que epistemológicamente el pensamiento complejo y sus propuestas fundamentadas en la incertidumbre y en la relación del tejido o sistema de los elementos de cada objeto o fenómeno posibilita la comprensión y explicación científica transdisciplinaria y enriquece nuestro conocimiento, profundo y humano, que incluye a la naturaleza, a la sociedad y vislumbra a la nueva civilización.

Referencias bibliográficas

- Colom, C., Antoni J. (2003). La educación en el contexto de la complejidad: la Teoría del Caos como paradigma educativo. Universidad de las Islas Baleares (UIB)
- Coloquio de Cerisy. (2006). Complejidad y Gobernabilidades “Restaurar Todas las Solidaridades” Inteligencia de la Complejidad, Epistemología y Pragmática. Dirigido por Edgar Morin y Jean-Louis Le Moigne.
- De Souza, B (2011) Introducción: las epistemologías del sur. Ponencia. S/L.
- De Souza, B (2021). Descolonizar la Universidad. El desafío de la justicia cognitiva global. 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz-Barriga, A (2022) Retos de la docencia ante el marco curricular 2022, en vídeo <https://youtu.be/0YfAg5ZpXg4>
- Ferrer, C. V. (2006). De Penélope y Antígona y Viceversa: los desaprendizajes del profesorado para la complejidad educativa, (p. 85-109), en Santos Rego, Miguel A. y Guillaumín Tostado, Arturo (Ed.) Avances en Complejidad y Educación: Teoría y Práctica. (“De Penélope y Antígona y viceversa: los desaprendizajes del profesorado ...”) Barcelona, España. Ediciones Octaedro.
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». (“¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la ...”) versión ligeramente revisada de una conferencia pronunciada en la Universidad de Michigan en marzo de 1995 durante el simposio sobre «Liberalismo Político», organizado por el Departamento de Filosofía. (“¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la ...”)
- Gallegos G., E. (2021). Pensamiento Crítico Actuante: una propuesta transdisciplinar. Alonso Herrera, Ana Teresa y Campirán Salazar Ariel Félix, coordinadores. Pensamiento Crítico en Iberoamérica, Teoría e intervención transdisciplinar. Editorial Torres Asociados, México.
- Glaserfeld, E. (1991). La construcción del conocimiento. Schnitman, F. Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- Haraway, D. (1991) Ciencia, cyborgs y mujeres, La reinención de la naturaleza. Ed. Cátedra, Madrid
- Mignolo, W (2014) Retos decoloniales, hoy. En Borsani, M y Quintero, P (2014) Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Argentina: Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO
- SEP (2022) Plan de estudios de la educación básica 2022. (“Consulta el Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación ...”) Disponible en <https://www.sep.gob.mx/marccurricular> S/P).

Valencia, A. (2022) Los saberes decoloniales y las epistemologías del Sur en el Marco Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, Universidad de Guadalajara.

11. HACIA LA AUTONOMÍA CURRICULAR EN LAS ESCUELAS NORMALES: RETOS Y LIMITANTES

Jesús Mario Gaviña García
Edgar Oswaldo González Bello

Introducción

A lo largo de su historia, las escuelas normales han estado estrechamente vinculadas a la educación básica del país, y sus propósitos ligados a los objetivos de los planes nacionales de educación. Por ello, el contexto histórico y social de las escuelas normales, resulta tan particular en comparación del resto de instituciones de educación superior. Sin embargo, esta vinculación, ha generado un ambiente de interdependencia entre el sistema normalista y el sistema de educación básica, donde por lo general, ambos sistemas siguen una misma línea ideológica y metodológica, aunque en las escuelas normales termina por repercutir en una falta de autonomía institucional, de gestión y curricular (Curil, 2001).

Como antecedente, en 1984 se implementó la Reforma Curricular de la Educación Normal, en la que se destaca la integración de las escuelas normales al sistema de instituciones de educación superior, y que, a partir de entonces, se comienza a otorgar títulos de licenciatura en educación preescolar y primaria (Ducoing, 2013). Con esto, el funcionamiento de estas instituciones cambió sustancialmente con miras a ofrecer una formación inicial docente, cada vez mayor calidad a partir de una mayor autonomía curricular; cambios que se fueron dando gradualmente, y que se siguen suscitando de forma constante.

En la década de los noventa, se implementa la Reforma de la Escuela Normal de 1997, y con esta reforma, se impulsaba de un plan y programa de estudios que significaba para un amplio porcentaje de la planta académica de las escuelas normales un cambio sustancial en su práctica docente y en cómo asimilaban los propósitos de la formación inicial docente del país, esto debido en determinada medida por las notables diferencias respecto de planes de estudio anteriores (Barrón y Pontón, 2013). Esta reforma representó un esfuerzo importante por profesionalizar cada vez más a las escuelas normales, a la formación ofrecida y a sus cuerpos académicos.

Más recientemente, en 2012 se diseñó una nueva Reforma Curricular para la Educación Normal, la cual tenía el propósito de resolver las deficiencias y necesidades de una formación inicial docente que requería de una mayor pertinencia, equidad y calidad, partiendo de un currículo basado en competencias (DOF, 2012). Al poco tiempo, en 2018 se implementa un nuevo plan y programas de estudio el cual consistió en un rediseño curricular igualmente basado en competencias como la malla curricular de 2012, teniendo por propósito que la formación ofrecida en las escuelas normales fuera congruente y estuviera alineada con los objetivos de la educación básica (SEP, 2018).

A pesar de estos esfuerzos en materia de política educativa, los modelos de formación inicial docente siguen un sentido tradicional de educación y se caracterizan por ser de carácter transmisivo, a partir de estos es posible observar una débil relación entre los cursos impartidos en las escuelas normales y las diversas metodologías de enseñanza que utilizan los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

Recientemente, la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, publicada a raíz del Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales realizado en 2019, y organizado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, ha resultado un punto de inflexión, pues en este documento se ha plasmado la ruta a seguir para la educación normalista durante los próximos años, y en el cual se expresan las necesidades más urgentes de acuerdo a todos aquellos que conforman actualmente a las escuelas normales del país, destacando la búsqueda de autonomía curricular por parte de estas instituciones (DGESPE, 2019).

Debido a la diversidad de cambios curriculares que se han suscitado en las escuelas normales, este texto tiene por objetivo analizar las políticas que en materia curricular se han diseñado para escuelas normales en México, lo cual permite reflexionar sobre las acciones que buscan la orientación del mejoramiento en la formación inicial docente.

Sustento teórico

Tanto en México como en Latinoamérica, la formación inicial docente es llevada a cabo generalmente en instituciones de educación superior especializadas en la materia, las cuales son reguladas por el Estado en diferente medida de acuerdo con cada país, además de llevar el control de la gestión administrativa y curricular de estas instituciones (Ávalos, 2013; Vaillant, 2018).

La formación inicial docente en México cuenta con más de 120 años de historia, la cual se ha desarrollado principalmente en las escuelas normales, y a través de las cuales se ha llevado a cabo la formación de docentes del nivel de educación básica, cubriendo en sus orígenes el nivel de educación elemental o primaria, para después incluir a la educación preescolar y secundaria dentro de la cobertura de las escuelas normales en la preparación de profesionales de la educación (Navarrete-Cazales, 2015).

De acuerdo con Vaillant (2018), la formación inicial docente en Latinoamérica tiene tres funciones dentro del sistema educativo: la preparación de futuros profesores, la autorización y certificación para realizar la labor docente, y, por último, cumple con una tarde de socialización de la cultura dominante, sin embargo, no señala la relevancia que esta formación representa para la transformación de la educación ni de su trascendencia en la búsqueda de mayor calidad educativa.

Por su parte, Fortoul *et al.* (2013) la formación inicial docente se entiende como un proceso constante de desarrollo de los profesores, conforma el punto de partida en la formación profesional de los docentes, siendo impartida dentro de las escuelas normales con el saber ser y estar, saber conocer y saber hacer como ejes constitutivos del currículo, del cual se hace responsable el Estado (SEP, 2022).

Según Moreno (2013), algunos organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial han ejercido determinada influencia en la educación básica y en la formación de profesores de los países latinoamericanos, incluyendo la formación inicial docente, por ejemplo mediante recomendaciones de implementación y organización de políticas públicas financiamiento a la educación, no obstante, estas sugerencias tienen un claro enfoque más dirigido hacia la adaptación de los sistemas educativos a las tendencias económicas globales, que a la promoción de una educación de carácter crítica y de calidad.

En México, los primeros pasos en la búsqueda de una cada vez mayor autonomía curricular se dio a través de procesos descentralización educativa en 1978, procesos que desembocarían en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, que resultó pertinente para las escuelas normales pues se dejaba a cada uno de los estados la responsabilidad de administrar en su totalidad al personal y a los planteles de educación básica y escuelas normales (Villanueva, 2010).

De acuerdo con Díaz-Barriga (2021), esta situación respondía precisamente a diversas recomendaciones de organismos internacionales, específicamente del Banco Mundial y de la UNESCO.

Cabe señalar que, para fines del estudio, la autonomía curricular se entiende como un conjunto de prácticas educativas llevadas a cabo en colaboración por diferentes sujetos del contexto escolar (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, etc.) con el fin de alcanzar una educación integral partiendo de la construcción de un currículo propio por parte la institución que lo implementa, en el que se consideran las especificidades del contexto, sus recursos y necesidades (Martínez et. al, 2020). En particular, la autonomía curricular representa una gran oportunidad para el progreso de las escuelas normales y el incremento de la calidad en la formación que dentro de ellas se ofrece.

Si bien a pesar de la descentralización educativa que se vivió en los años noventa (y el recorte de presupuesto que vivieron prácticamente todas las escuelas normales por los gobiernos estatales) la matrícula de estudiantes en escuelas normales incrementó, también se vivió una clara desatención académica y administrativa. Ante esto, en algunas entidades federativas se organizaron docentes de escuelas normales que buscaron impulsar un proyecto académico sólido (Díaz-Barriga, 2021). Es así como, en la actualidad, la demanda por mayor autonomía administrativa y curricular sigue vigente y se ha hecho latente en los últimos años al interior de la educación normalista y para con las autoridades educativas que rigen a las escuelas normales.

Metodología

Para la elaboración de la investigación, se utilizó una metodología basada en un enfoque cualitativo que permite comprender fenómenos sociales en el contexto que se presentan, de esta manera, las entidades sociales como una institución educativa, son visualizadas de manera holística y entendidas en su globalidad (Aravena et. al, 2006). En esta línea, Sandín (2003) coincide en que el enfoque cualitativo destaca por su atención al contexto; la experiencia de las personas se encuentra fuertemente ligada a los contextos particulares en los que se da dicha experiencia, de modo que los fenómenos sociales son comprendidos en medida que se estudia el contexto en el que acontecen, en este caso de escuelas normales de México.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), dentro del enfoque cualitativo, se encuentran las modalidades de investigación no interactivas (investigación analítica), en las cuales se investigan conceptos y acontecimientos mediante el análisis de documentos. En la investigación analítica, se identifican, estudian, y finalmente se sintetiza la información recabada para generar una aportación sobre determinado concepto o fenómeno que puede o no haber sido observado directamente.

El tipo de estudio es un análisis histórico; en este tipo de estudios se recoge información de manera sistemática mediante documentos que describen acontecimientos pasados, los cuales regularmente se interpretan en el contexto histórico, socioeconómico, político, tecnológico, etc. (McMillan y Schumacher, 2005). El análisis histórico describe el pasado de acontecimiento

actuales, en este sentido, si bien el t3pico de la investigaci3n es un fen3meno actual, viene manifest3ndose desde hace algunos a3os, adem3s de tener una gran influencia del contexto hist3rico de las instituciones normalistas.

La t3cnica utilizada fue la revisi3n documental para establecer un contraste de la situaci3n en escuelas normales, la cual de acuerdo con Del Cid, M3ndez y Sandoval (2007) conlleva una revisi3n sobre determinado tema de inter3s o fen3meno sobre el cual diversos autores ya han investigado al respecto, y de esta manera recabar informaci3n suficiente que permita expandir el conocimiento que se tiene sobre dicho tema. Por un lado, se analizan documentos oficiales del gobierno donde se recopilan demandas sobre la necesidad de mejorar la formaci3n como parte de la estrategia de mejoramiento en escuelas normales mientras se ha desarrollado una cultura institucional espec3fica; por otro lado, se identifican los aportes m3s relevantes de la literatura cient3fica sobre problemas que surgen al momento de implementar reformas educativas.

Resultados

En las 3ltimas d3cadas, el normalismo mexicano hab3a sufrido de una descalificaci3n generalizada impulsada desde el Estado a trav3s de la pol3tica educativa, tambi3n se gener3 incertidumbre en el consciente colectivo sobre la calidad de la formaci3n y el nivel acad3mico de quienes egresaban y laboraban respectivamente en las escuelas normales. Esto desemboc3 en que un amplio sector social e inclusive organismos internacionales demandaran cambios que incrementaran la calidad de la formaci3n inicial docente, como, por ejemplo, estructuras m3s estrictas de ingreso y permanencia en la profesi3n docente. Este fen3meno actu3 como causa y consecuencia de la reforma educativa de 2013 en la que la descalificaci3n de la formaci3n ofrecida en las escuelas normales fue un elemento clave (D3az-Barriga, 2021).

Ciertamente, bajo este panorama los contextos educativos m3s avanzados han impuesto las condiciones que obligan a las escuelas normales a desarrollar cambios en sus formas de trabajo y en sus mecanismos de organizaci3n y administraci3n con el objetivo de hacer frente a la diversidad de funciones y acciones necesarias para responder de manera cuando menos satisfactoria a las demandas educativas de la sociedad (Cabello, 2012).

Ante esta situaci3n, a trav3s de una iniciativa de reforma por parte del Ejecutivo, el Congreso de la Uni3n en 2019 gener3 un mecanismo denominado Parlamento abierto, en el que numerosos docentes participaron, y entre sus m3ltiples demandas, destacan la solicitud de cancelaci3n de la reforma de 2013 y una mayor autonom3a en la elaboraci3n de sus planes de estudio, as3 como un financiamiento m3s adecuado para las escuelas normales y la restituci3n de la imagen p3blica del magisterio, sin embargo, algunas de estas demandas no obtuvieron una resoluci3n exitosa (D3az-Barriga, 2019).

Es as3 como la DGESE en 2019, convoc3 el Congreso Nacional de Fortalecimiento y Transformaci3n de las Escuelas Normales con la intenci3n de elaborar un proyecto de pol3tica educativa que comenzara en su construcci3n desde abajo, a partir de los docentes de escuelas normales de todo el pa3s, y los cuales participaron en una gran cantidad. Para este congreso, se establecieron cinco ejes tem3ticos, dentro de los cuales destaca el de autonom3a y gesti3n de las escuelas normales (DGESE, 2019).

Dicho evento nacional se realizó hasta en cuatro ocasiones, concluyendo con la elaboración de la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales, la cual se presentó al Congreso de la Unión; esto significó un ejercicio inédito en México. Finalmente, los docentes responsables en cada estado tomaron decisiones sobre un grupo de temas, llegando a acuerdos importante, en el que destaca la visión pedagógica de llevar a cabo una formación inicial docente con responsabilidad e independencia de la ideología personal de cada profesor.

Durante las mesas de trabajo del Congreso, se planteó la necesidad de contar con una autonomía al interior de las escuelas normales que permitiera administrar diferentes elementos de su dinámica organizacional y académica, tema que generó en parte resistencia por parte de autoridades gubernamentales. Como parte de la autonomía organizacional de las escuelas normales, se reclamaba la necesidad de implementar mecanismos para elegir democráticamente a sus directores, así como también mayor rigor y control interno en los procesos de admisión y promoción docente; en general, regularizar la planta académica era un reto que se proponía solucionar en el corto plazo (Díaz-Barriga, 2021).

De acuerdo con Del Cid *et. al.* (2021) los programas de política pública en materia de estímulo y reconocimiento para docentes de educación superior han generado ciertos cambios referentes a las pautas del trabajo académico de profesores de escuelas normales, así como también han planteado la necesidad de modificar la noción del docente de estas instituciones y sus funciones, sin embargo, sigue existiendo un área de mejora importante en materia de profesionalización y regularización de la planta docente.

Ahora bien, a partir de este Congreso Nacional se pudo dar voz a la comunidad académica normalista de expresar esta necesidad por mayor autonomía administrativa, otro tema relevante en relación con este fue el de la demanda de mayor autonomía curricular. Primeramente se expresó la falta de reconocimiento en la diversidad de la formación que se ofrece en cada escuela normal y los contextos en los que se encuentran, aunado al desconocimiento de las autoridades (reflejado en un plan de estudios nacional) de las necesidades específicas en la formación de docentes de distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria) y las diversas escuelas normales (rurales, intercultural, urbana, educación especial, educación física) (Díaz-Barriga, 2021).

Cada institución normalista representa un contexto con necesidades particulares en su actuar y en su vida académica, en el que también la labor directiva ejerce una influencia significativa en el compromiso puesto en actividades de docencia e investigación (Del Cid *et. al.*, 2021). A esto, Rosales (2012) agrega que cada centro educativo es un fundamental dentro de un completo sistema educativo para la implementación de proyectos de cambio e innovación (como suelen procurar ser las reformas educativas) y en donde además se ven involucrado en gran medida los docentes y estudiantes.

Muestra de esta problemática se dio en España en décadas previas, específicamente a partir de los setenta y ochenta, en la que la formación inicial de docentes y la trayectoria que desarrollada en los años subsecuente ha mostrado que los planes de estudios tienen un gran peso teórico, en contraparte con una menor carga de asignaturas pedagógicas y profesionales, reflejando que en si las reformas educativas en la materia no han alcanzado el éxito esperado, se debe en buena medida a que durante su construcción se ha ignorado la cultura escolar y la realidad del magisterio (González, 2015).

Aunque se realizó un importante esfuerzo por realizar modificaciones al artículo tercero Constitucional en el que docentes de numerosas escuelas normales solicitaban reconocimiento a la especificidad de las diversas normales y autonomía para formular sus propios planes de estudio, estas demandas no se resolvieron como era esperado en la legislación de 2019 sobre dicho artículo. Si bien el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales resultó un gran logro en medida que algunas de las conclusiones a las que se llegaron pudieran reflejarse en materia de política educativa, no está garantizado que todo lo que se plasmó en la Estrategia Nacional para la Mejora de las Escuelas Normales se vuelva una realidad en los programas y acciones que se implementen para el normalismo (Díaz-Barriga, 2021).

En general, la revisión documental permitió establecer que en el discurso oficial se mantiene una postura de apertura, en tanto se orienta a otorgar autonomía a las instituciones formadoras, no solo en el currículo, sino también en la gestión administrativa. Sin embargo, dicha apertura no se ve reflejada del todo, pues los mecanismos para llevar a cabo estas propuestas poco corresponden a las exigencias y demandas de directivos, docentes y estudiantes. Ahora la nueva orientación de autoridades destaca lo que, desde una perspectiva más flexible, orienta hacia la autonomía curricular.

Finalmente, a pesar de que algunos temas abordado en el congreso se observen difíciles de solucionar en el corto plazo por la necesidad de personalidad jurídica para las escuelas normales, mayor autonomía administrativa a partir de la elección democrática de sus directivos, regulación de plantas académicas, entre otros, en algunas normales existe un progreso en la defensa de la posibilidad de elaborar sus planes de estudio conforme al contexto en el que están inmersos y al tipo de formación inicial que desarrollan (Díaz-Barriga, 2021).

Conclusión

En este texto se analizaron políticas que en materia curricular se han diseñado para escuelas normales en México, donde evidentemente se han recuperado las condiciones históricas que dieron forma a la particular cultura de la formación inicial docente en México al interior de las escuelas normales. A lo largo de su historia, se han forjado los elementos que definen en gran medida sus mecanismos, su actuar y sus propósitos, así como también sus vicios y deficiencias, algunas de ellas ajenas a su control o corrección, como lo hemos visto en el apartado anterior.

En los últimos años, docentes y directivos de escuelas normales de todo el país han demandado la resolución de una necesidad que ha aquejado en toda su existencia al normalismo mexicano, autonomía curricular para la construcción de sus planes de estudio en base a sus necesidades y contextos específicos. Ciertamente, con el paso de las décadas y de diferentes gobiernos, se ha ido alcanzando gradualmente un avance en este rubro, sin embargo, sigue existiendo una diferencia entre las intenciones de cambio y la realidad, entre la política educativa y la práctica.

Díaz-Barriga (2021) señala que existe una disonancia en la reforma de 2019 respecto a este tema, pues, aunque se mantiene al Ejecutivo como responsable de instaurar los planes de estudio a nivel nacional, en los transitorios del artículo se explica que las escuelas normales estarán encargadas de actualizar sus planes y programas de estudio.

A pesar de esta discrepancia, es posible encontrar en el más reciente plan de estudios para escuelas normales para cada una de las licenciaturas ofrecidas, cada vez mayores espacios de autonomía curricular, o llamados también de “flexibilidad curricular” (Anexo 1), en comparación con planes y programas de estudio previos (SEP, 2022). Esto representa un considerable avance en

materia de autonomía curricular, un avance que significa también apenas los primeros pasos en miras a una autonomía total en la construcción de planes de estudio para cada institución normalista.

Finalmente, se reflexiona sobre las acciones que buscan la orientación del mejoramiento en la formación inicial docente, donde se visualiza en cierta medida, un reclamo que existe en las escuelas normales por parte de docentes y directivos desde hace algunas décadas, no ha sido un proceso rápido ni sencillo, la participación constante y activa de quienes conforman estas instituciones ha sido fundamental para lograr un avance en materia de autonomía curricular, sin embargo, aún existen áreas de oportunidad y mejora sobre las que también existe una demanda vigente, como lo son la autonomía administrativa, y presupuestos adecuados a las necesidades de los planteles y de la formación inicial docente de la actualidad, para ello, la comunidad normalista, estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, deberán seguir exigiendo y utilizando efectivamente espacios como el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales en el que sus demandas y reclamos se vean reflejados en materia de política educativa.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional: temas y marcos conceptuales. En B. Ávalos, ¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile (pp. 33-62). Editorial Universitaria.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I. AFEFCE, Universidad de Chile.
- Barrón, C. y Pontón, C. (2013). La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas consideraciones críticas. En P. Ducoing, La Escuela Normal: una mirada desde el otro. ("La escuela normal: una mirada desde el otro") (pp. 117-156). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Cabello, V. (2012). La profesión docente en las escuelas Normales; la transición del oficio al empleo en la formación de profesores. *Acta Sociológica*, 58, 10-39.
- Curil, M. (2001). La educación normal. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.) Historia de la educación pública en México (1876-1976) (pp. 426-462). Fondo de cultura económica.
- Del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2007). Investigación. Fundamentos y Metodología. Pearson Educación.
- Del Cid, C., Estévez, E., González, E. y Vera, J. (2021). "Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas normales de México." ("Efectos de programas de política pública sobre las actividades e ...") ("Efectos de programas de política pública sobre las actividades e ...") *Perfiles educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Diario Oficial de la Federación de México (2012). Acuerdo 649. Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Secretaría de Educación Pública. <http://www.dof.gob.mx>
- DGESPE (2019). Estrategia Nacional para la mejora de las Escuelas Normales. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Díaz-Barriga, F. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&nrm=iso
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En P. Ducoing, La Escuela Normal: una mirada desde el otro. (pp. 117-156). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Fortoul, M., Güemes, C., Martell, F. y Reyes, M. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Ducoing, Procesos de formación (pp. 153-204). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- González, T. (2015). La política de formación del profesorado en España: de la LGE a la LOGSE. Dilemas y controversias. En: Reformas educativas y formación de profesores. (pp. 68-90). Biblioteca Nueva.
- Martínez, J., Tobón, S., Serna, O. y Gómez, J. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. Páginas de Educación, 13(1), 107-125. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1914>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson Addison Wesley.
- Moreno, M. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing, La Escuela Normal: una mirada desde el otro. (pp. 117-156). Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17-34.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. Innovación Educativa, (22), 9-21.
- Sandín, E. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. SEP. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Vaillant, D. (2018). Formación inicial de profesores en América Latina. Contexto de actuación, dilemas y desafíos. Instituto de educación, 19-40.
- Villanueva, P. (2010). Impacto de la descentralización de la educación básica y normal en México sobre el gasto en nómina magisterial de los estados, 1999-2004. Economía Mexicana. Nueva Época, 19(2), 231-270.

Anexos

Tabla 1.

Malla curricular de la Licenciatura em Educación Primaria

Fase 1	Inmersión	Fase 2	Profundización	Fase 3	Despliegue		
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
El sujeto y su formación profesional	Filosofía y sociología de la educación	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo							
Teorías del desarrollo y aprendizaje	Desarrollo socioemocional y aprendizaje	Pedagogías situadas globalizadoras	Pedagogía y didáctica del aula multigrado	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular		
	Planeación para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes		Interculturalidad crítica e inclusión	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular		
Acercamiento a prácticas educativas	Análisis de prácticas y contextos escolares	Intervención didáctico-pedagógica	Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos	Investigación e innovación de la práctica docente	Práctica docente y proyectos de mejora	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular
Aritmética	Álgebra	Geometría	Música, expresión corporal y danza	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular		
Lenguaje y comunicación	Literatura y mediación lectora	Desarrollo de la literacidad	Educación física y salud	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular	
Ciencias Naturales	Geografía	Historia	Formación cívica y ética	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular		
Tecnologías digitales	Entornos virtuales para la educación	Lengua de señas	Inglés	Flexibilidad curricular	Flexibilidad curricular		
		Inglés					

Fuente: Elaboración propia

12. ESCENARIOS TRANSDISCIPLINARIOS HACIA LA EXCELENCIA ACADÉMICA. UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

Roberto Alejandro Campos Campos

Introducción

La Excelencia Académica es una interrogante que acompaña a cada uno de los integrantes del Centro de Actualización del Magisterio de la Ciudad de México (CAMCM) y nos remite directamente al desempeño de nuestras propias responsabilidades académicas. De lo anterior nos percatamos cuando corresponde que estemos frente a un grupo de profesores de Educación Básica mirándonos fijamente en espera de recibir un excelente curso por nuestra parte, o cuando tomamos la iniciativa de crear un nuevo e importante curso de actualización o capacitación docente, o bien, al proponer una investigación bien justificada y acompañada de un conjunto de asesorías directas a docentes en sus propias escuelas. Por ello consideramos que la Excelencia Académica es una inquietud constante en la planeación y ejecución de nuestras responsabilidades institucionales.

La amplitud de funciones que desarrollamos y áreas del conocimiento en que estamos involucrados profesionalmente, conlleva una gran diversidad de posibles definiciones del concepto mismo. Y este diálogo desde nuestra diversidad podría enriquecer las perspectivas y horizontes profesionales, y es posible que también permita fomentar la unidad en nuestras definiciones y compromisos para nuestra institución.

Podemos advertir en nuestras expectativas laborales convergencias en cuanto a nuestras funciones profesionales e institucionales y divergencias respecto a nuestra formación académica, por ello, les invito a acercarse al concepto desde sus propios perfiles de desempeño institucional y desde sus propios campos de conocimiento. A manera de ejemplo intentaré acercarme al concepto de Excelencia desde mi trinchera académica que es la antropología.

Bien podríamos caracterizar a la antropología y la educación como una muy amplia discusión, rigurosa y permanente basada en deducciones e inferencias concreto-abstractas sobre la naturaleza de los seres humanos y el significado de su existencia.

Por su indeterminación, el género humano es un ser proactivo que guía su intencionalidad a través de estímulos que exigen una dirección concordante con propósitos. Nuestra especie no tiene la capacidad de heredar por nacimiento los modos de conducta en relación con su medio. Tampoco dispone de mecanismos para adquirir modos de conducta de forma espontánea a lo largo de su desarrollo. El ser humano, a diferencia del mundo animal, percibe desde una connotación aprendida, por ello, idea y proyecta su acción; elige y valora, porque a su capacidad de opción le atribuye una determinada cualidad y causalidad. Su quehacer ante la vida sigue el camino de modificar el mundo a través de sus propios fines.

Pero, además, su percepción y conducta se modifican según los nuevos datos que ha experimentado y que debe aprehender, buscando siempre un proceso creador de cultura y, a la vez, transformador de sus propios sistemas de vida. Desde el discurso de la antropología, abordamos el estudio de la educación como el principal vínculo de transmisión cultural con el que contamos, y de esta forma comprender cuál es la lógica de los procesos que ponemos en marcha para generar experiencias claves de aprendizaje y conocimiento. Por tanto, al igual que la antropología, la educación debe manejar con claridad conceptos como naturaleza humana, transmisión cultural y sistemas de aprendizaje individual y social, porque son procesos que determinan en última instancia, la marcha de nuestra especie como sociedad.

Porque los seres humanos completamos nuestra indeterminación biológica a través de su permanente reconstrucción cultural. El cerebro humano es incapaz de organizar nuestras experiencias sin las correspondientes pautas culturales. Entre naturaleza, educación y cultura está inserta la condición humana; capaz de innovar, de crear nuevos modos de valoración, y de conductas que necesitamos aprender y que debemos transmitir. A través de los sistemas educativos tiene lugar la modulación cultural de nuestra biología. Y también, gracias a la educación, se desarrollan las facultades de creatividad, argumentación y crítica; de individualización y crecimiento personal en un proceso que va a durar toda la vida y que es, al mismo tiempo, generador de cultura.

Es decir, entendemos por Excelencia Académica la calidad en la cobertura alcanzada en los servicios educativos que se ofertan a la sociedad en la Ciudad de México. Es referirnos a los estándares de calidad que las instituciones educativas buscan a partir de sus propios objetivos y perfiles de cobertura en los ámbitos nacionales e internacionales, y es también elevar el potencial de funcionalidad intelectual y de servicio que cada uno de nosotros pueda alcanzar.

Perseverar el logro de un nivel aceptable de excelencia académica es lograr que nuestra institución sea capaz de vencer adversidades y cultivar la tenacidad para lograr los mejores estándares de desempeño. Curiosidad, iniciativa, creatividad, y agotar todas las posibilidades nos conduce a que día a día tomemos la decisión de lograr el nivel al que aspiramos como individuos que formamos parte de una institución educativa.

Objetivo

No es un sitio al que pueda llegarse solo como si se tratara de una iniciativa personal, son muchos los actores que deben involucrarse para ayudar a alcanzar este nivel de desempeño institucional.

Quizá no sea una tarea exclusiva el emitir ahora posibles definiciones sino el mantener vigentes y actualizados los programas o padrones de excelencia en que se deben cubrir objetivos, tareas concretas, resultados y un adecuado seguimiento de esos resultados. Por ejemplo, en las Becas al Desempeño o el otorgamiento de licencias por Beca Comisión a los servidores públicos. Sugerimos que con base en nuestros perfiles de desempeño contamos con las bases necesarias para poder continuar con estos programas, y abrir nuevas posibilidades que podríamos definir como Proyecto de Superación Institucional, y que surja desde los Programas y Áreas Académicas.

En un mundo tan competitivo es indispensable que las instituciones educativas garanticen el nivel y la eficiencia de la actualización y capacitación de los profesores, que se les proporcionen las herramientas que les ayuden a cumplir con los perfiles que nuestro mundo laboral demanda, y al mismo tiempo, que despierten en las nuevas generaciones ese impulso por emprender y generar nuevas alternativas de desarrollo personal, profesional, cívico y sociocultural.

El objetivo del presente trabajo es compartir con docentes, actualizadores e investigadores en Educación Básica, los objetivos y las herramientas metodológicas que hemos diseñado para desarrollar, en gabinete y campo, nuestra comprensión de la Excelencia Académica para nuestra institución, con el propósito de apoyar nuestra reflexión y práctica docente en un marco transdisciplinar compartiendo referencias teóricas, conceptuales y metodológicas entre la práctica educativa y la antropología.

Nuestra tarea fundamental es atender y apoyar la calidad de los profesores haciendo que aprendan más y mejor, sin dejar de priorizar la educación en valores y esgrimir, el respeto, la honestidad y la tolerancia como herramientas para avanzar a paso seguro en el mundo de las nuevas generaciones. Nuestra aspiración es la formación integral de los profesores-alumnos y el continuo fortalecimiento de nuestras propias capacidades académicas, y crecer conjunta y coordinadamente.

Metodología

¿Cómo podemos aprovechar definir el concepto Excelencia Académica?

Vamos a trazar un posible objetivo general de Excelencia Académica: Sostener en un nivel profesional de excelencia nuestra vinculación con la realidad docente en Educación Básica.

Ahora proponemos dos temáticas vigentes en el sector educativo para promover el análisis y la reflexión desde las tareas y funciones que cubrimos en las Áreas Académicas y Programas:

1. Sociedades del conocimiento: Se perfilan como sociedades preparadas para la producción, transferencia, evaluación, adaptación y aplicación de conocimientos en la solución de sus problemas
2. Conocimiento transdisciplinar: La transdisciplinariedad es el estilo de trabajo científico apropiado para la construcción y orientación social del conocimiento, partiendo de la premisa que el conocimiento está socialmente distribuido

Problema

La ciencia, la tecnología, la informática y la cultura son hoy fenómenos transnacionales que impactan la producción y apropiación sociocultural del conocimiento nacional.

Entonces surgen dos preguntas guía:

- A. ¿Qué papel juega la excelencia académica en estas transformaciones mundiales?
- B. ¿De qué manera nuestra institución puede incorporar a su quehacer profesional esta circunstancia global desde la excelencia académica?

Hipótesis

Si no atendemos el impacto sociocultural de las actuales transformaciones globales y educativas, nuestros esquemas académicos podrían ser, poco a poco, cada vez más irrelevantes para el profesorado y la sociedad.

Propuesta: Con el diseño de un Proyecto de Superación Institucional

¿Quién va a desarrollar este proyecto?

1. Planear desde las Academias y Programas su investigación para construir su definición de Excelencia Académica teniendo como punto de partida sus propios requerimientos y tareas de desempeño profesional
2. Reunir experiencias académicas de instituciones de Educación Superior en Educación Básica para comprender sus programas de superación profesional en marcha y en proyección, su justificación, objetivos, desarrollo, alcances, resultados, etc. Para finalmente:

3. Áreas Académicas y Programas elaboren el diseño de su Proyecto de Excelencia, partiendo desde sus necesidades académicas más trascendentes con la finalidad de incorporarse a los Programas de Excelencia con que cuenta nuestra institución

Estrategias metodológicas

- Etnografía reflexiva y dialógica. Interactividad contextual
- Técnica: Foro participativo y aplicación personalizada (por área de desempeño) de cuestionarios en Academias, Programas e Instituciones de Educación Básica

Propuesta de cuestionario por aplicar en instituciones de Educación Superior

(Las preguntas deben enriquecerse con los requerimientos propios de cada Área y de cada Programa).

Actividad que actualmente desarrollas en el Área, Programa o institución a la que perteneces.

1. ¿Qué entiendes por sociedad del conocimiento y las formas de apropiación sociocultural del conocimiento nacional?
2. ¿Qué entiendes por conocimiento transdisciplinar y las formas de apropiación sociocultural del conocimiento nacional?
3. ¿Qué entiendes por excelencia académica para tu institución?
4. ¿De qué forma ha impactado el Programa de Excelencia académica a tu perfil de desempeño en tu Área, Programa o Departamento en tu institución?
5. ¿Qué alternativas has creado para salir adelante y qué recomendaciones nos puedes hacer al CAMCM cuya función es la actualización y capacitación docente?

Instituciones participantes (DGENAM).

Centro de Actualización del Magisterio CM, Preescolar, Nacional de Maestros, Normal Superior, Educación Especial, Educación Física.

Resultados

Resultados esperados de los Foros

- a) Identidades y diferencias. Contrastar las relaciones que se establecen entre nuestra institución como encargada de la actualización y capacitación docente y otras instituciones cuya labor es la formación docente, con nuestro desempeño institucional en Programas y Áreas Académicas respecto a la Excelencia Académica
- b) La praxis educativa que en distintos contextos se comparte en común con otras instituciones. Fortalecer discursivamente las alternativas propuestas. Las visitas de Áreas Académicas y Programas a otras instituciones tienen por prioridad las Áreas del conocimiento de su interés, igualmente los Programas. Las visitas y aplicación de cuestionarios deberán planearse en cada Área y en cada Programa conforme a sus propios requerimientos y posibilidades
- c) Ejercicio de análisis: Transferencia, adaptación, evaluación y generación de posibilidades y alternativas

Construcción del soporte operativo

- d) Puesta en marcha de la aplicación de nuevas directrices en Áreas Académicas y Programas sobre lo que podemos entender por “Excelencia Académica” y cómo alcanzar este estatus desde nuestras prioridades profesionales para participar decididamente en los Programas de Excelencia Académica de nuestra institución como parte integral de nuestro desarrollo académico y profesional
 - 1. Trabajo en foros de aplicación de cuestionarios trabajando los temas Sociedades del Conocimiento y Enseñanza Transdisciplinar a través del análisis de la cultura desde el concepto de Excelencia Académica
 - 2. Capacitación Docente. Principales plataformas de análisis teórico en la interpretación antropológica de los fenómenos socioculturales
 - 3. Actualización Docente. Actividades para establecer vínculos entre problemáticas socioculturales, locales, nacionales, regionales. Su análisis e interpretación antropológica y su relación con los programas, objetivos y práctica educativa institucional
 - 4. Material diseñado: Teorías antropológicas, educación y sentido y vida

13. DIAGNÓSTICO PARA DISEÑAR UN MODELO DE GESTIÓN ORGANIZACIONAL PARA UNIDADES EDUCATIVAS DE ECUADOR

Maribel Celi Vásquez Paucar
Deborah Pérez Morfi
Geoconda Julissa Mendoza Tobar

Introducción

En Ecuador la educación constituye un instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derechos; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales (Gallegos & Gutiérrez, 2014), (Red de maestros y maestras por la revolución educativa, 2016), (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo de Ecuador, SEMPLADES, 2021), (Presidencia de la República de Ecuador, 2021).

Con la ejecución del plan decenal, Ecuador a nivel nacional aplica políticas para el perfeccionamiento de la educación, lo que tiene relación con la descentralización de poderes gobernantes. Además, inicia sus procesos de unificación en los establecimientos educativos, cambios en lo pedagógico y administrativo.

Estas entidades de educación que anteriormente tenían su accionar de acuerdo a la edad de los educandos: jardín de infantes para niños y niñas de tres y cinco años, escuelas primarias y nocturnas, de 6 a 12 años, y colegios que aglutinan estudiantes desde los 13 años en adelante han tomado el nombre de unidades educativas y unidades educativas del milenio, las que tienen su campo de acción y agrupan en su dirección a los tres niveles educativos antes mencionado, que conforman el sistema educativo que administra el Ministerio de educación ecuatoriano.

En referencia a lo presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEVAL, 2018), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, así como el Banco Interamericano de Desarrollo (UNESCO, 2018b), hacen referencia a la impronta de la atención a “la calidad educativa, el enriquecimiento integral de los procesos orientados a la obtención de mejoras y la potenciación de los resultados, dejando claro el propósito de perfeccionar la forma de gestión en todos los niveles, bajo el enfoque del desarrollo de competencias organizacionales”.

De acuerdo a (Giannini, 2020), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO aplicó diagnósticos evaluativos a países de América Latina y el Caribe, el que revela que, varios países declararon tener problemas en infraestructura, conectividad, disponibilidad de elementos de higiene y protección, así como estándares mínimos de seguridad sanitaria.

La (UNESCO, 2021:1), aplica un diagnóstico evaluativo en 18 países de América Latina y el Caribe donde plantea “varios países declararon tener problemas en infraestructura, conectividad, disponibilidad de elementos de higiene y protección, así como estándares mínimos de seguridad sanitaria.

En base a ello, el gobierno ecuatoriano en su continua evaluación de la calidad educativa detecta que existen necesidades de fortalecimiento del talento humano en el área pedagógica, la investigación, la vinculación con la sociedad y de gestión, creando así entidades de nivel superior dedicadas a la formación de profesionales en el área educativa.

En un estudio realizado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE, 2019), se detecta que la situación se agudiza desde el 2019 hasta la actualidad, por la presencia de la pandemia del COVID 19, las entidades educativas cerraron sus puertas y obligatoriamente, autoridades, docentes, estudiantes y padres de familia innovaron la forma de enseñar y aprender, así como también gestionar recursos técnicos y tecnológicos para impartir clases de manera virtual – sincrónica y asincrónica.

Por lo que se concluye que, a pesar de los esfuerzos del gobierno de Ecuador por elevar la calidad educativa, las unidades educativas no consiguen los resultados deseados, de ahí que la presente investigación se plantee como objetivo diagnosticar el estado de la gestión organizacional en tres unidades educativas de Ecuador como base para el posterior diseño de un modelo de gestión organizacional para este tipo de instituciones.

Sustento teórico

La gestión organizacional ha sido un término ampliamente definido, tanto por autores nacionales como internacionales. Se analizan diversas definiciones de GO de diferentes autores citados en los trabajos de (Fayol Henry, 1949) citado por (Golden Mildred, 2010), (Munch, 2010) (Munch, 2010), (León & Mercader, 2014), (Cornejo & Ysla, 2019), (Vásquez Pérez & Rodríguez, 2020), (García Penna & Sánchez, 2022).

Luego del estudio efectuado se define la gestión organizacional como el conjunto de acciones que se ejecutan desde la planificación, la organización, la dirección y el control que permiten encauzar la gestión del talento humano, la tecnología y los requerimientos materiales en estrecha relación con la sociedad y el medioambiente para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la organización.

Se busca el desarrollo de competencias, en un clima organizacional favorable para el trabajo en equipo, el aprendizaje y la búsqueda de soluciones creativas a los problemas atendiendo a su nivel de complejidad.

El principal reto de la gestión educativa radica en propiciar las condiciones organizacionales necesarias en su orientación y ejecución, para garantizar la calidad y la efectividad de la enseñanza.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Consejo Nacional de Educación, CNE 2007), (UNESCO, 2011), determina que “la gestión educativa hace referencia a una organización sistémica y, por lo tanto, a la interacción de diversos aspectos o elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela” (UNESCO, 2011:23).

La Agenda 2030 de la (ONU, 2016: 15) declara como objetivo de desarrollo 4: Educación de calidad. Se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. (“10 mensajes y 10 recomendaciones sobre la discapacidad y la ... - Educrea”)

La educación constituye un instrumento de transformación de la sociedad; contribuye a la construcción del país, de los proyectos de vida y de la libertad de sus habitantes, pueblos y nacionalidades; reconoce a las y los seres humanos, en particular a las niñas, niños y adolescentes, como centro del proceso de aprendizajes y sujetos de derecho; y se organiza sobre la base de los principios constitucionales (Gallegos & Gutiérrez, 2014), (Presidencia de la República de Ecuador, 2021), (Ministerio de Educación - Lineamientos para el desarrollo de los aprendizajes, 2021), (Ministerio de educación de Ecuador, 2016).

De acuerdo a las reformas de la constitución en el artículo 347, numeral 1 establece que será responsabilidad del Estado: “Fortalecer la educación pública y la coeducación; asegurar el mejoramiento permanente de la calidad, la ampliación de la cobertura, la infraestructura física y el equipamiento necesario de las instituciones educativas públicas” (Constitución de la Republica del Ecuador, 2008), (Ministerio de Educación del Ecuador - Reglamento de la LOEI, 2015), (LOEI 2017).

En Ecuador el Ministerio de Educación Intercultural aplica un modelo de gestión educativa que hasta antes del 2010 presentaba propuestas curriculares con poco impacto en la calidad educativa, las funciones administrativas centralizadas, inexistencia de políticas claras, cobertura ineficaz en todos los niveles, inequitativa distribución del recurso humano, necesidad de capacitación continua de docentes, inexistencia de un política salarial adecuada, oferta educativa medianamente pertinente, falta de evaluación y rendición de cuentas, no dedicación de docentes a la investigación, ni vinculación con la sociedad.

En respuesta a las limitaciones detectadas las autoridades gubernamentales transforman el sistema educativo con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), presentando cuatro niveles de gestión: Uno central y tres de gestión desconcentrada como son: Direcciones zonales, distritales y circuitales, sumado a este cambio se crea al Estatuto Orgánico de gestión por procesos y el Manual de gestión organizacional, documentos que definen las atribuciones y responsabilidades de los niveles de gestión desconcentrados (Coordinación de Educación Zonal 6, 2016).

En Ecuador existe actualmente un Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE) que se estructura en zonas, distritos y circuitos cuyo objetivo general es implementar un Nuevo Modelo de Gestión Educativa que garantice la rectoría del sistema mediante el fortalecimiento institucional de la autoridad educativa nacional y potencie la articulación entre niveles potenciando la rectoría del sistema mediante el fortalecimiento institucional de la autoridad educativa nacional y la articulación entre niveles e instituciones desconcentrados del sistema.

Del análisis del NMGE se aprecia que:

- Las propuestas para el perfeccionamiento de su gestión requieren permisos de las instancias superiores, situación que les resta autonomía
- El modelo no presenta una estructura que establezca los principios, enfoques, componentes, indicadores para el monitoreo de su funcionamiento
- No se definen las entradas, transformaciones y salidas
- No presenta un procedimiento para su implementación

Tales resultados justifican el interés por diagnosticar las unidades educativas de Ecuador en aras de que los resultados obtenidos sirvan de insumo para el diseño de un modelo de gestión organizacional para instituciones educativas de este tipo que contribuya al perfeccionamiento de su gestión y por ende al cumplimiento de las metas organizacionales desde la ciencia de la administración.

Metodología:

El tipo de investigación responde a un paradigma cualitativo-cuantitativo, de investigación – acción. Se utilizan los métodos de observación científica, el método de análisis y síntesis, el histórico-lógico e inducción-deducción.

Para la investigación se emplean un conjunto de técnicas entre las que se encuentran: el análisis documental, la entrevista a profundidad, ver Anexo 1, la encuesta, ver Anexo 2, la observación directa. Los resultados de la encuesta se procesan en el software SPSS, aplicando análisis de frecuencias.

Además, se hace uso de la norma *American Psychological Association (APA) 7th*, para la presentación de las referencias bibliográficas.

Fuentes documentales: (Constitución de la Republica del Ecuador, 2008), (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012),(Ministerio de Educación del Ecuador, 2013), (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015) normativa legal que regula el sistema educativo ecuatoriano y la educación intercultural.

Las fuentes de información personales consultadas fueron: Representantes del gobierno, directivos, administrativos y personal docente del área a intervenir.

La población total suma 294 trabajadores, 8 de los cuales son directivos y administrativos, 271 son docentes y los 15 restantes integran las modalidades de personal de servicio.

Se decide aplicar la encuesta diagnóstica sobre la situación de la gestión organizacional intencionalmente al personal directivo y administrativo, así como a los docentes por considerarse que estos están directamente asociados a los temas a tratar. Se decide entonces encuestar un total de 279 trabajadores.

Se aplica la entrevista al personal directivo y administrativo de las unidades educativas Fiscal Alejo Lascano, Quince de Octubre, así como Manuel Inocencio Parrales y Guale2.

La encuesta se efectúa al total de trabajadores directivos, administrativo y docente de dichas instituciones educativas.

² Para la selección se consideraron como criterios: años de antigüedad, ser entidades públicas, contar con presupuesto gubernamental, mayor número de docentes - personal administrativo y de servicio, ser consideradas unidades educativas del milenio, presentar infraestructura mejorada, amplio espacio físico y tecnología instalada en mayor proporción que las demás entidades educativas existentes.

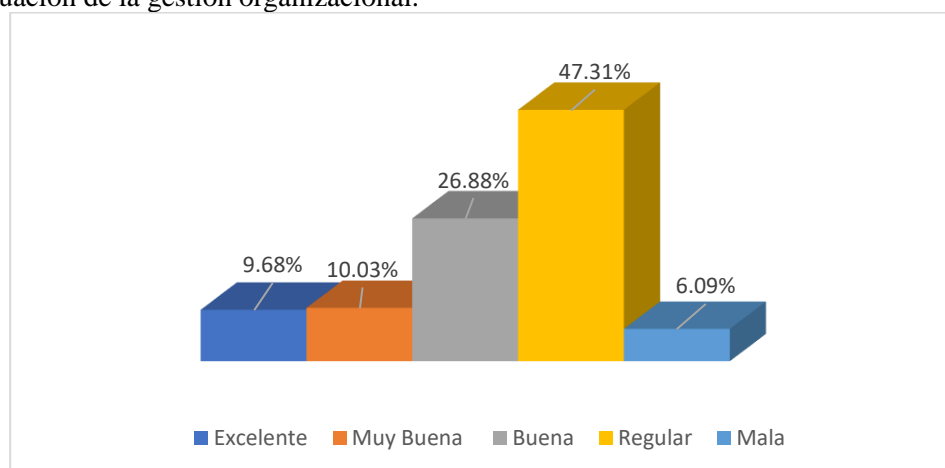
Resultados

Diagnóstico de las unidades educativas seleccionadas.

Se procede a la aplicación de la entrevista, ver Anexo 1 y del cuestionario, ver Anexo 2, para lo que se exponen los resultados obtenidos, ver figuras desde la 1 hasta la 8.

Gráfica 1

Evaluación de la gestión organizacional.



Nota: elaboración propia

Se evidencia que, al preguntar la opinión sobre la gestión organizacional en las unidades educativas seleccionadas, el 46,59% de los encuestados le atribuye a este aspecto una clasificación entre Buena y Excelente. No obstante, un porcentaje superior se manifiesta con una posición contraria, el 53,4%.

Además, la opinión generalizada constatada en la entrevista refleja que los directivos, siendo pedagogos y técnicos en general, no dominan la gestión organizacional. Los encuestados manifiestan la aplicación de técnicas de gestión erróneas, en ocasiones copiadas de otros esquemas institucionales, lo cual tiende a provocar insatisfacciones, falta de comprensión o aceptación de sus métodos.

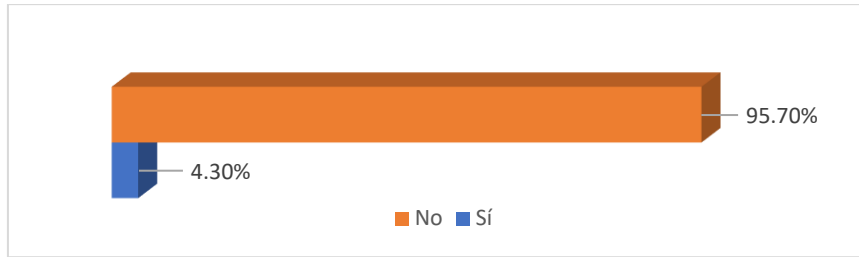
En este sentido (Chiavanato, 2009) y (Munch, 2014) insisten en que la estrategia organizacional responda a las necesidades de la organización, a partir de la misión y visión de futuro. Ambos autores enfatizan en que la estrategia debe alinear la estructura y la cultura de la organización para que su ejecución tenga éxito, además, los procesos de la organización deben alinearse con la estrategia para que se puedan alcanzar los objetivos. Por lo que esta es una tarea pendiente en las unidades educativas de Jipijapa.

También se aprecian carencias en los mecanismos de comunicación, por tal razón la comunicación no siempre es oportuna y no tiene la fluidez necesaria entre las diferentes áreas o departamentos.

Los elementos abordados tienen una relevancia y efecto especial en el rendimiento laboral y calidad del sistema educativo, influyendo negativamente en el prestigio y la confianza en la institución y sus autoridades.

Gráfica 2

Aplicación de un modelo de gestión organizacional que responda a las necesidades de su institución.



Nota: elaboración propia

Se manifiesta gráficamente que no se aplica un modelo de gestión organizacional en las unidades educativas, y como consecuencia se presentan limitaciones en el cumplimiento de los objetivos de la organización y de los trabajadores. Según los entrevistados es el Ministerio de Educación el encargado de promover el modelo y que actualmente, que tiene un alcance limitado al indicar únicamente la jerarquía de autoridades y el accionar de cada área funcional, en su mayoría en términos generales o a otros niveles, por lo que en muchas ocasiones no se cumplen.

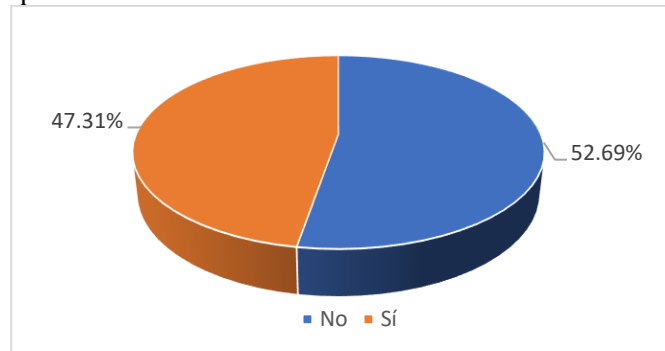
Tampoco se aplican estrategias o planificación en esta área. No se aplican técnicas para la medición y mejora de la eficiencia. Los administrativos no reconocen su participación y autonomía en este sentido, responsabilizando al distrito por su falta de apoyo y la carencia de un modelo que responda a las necesidades y particularidades de las unidades educativas.

Plantean (Cornejo & Ysla, 2019) que la gestión organizacional tributa a realizar cambios en los procesos, no solo de las tareas básicas de la entidad, sino también en la actitud del empleado durante la ejecución de su trabajo.

Una idea más cercana de la complejidad e importancia de la gestión organizacional en unidades educativas la aporta (Triana Gacia Alarcón & Gilbert, 2021), al visualizarlo como un proceso de proyección, ejecución y valoración, cuya esencia es mejorar las influencias educativas en el proceso docente-educativo a través de las funciones, relaciones e interacciones que se establecen entre sus miembros, la sociedad y sus procesos inherentes; orientado a la pertinencia formativa condicionada por el contexto histórico social.

Gráfica 3

Conocimiento del proceso administrativo en su institución.



Nota: elaboración propia

Muestra que existe parcialidad en las opiniones. Aunque mayoritariamente la respuesta es afirmativa, el grupo que expresa lo contrario representa un porcentaje similar.

Al profundizar sobre el tema en la entrevista se pudo constatar que no existe un adecuado nivel de conocimientos sobre el proceso administrativo como para ser aplicado correctamente. Algunos trabajadores pudieran inferir como positivo el cumplimiento de las funciones administrativas por separado, como por ejemplo el control, refiriéndose a la asistencia.

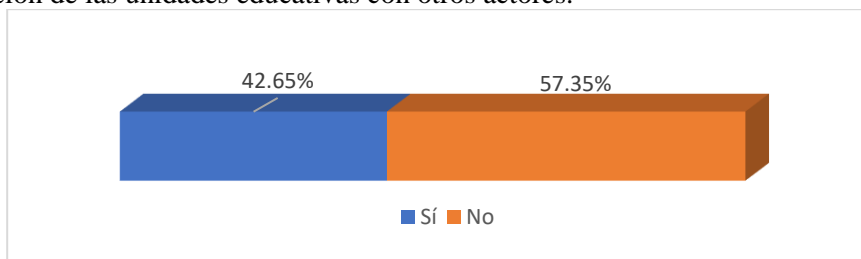
La totalidad de los directivos y administrativos consultados refieren conocer y aplicar los procesos de cada una de las etapas que componen el ciclo de la administración, las cuales se concretan en un grupo de acciones diseñadas en el Programa Educativo de Desarrollo Institucional (PEDI). Sin embargo, reconocen que existe un déficit de preparación en el área por lo que se requiere asesoramiento y capacitación para garantizar el logro de mejores resultados.

Otro elemento que complejiza el conocimiento e incluso la aplicación del proceso administrativo lo constituye la existencia de varias leyes que lo regulan y que varían frecuentemente.

Respecto a las áreas funcionales, la que presenta mayor dificultad es la gestión de talento humano, producto de la insatisfacción tanto de docentes como del personal administrativo y de servicio, que no ven cumplidas sus expectativas de remuneración salarial y que además no se sienten satisfechos con los espacios físicos para trabajar, situación que los desmotiva.

Gráfica 4

Vinculación de las unidades educativas con otros actores.



Nota: elaboración propia

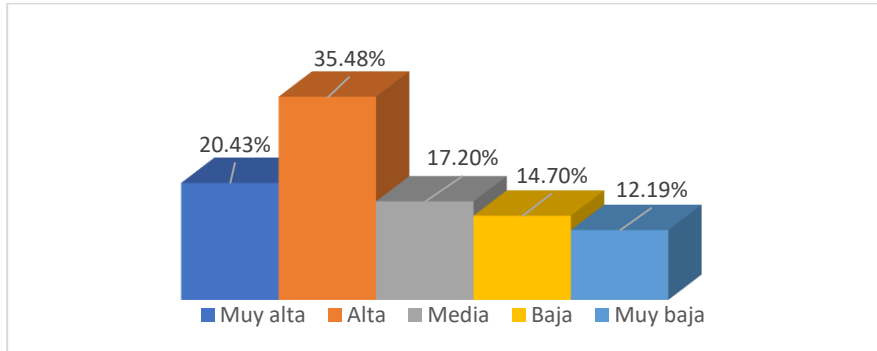
Se pudo constatar que existe una opinión mayoritaria que no percibe la existencia de vinculación entre las unidades educativas y la diversidad de actores que conforman la sociedad, aunque un porcentaje no despreciable opina lo contrario.

Este último un grupo de actores manifiesta que han tenido lugar acciones de capacitación para los padres de familias, que son acciones que se orientan desde el Ministerio de Educación, en las que se han tratado temas como la capacitación sobre valores, educación sexual y reproductiva. También se han creado huertos escolares y familiares.

Los actores manifiestan que se pueden desarrollar otras líneas de actuación en este sentido, por ejemplo, al fomentar la orientación vocacional hacia las necesidades del territorio, al diseñar e impulsar proyectos que involucren actores del gobierno, la comunidad y el sector productivo, elementos que deben tributar a la mejora de la calidad de la educación en las unidades educativas.

Gráfica 5

Importancia de la vinculación como una función más de las unidades educativas.

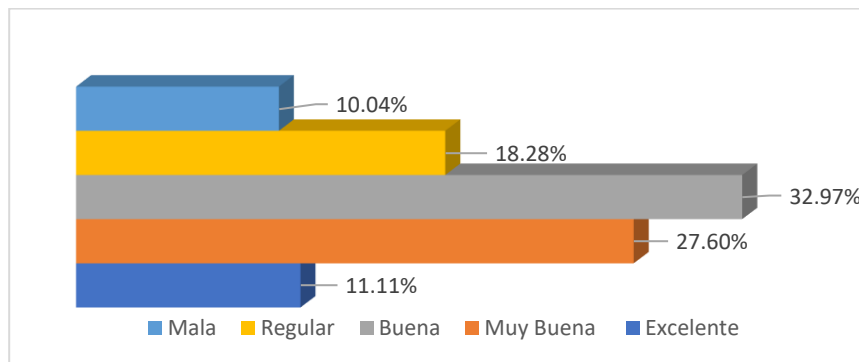


Nota: elaboración propia

Se evidencia que al preguntar sobre la importancia que tiene incluir la vinculación como una función más de las unidades educativas se pudo constatar que un 73% de los encuestados atribuyen a este aspecto una importancia entre Media y Muy alta. Se puede decir que se aprecia aceptación al respecto y viabilidad de esta posibilidad.

Gráfica 6

Calificación de la participación escolar con la aplicación del código de convivencia.



Nota: elaboración propia

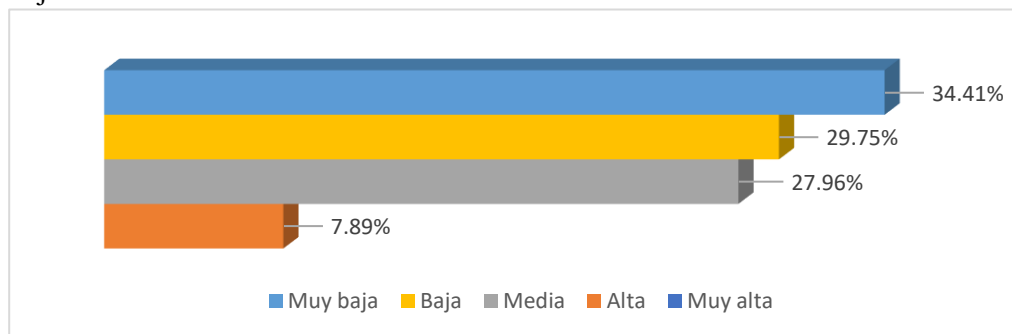
La convivencia es uno de los elementos que influye en el clima laboral de las unidades educativas. El código de convivencia es un documento que se elabora en cada institución educativa con el objetivo de lograr que docentes, estudiantes, y padres de familias tengan conocimiento de todo lo que está pasando en la institución para apoyarse mutuamente, trabajar en los valores, obligaciones, deberes y derechos que tiene cada uno de estos actores en las unidades educativas.

El código su fundamenta en principios como la educación para el cambio, la libertad, el interés superior del niño y adolescente, el enfoque de derechos, la comunidad de aprendizaje, el principio de la convivencia armónica, entre otros principios, que permiten trazar como uno de sus objetivos la ejecución de acciones que fomenten la aplicación de acuerdos y compromisos en el ámbito del respeto y responsabilidad a través de talleres, eventos, charlas formativas, programas, campañas de sensibilización entre todos los actores de la comunidad educativa (Ministerio de educación, 2020).

Los resultados evidencian que, aunque un 28% de los encuestados califican este aspecto entre Excelente y Muy Buena, un grupo importante le otorga un valor medio al clasificarla de buena y aproximadamente un 39% le otorga valores desfavorables. Se puede decir que existen brechas por explotar en este sentido y que están marcando la necesidad de una mayor vinculación sobre la base de los fundamentos del código de convivencia.

Gráfica 7

Medida en que el clima organizacional en su institución favorece el cumplimiento de los objetivos



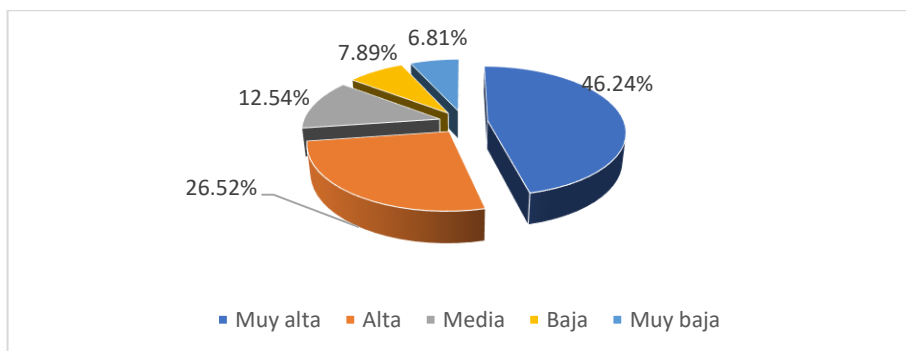
Nota: elaboración propia

La opinión mayoritaria obtenida como resultado de la aplicación de la encuesta, refleja que en la institución no existe un ambiente laboral adecuado para el cumplimiento de sus objetivos, situación que requiere atención inmediata dada la importancia de la labor educativa para cada espacio local o regional.

Los trabajadores manifiestan de manera general en la encuesta que deben resolverse problemas como una mejor distribución del trabajo, el incremento de espacios para el diálogo, la socialización de los modelos y procedimientos a aplicar y/o aplicados, la rendición de cuentas por parte de los directivos, mayor capacitación en temas docentes y extracurriculares asociados, mayor autonomía, incremento y acceso a las tecnologías informáticas, desarrollo de planes de incentivos, etc.

Gráfica 8

Nivel de importancia de la medición de la incidencia de los componentes talento humano, tecnología, social/medioambiental y material en la gestión organizacional de las unidades educativas



Nota: elaboración propia

Se evidencia que la medición de la incidencia que tienen los componentes en la gestión organizacional para los encuestados es importante pues un 72,76% por ciento le atribuye una importancia entre Muy alta y Alta. Este resultado evidencia que los encuestados comprenden la utilidad de diseñar un instrumento cuya aplicación permita obtener resultados que tributen a la toma de decisiones.

Atendiendo a los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos es posible identificar las causas de la limitada gestión organizacional que se presenta en las unidades educativas:

Respecto al talento humano se identifican limitados conocimientos en torno a la gestión organizacional, el desinterés por vincularse con la sociedad y la existencia de una amplia demanda de capacitación no satisfecha que limita el desempeño laboral.

El segundo elemento de mayor peso se identifica con el componente social/ambiental, que evidencia la débil articulación con el gobierno y el sector productivo, se reconoce necesidad de potenciar actividades de vinculación y la generación de proyectos en este sentido.

En cuanto a la tecnología, se presentan limitantes en la restringida asignación de equipamiento y recursos tecnológicos, equipos obsoletos, así como servicios tecnológicos con alcance limitado, infraestructura en mal estado y reducidos espacios físicos.

Los actores reconocen deficiencias en la gestión del componente material caracterizado por la falta de mobiliario y equipos de oficina, los escasos elementos para la limpieza, la insuficiencia de insumos para el proceso docente y la tardía entrega de uniformes escolares.

El análisis efectuado hasta el momento permite identificar como principal problema de las unidades educativas diagnosticadas la inadecuada gestión organizacional.

Conclusión:

Se aprecian insuficiencias en aspectos como la capacitación del docente, el acompañamiento material de los procesos, respecto al mantenimiento de la infraestructura, la situación del soporte tecnológico y la gestión de la vinculación.

Los resultados del análisis permiten concluir que la gestión educativa en Ecuador requiere el diseño de una herramienta para la medición de la incidencia de los componentes o áreas de apoyo talento humano, tecnología, material y social/medioambiental en la gestión organizacional en aras de tributar al cumplimiento de los objetivos de las funciones sustantivas docencia, investigación y vinculación.

Referencias bibliográficas

- Banco Interamericano de Desarrollo (2020). La educación en tiempos de coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19: Journal of Chemical Information and Modeling [Archivo PDF]. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Banco Mundial. (21 de diciembre de 2018). Resumen anual: El año 2018 en 14 gráficos. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2018/12/21/year-in-review-2018-in-14-charts>
- Consejo Nacional de Educación. (2007). Plan Decenal de Educación del Ecuador [Archivo PDF]. <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Ecuador/EcuadorPlanDecenaldeEducacionSpa.pdf>
- Constitución de la Republica del Ecuador. (2008). Sección Séptima Salud. Registro Oficial 449 de 20 oct. 2008.
- Cornejo, M. y Ysla, O. (2019). Gestión organizacional y desempeño laboral en la Ugel Pacasmayo. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/43675/Cornejo_BMA-Ysla_YOY-SD.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chiavenato, I. (2009). Administración de Recursos Humanos - El capital humano de las organizaciones. ("00 Chiavenato Prelms.indd ii 31/3/11 10:36:45 - sijufor") City University of Los Ángeles.
- Gallegos, M. y Gutiérrez, E. (2014). Liderazgo instruccional y distribuido en espacios virtuales de comunicación en educación postobligatoria. Revista Electrónica de Investigación Educativa 16(2), 97–118. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/834/930>
- García, R. Penna, M. y Sánchez, M. (2022). La atención a las diversidades y equidad en las políticas educativas de la comunidad de Madrid. Revista Archivos analíticos de Políticas Educativas 30, 121. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6878>
- Golden, M. y Taneja S. (2010). Henri Fayol, practitioner and theoretician - revered and reviled. Journal of Management History, 16(4), 489–503. <https://doi.org/10.1108/17511341011073960>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos [Archivo PDF]. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.
- León, M. y Mercader, J. (2002). El aprendizaje en las organizaciones: el nivel individual. September. Revista ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/36720889_El_aprendizaje_en_las_organizaciones_el_nivel_individual

- Ministerio de educación de Ecuador (2020). Código de convivencia, 25 de agosto de 2020, Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00039-A.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2021). Lineamientos para inicio de actividades educativas en el nivel de educación inicial grupo de 3 a 4 años y subnivel de preparatoria (1ero. De EGB) de la oferta ordinaria institucionalizada [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/09/Lineamientos-pedagogicos-de-Inicial-y-subPrepa.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2012). Estatuto-Orgánico-de-Gestión-Organizacional-por-procesos, 25 de enero de 2012, Acuerdo N 020 - 12
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Manual De Gestión Organizacional por Procesos [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/-Manual-de-Gestion-Organizacional-por-Procesos.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-OrgAnica-de-Educacion-Intercultural.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2021). Transformaciones Educativas en Ecuador [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Transformaciones-educativas-en-Ecuador.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural, 31 de marzo de 2011, Registro Oficial No. 417, 1–85
- Munch, L. (2010). Administración: Gestión organizacional, enfoques y proceso administrativo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). (“Los retos y oportunidades de la educación secundaria en ... - CEPAL”) COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después: Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe, (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago
- Presidencia de la República de Ecuador (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Oficio No. T.4691-SNJ-11-499. 1–124.
- Red de maestros y maestras ecuatorianas (2016). Propuesta para el nuevo Plan Decenal de Educación. 2016 – 2025 [Archivo PDF]. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>

- Secretaría Nacional de Planificación (2021). Plan-de-Creación-de-Oportunidades-2021-2025 [Archivo PDF]. https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creaci%C3%B3n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado_compressed.pdf
- Triana, B. Gacia, C. Alarcón, C. y Gilbert, R. (2021). "Gestión organizacional para favorecer las influencias educativas en el colectivo de año académico universitario." ((PDF) Gestión organizacional para favorecer las influencias educativas ...") Revista Retos de la Dirección 15(1), 178–201. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552021000100178&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Universidad Nacional de Educación (2019), Rendición de cuentas 2019 [Archivo PDF]. https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/10/formulario_informe_rendici%C3%93n_de_cuentas_unae_4274-1.pdf
- UNESCO (2011). La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación Unesco [Archivo PDF]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212715_spa
- UNESCO (2021). Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible [Archivo PDF]. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- UNESCO (2021). Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración [Archivo PDF]. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021_0.pdf
- Vásquez, M. Pérez, D. y Rodríguez, Z. (2020). Modelo de gestión organizacional para unidades educativas de Ecuador. Revista Economía y desarrollo.

Anexos:

Anexo 1: Entrevista sobre temas inherentes a la gestión organizacional.

Entrevista dirigida a directivos que laboran en unidades educativas de Jipijapa - Ecuador

- 1- ¿Qué dificultades aprecia en la gestión organizacional de su unidad educativa?
- 2- ¿En qué consiste el proceso administrativo?
- 3- ¿Qué áreas funcionales presentan dificultades?
- 4- ¿Qué acciones concretas de vinculación se han desarrollado en su institución?
- 5- ¿Qué otras acciones pudieran realizarse para fortalecer la vinculación?
- 6- ¿Por qué para usted tiene importancia la vinculación?
- 7- ¿Qué problemas deben atenderse para mejorar el clima laboral en su institución?

Anexo 2: Encuesta sobre temas inherentes a la gestión organizacional.

Encuesta dirigida a docentes y administrativos que laboran en Unidades Educativas de Jipijapa - Ecuador

Considera usted que la gestión organizacional en las unidades educativas del distrito Jipijapa es:

Excelente Muy Buena Buena Regular Mala

¿En su institución aplican algún modelo de gestión organizacional que responda a sus necesidades?

Sí No

Considera que la aplicación de un modelo de gestión organizacional diseñado para las unidades educativas tiene una importancia:

Muy alta Alta Media Baja Muy baja

¿Conoce el proceso administrativo?

Sí No

¿En su institución se aplica el proceso administrativo para que el personal a su cargo sea eficaz y eficiente?

Sí No

¿Actualmente en las unidades educativas se trabaja por lograr la vinculación con la comunidad, el sector empresarial y otros actores?

Sí No

Diga qué importancia tiene para usted la incorporación de la vinculación como una función más de las unidades educativas:

Muy alta Alta Media Baja Muy baja

¿En qué medida el clima organizacional en su institución favorece el cumplimiento de los objetivos institucionales?

Muy alta Alta Media Baja Muy baja

Expresar el nivel de importancia que tiene la medición de la incidencia de los componentes talento humano, tecnología, social/medioambiental y soporte material en la gestión organizacional de las unidades educativas

Muy alta Alta Media Baja Muy baja

10- ¿Cómo califica la participación escolar con la aplicación del código de convivencia?

Muy alta Alta Media Baja Muy baja

14. LOS GRUPOS VULNERADOS EN EL MARCO DEL TRABAJO COMUNITARIO: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL PROGRAMA INTERVENCIÓN COMUNITARIA E INCLUSIÓN SOCIAL

Pedro Antonio Be Ramírez
Claudia Salinas Boldo
Carla Arias Beltrán

Introducción

Al hablar de vulnerabilidad, implica un acercamiento a la realidad y al análisis de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que experimentan los grupos sociales, así como sus contextos. Dado que el trabajo comunitario realizado en el Programa de Intervención Comunitaria e Inclusión Social (ICIS), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), se orienta en los grupos humanos en situación de vulnerabilidad, denominados grupos vulnerados, surge el interés por discutir la forma en cómo se entiende la vulnerabilidad, los grupos vulnerados y el papel que juega las ciencias sociales y humanas en la formación de los jóvenes universitarios.

El presente estudio busca discutir el quehacer del trabajo comunitario en el marco de la vulnerabilidad y el trabajo con grupos vulnerados, a partir de la praxis realizada por los alumnos que participan en el Programa ICIS. A partir de talleres reflexivos realizados durante el ciclo 2022-2, las discusiones que aquí se construyen, corresponden a procesos de enseñanza aprendizaje, así como de estrategias didácticas donde se forman los jóvenes universitarios. Se trata del quehacer profesional en el contexto del trabajo con grupos vulnerados, a la luz de la responsabilidad social universitaria donde se coloca en perspectiva la praxis de la disciplina adquirida en los estudiantes a lo largo de su formación disciplinar.

Así, esta visión del quehacer universitario en la UABC se sitúa en la orientación, los planteamientos y la creación de los futuros profesionistas desde el Programa ICIS donde se busca generar, proponer y establecer el andamiaje de estos profesionales de las ciencias sociales para la atención de los grupos vulnerados. Son pues, acciones basadas en la responsabilidad social universitaria a partir de la formación disciplinar mediante el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas que atienden a las estrategias orientadoras de las Instituciones de Educación Superior (IES), tal como ocurre con la UABC.

Bajo esta mirada, el trabajo que aquí se presenta, busca responder a la necesidad de reflexionar sobre el trabajo con grupos vulnerados y de la formación universitaria con pertinencia social, en atención a la responsabilidad social universitaria que, junto con la autonomía y gobernanza así como la equidad, constituyen los otros ejes transversales que sustenta el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 de la UABC, para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, docentes y personal administrativo y por supuesto, a los requerimientos que solicite su entorno inmediato, la sociedad (UABC, 2019). En el Programa ICIS, desde su carácter interdisciplinario y con abordajes disciplinares diversos, busca conjuntar las prácticas y la teoría en el abordaje de personas, grupos y comunidades.

Sustento teórico

La Psicología Comunitaria es una rama de la disciplina cuyo objeto es el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los

aquejan y lograr cambios en esos ambientes y en la estructura social (Montero, 2004; Buelga y Musitu, 2009; Musitu *et al.*, 2009). (“El tema de la participación de la psicología comunitaria en las ...”) Es desde esta mirada la posibilidad de desarrollar estrategias de investigación e intervención capaces de responder a necesidades sentidas y expresadas por los diversos grupos, colectivos y comunidad. Por ende, la acción comunitaria se construye junto con los otros para darle pertinencia al quehacer disciplinar.

Ahora bien, estas necesidades que requieren atenderse y solucionarse, implican una insatisfacción y malestar que no permite el pleno desarrollo de las personas, sus grupos y sociedades. Ante la incapacidad para generar estrategias que mitiguen y/o modifiquen sus experiencias de vida, lo cotidiano, entonces nos referimos al concepto de vulnerabilidad a razón de la desigualdad, la segregación y el racismo que perciben las personas, sus grupos y comunidades. Es pues una mirada multidimensional, además de micro y macrosocial, para situar los riesgos de inseguridad, indefensión, que obstaculizan su bienestar social (Ramos, 2019).

Para Yáñez (2007), el concepto vulnerabilidad es un constructo multifacético donde se es susceptible a sufrir una amenaza y no se tiene la capacidad para atender sus efectos, e implica factores físico-ambientales (naturaleza, asentamientos), sociales (comportamientos, creencias, relaciones), económicos (falta de recursos, pobreza), institucionales (burocracia, corrupción), organizacionales (ausencia de solidaridad) y/o políticos (autonomía, autogestión), que, sin la atención adecuada, propician situaciones de riesgo y desventaja en un grupo o comunidad. Esta forma de conceptualizar la vulnerabilidad provee las bases para situarlo según la necesidad y la manera en cómo se aplica y se construye en consonancia con las personas, grupos, comunidades.

De ahí la pertinencia de referirnos a grupos vulnerados, dada las condiciones sociales, culturales, económicas y/o políticas que les puede afectarles, de modo que les constriñen y precisa de nuevas maneras de entenderse a sí mismo, con su capital social y humano. Es lo que Salinas y Be (en prensa) refieren como “un acercamiento al campo y a la realidad, a las estadísticas y al escrutinio de las condiciones socioculturales, económicas, políticas y territoriales, particulares de cada contexto” donde la situación de vulnerabilidad es el espacio donde se encuentran las personas. Es un entorno de exclusión social, sin el pleno respeto a los derechos humanos, intrínseco a todo individuo. Entonces, las estrategias de intervención deben establecerse a partir de la acción social de los grupos, las comunidades, donde tengan la injerencia de trabajar con el bienestar comunitario.

En ese sentido, la intervención psicosocial se centra en un estado de bienestar para reducir o prevenir situaciones de riesgo personal y social a partir de la solución de problemas que afecta a individuos, grupos y/o comunidades, de ahí su posicionamiento en un entorno psicosocial a través de la planificación, la ejecución y la evaluación desde una psicología social claramente aplicada y científica (Blanco y Valera, 2007; Ubillos y Molero, 2011). Esta es la praxis significativa y adecuada para la atención de los grupos vulnerados y la puesta por la autogestión, el empoderamiento y la capacidad de empelar los capitales sociales y humanos con que cuentan, para enfrentar sus situaciones de discriminación, segregación y exclusión social. Diversos autores así los demuestran al centrar su objetivo en las personas, las herramientas que poseen y el aparato político.

Desde el ámbito de la salud y las adicciones, García (2015) propone el desarrollo conceptual de vulnerabilidad, en el entendido de la pertinencia para responder a necesidades de atención a la salud pública en cuanto al consumo químico y no químico. La aproximación teórico-conceptual que propone este autor, se centran en la vulnerabilidad psicosocial donde variables como el riesgo, el afrontamiento, la resiliencia y la inteligencia emocional, entre otros, sirven para configurar su expresión, ya sea como factor de riesgo o bien, como factor de protección. Con ello,

será posible elaborar mediciones objetivas que den cuenta de la pertinencia de programas preventivos eficaces para responder a los factores de riesgo.

Gairín y Suárez (2016) abordan el papel de las universidades como espacios de inclusión social en respuesta a las demandas actuales de los diversos grupos excluidos de la esfera educativa. Esto implica una revisión de la organización institucional, los planes de estudios, los procesos formativos, la investigación y la responsabilidad social, como el medio para generar la sinergia de políticas sociales para el bienestar comunitario. De ahí que aboguen por concebir a la universidad como una institución como un proyecto coherente, global e integral, y en cuyo centro se sitúa el pleno desarrollo de sus estudiantes para promover la inclusión social.

Sobre la complejidad que caracteriza las condiciones de vida de las poblaciones, Osorio (2017) sostiene la necesidad de visitar el concepto de vulnerabilidad a partir de una aproximación conceptual y epistémica para determinar quiénes o qué grupos son vulnerables. El caso que presenta sobre los adultos mayores, indica al menos tres elementos a considerar para evitar la catalogación per se de los diversos grupos: las diversas condiciones de vida, la caracterización de la vulnerabilidad como proceso y, la capacidad de las personas para afrontar, negociar y redefinirse ante la adversidad. El autor concluye centrar la mirada en una política basada en la inclusión social donde las personas accedan a los recursos sin la necesidad de encasillarse como vulnerables ante programas asistencialistas específicos.

Rosas y Sánchez (2019) centra la importancia de establecer políticas o programas públicos orientados en la población objetivo, las personas a las cuales van dirigidas dichas acciones, a partir del enfoque de vulnerabilidad como una estrategia para centrar el interés real basado en necesidades referidas por los participantes. Así lo demuestran con un programa de apoyo a mujeres jefas de familia en Jalisco, apoyándose de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y la Encuesta Nacional de Gastos de los Hogares (Engasto), durante el 2013. Para estos autores, la situación de vulnerabilidad que experimentan estas mujeres está mediada por el grado y, por ende, será posible determinar con más detalle los recursos destinados para combatir la vulnerabilidad acorde a la población beneficiada.

Como es posible advertir, estas diversas aproximaciones colocan en la discusión la conceptualización de la vulnerabilidad donde la capacidad de las personas, desde la resiliencia, el afrontamiento y/o la inteligencia emocional, son los elementos que les permiten asumir la acción transformadora ante la adversidad, pero también el Estado y sus instituciones deben concebir a los grupos vulnerados bajo otra óptica, diseñando y ejecutando políticas públicas que respondan a necesidades reales, sentidas y expresadas por los grupos y comunidades. Desde la universidad, se precisa de una reflexión amplia y crítica entre los estudiantes para generar estrategias de intervención comunitaria donde se apliquen los conocimientos generados en las diversas disciplinas y, al mismo tiempo, respondan a demandas de su entorno inmediato.

Metodología

El presente estudio de corte cualitativo se inscribe desde una perspectiva del interaccionismo simbólico (Goffman, 1981; Blumer, 1982; Vasilachis, 2006; Bautista, 2011), y centrado en los discursos, narrativas y textos elaborados por los participantes desde su singularidad (Geertz, 1992; Espinoza, 2020). Para ello, se elaboraron diversos talleres reflexivos sobre el trabajo comunitario con grupos vulnerados entre los alumnos que participan en el Programa ICIS durante el ciclo 2022-2. De este ejercicio se desprende este análisis sobre vulnerabilidad y trabajo con grupos vulnerados desde una mirada comunitaria.

Asimismo, se privilegió el uso de herramientas tecnológicas y de acceso libre para contar con la participación de los estudiantes en las sesiones. Es ahí en donde a cada uno de los asistentes se les aplicó un cuestionario diseñado en la plataforma Google Formulario para recabar sus percepciones y reflexiones en torno al tópico de la vulnerabilidad y el trabajo con grupos vulnerados. Dicho instrumento contiene cuatro secciones: una de datos generales (licenciatura y modalidad); otra sobre aprendizajes adquiridos durante las sesiones; acercamientos desde la disciplina para el trabajo con grupos vulnerados; y finalmente, una sección de propuestas de mejora para el quehacer comunitario.

Los participantes de los talleres reflexivos se componen de 21 jóvenes universitarios, 12 mujeres (57%) y 9 hombres (43%), de entre 20 y 32 años con una media de 23 años, y donde el 67% pertenecen a la licenciatura en Psicología, 24% a la licenciatura en Ciencias de la Educación y 9% a la de Ciencias de la Comunicación. La modalidad en la que los jóvenes universitarios participan en el Programa ICIS se divide en un 62% realizan sus prácticas profesionales y un 38% se encontraba realizando su servicio social profesional. Finalmente, la información recaba cuenta con el respaldo del consentimiento informado al indicar que los datos de los participantes serán resguardados conforme al principio de confidencialidad.

Resultados

Aprendizajes adquiridos

En cuanto a los aprendizajes adquiridos a partir de las reflexiones surgidas sobre la conceptualización de vulnerabilidad, así como, la comprensión sobre los grupos excluidos, los alumnos refieren la importancia de tomar en cuenta al otro y su contexto. Así lo refieren en sus testimonios:

Me parece interesante que se debe de trabajar cuidadosamente cuando estamos hablando de intervenir socialmente a una comunidad, pero de forma profesional y sobre todo educadamente (alumna de 25 años, psicología).

[...] debe existir un acercamiento natural y pedir ayuda si es que se necesita (alumno de 22 años, psicología).

Tener en cuenta el ambiente y contexto que [visitemos] para brindar un lenguaje, vestimenta y un acercamiento óptimo a la ocasión (alumno de 22 años, psicología).

[Aprendí sobre el] concepto de vulnerabilidad, que es cuando hay susceptibilidad a recibir una amenaza y no hay capacidad para atender sus efectos, y sobre todo las aproximaciones a la ética, como dar el consentimiento informado, manejar la comunicación verbal, evitar cosificación, respeto a los derechos humanos y una interacción horizontal y respetuosa (alumno de 20 años, psicología).

La manera en cómo proceder, involucrarse, y conocer a los otros, sean personas, grupos y/o comunidades, implica un trabajo centrado en la ética, como señalan estos jóvenes universitarios. Es pues, ser profesional y actuar conforme a los conocimientos adquiridos en el aula, tomando en cuenta los contextos y las necesidades de los participantes. Al mismo tiempo, implica una formación profesional en el marco de la responsabilidad social universitaria pues implica poner al servicio de la sociedad, la difusión y divulgación de la ciencia que se genera al interior de las universidades.

Acercamientos disciplinares

Si bien los aprendizajes adquiridos resultan un espacio para reevaluar su quehacer profesional, la disciplina es también motivo de reflexión y discusión entre los jóvenes universitarios. A la interrogante sobre cuál sería el aporte para el trabajo con grupos vulnerados desde su disciplina, las y los universitarios mencionan lo siguiente:

[En mi caso, desde la disciplina es] el poder comunicar los diferentes temas ya sea por medio de las presentaciones o realizar diferentes productos comunicativos para el aprovechamiento de esto, me resulta interesante... (alumno de 22 años, ciencias de la comunicación).

Sería poder enseñarles y que ellos también me puedan enseñar y así poder [adquirir] más experiencia y llevarme nuevos conocimientos y espero dejarles algo bueno a ellos (alumna de 23 años, ciencias de la educación).

Me parece que desde la psicología hay muchos aspectos que se pueden utilizar, pero cuestiones como rapport y la comunicación no verbal [serían] esenciales para lograr los acercamientos con dichos grupos (alumna de 22 años, psicología).

Sería darle un clima de confianza, para que se sientan cómodos y sobre todo ayudarlos en lo que se me permita y esté a mi alcance (alumna de 24 años, ciencias de la educación).

La importancia de las disciplinas al servicio de los grupos vulnerados queda en evidencia en estos testimonios pues desde la educación, la comunicación o la psicología, cada uno tiene herramientas teóricas y metodológicas capaces de atender y responden las necesidades de los diversos grupos y comunidades. Sobre todo, el énfasis en una relación dialógica con el otro, en una franca devolución de lo adquirido en el aula y puesto en marcha ante los requerimientos de los otros. De entrada, esto nos habla de un interés genuino por dichos grupos y sus vulnerabilidades basadas en la ética profesional.

Propuestas de mejora para el quehacer comunitario

Dado que la discusión aquí planteada busca situarse en el lugar del otro, atender sus necesidades y poner en marcha la ciencia en atención a los grupos vulnerados, desde el Programa ICIS también se precisa de retroalimentación para mejorar su práctica académica y contribuir a la divulgación de la ciencia. En ese sentido, los universitarios mencionan lo siguiente:

Que sea totalmente en apoyo a las comunidades, tomando en cuenta el crear interés en los jóvenes y personas para que se integren a este proyecto ya sea uniéndose o por sus medios para apoyar a estos sectores vulnerables (alumno de 22 años, ciencias de la comunicación).

Me parece que los temas que se han abordado son muy interesantes por lo que dichos materiales se vuelven llamativos para la comunidad, por lo que creo que mantener esa clase de temas es esencial (alumna de 22 años, psicología).

Los precedentes testimonios son reflejo de la acción comunitario desde el Programa ICIS: todo el quehacer comunitario debe entenderse y visualizarse desde las necesidades de los diversos grupos y/o comunidades con los cuales se colabora. El trabajo colaborativo y participativo, bajo una lógica centrada en el otro, implica una relación horizontal, cara a cara, donde se ponga en primer plano los conocimientos y habilidades de los participantes en favor de la autogestión y el empoderamiento.

Conclusiones

En este capítulo se ha discutido el trabajo con grupos vulnerados desde una aproximación comunitaria donde la relación con las personas, grupos y comunidades implica un acercamiento ‘natural’ con los participantes, bajo una interacción genuina y atenta. La puesta desde una intervención comunitaria implica partir de las necesidades expresadas y sentidas de los participantes, tomando en cuenta sus contextos, las exigencias y mejoras a su calidad de vida, tal como refieren Montero (2004), Buelga y Musitu, (2009), y Musitu *et al.* (2009). Este bienestar social no ocurre de manera espontánea, implica ponerse en el lugar del otro y, al mismo tiempo, reconocer su capacidad de agencia, con el capital social y humano que han desarrollado a lo largo de su experiencia de vida.

Desde la conceptualización de vulnerabilidad que aquí se aboga, implica un ejercicio multidimensional y de carácter multifacético, dado que diversos factores sociales, económicos, políticos, medioambientales e incluso institucionales, son parte de las situaciones de riesgo y exclusión social (Yáñez, 2007; Ramos, 2019). De ahí la importancia de formar a los profesionales capaces de reconocer, validar y coadyuvar a aquellos grupos en desventajas, segregados o en situación de vulnerabilidad, así como la construcción de aprendizajes significativos y colaborativos mediante el acompañamiento y el trabajo comunitario (Blanco y Valera, 2007; Ubillos y Molero, 2011). En este caso, sobre el trabajo con grupos vulnerados, ya los alumnos mencionan la importancia de un quehacer profesional cuidadoso que debe tenerse al momento de intervenir, con ética profesional y bajo una praxis horizontal y respetuosa.

Algunas ideas finales que complementan este abordaje sobre los grupos vulnerados corresponden al respeto a los derechos humanos debe estar por encima de la ciencia, entendiéndose a la ciencia como una praxis libre de corrupción y sesgos de intereses. La simple curiosidad científica, atenta con el bienestar de los participantes, de ahí que carece de toda validez. Esto implica una mirada crítica desde la disciplina para que responda de manera significativa a las necesidades del entorno. En ese sentido, el aporte de sus disciplinas, con miras a un trabajo inter, multi y transdisciplinario, refieren la importancia de conocer e identificar las necesidades de estos grupos, y donde el concepto de vulnerabilidad coloque en juego el papel de las ciencias sociales y humanidades, bajo una verdadera pertinencia social.

Referencias bibliográficas

- Bautista, N. P. (2011). Proceso de investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones. Manual Moderno.
- Blanco, A. y Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco y J. Rodríguez (Cord.). Intervención psicosocial (pp. 3-44). Pearson.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Hora.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. E. Ávila y C. Arango. Psicología social comunitaria (pp. 55-80). Trillas.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. Revista Conrado, 16(75), 103-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>
- Gairín, J. y Suárez. C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. ("INCLUSIÓN Y GRUPOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD ... - Redalyc") Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/sinectica/article/view/625>
- García, J. A. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. Salud y Drogas, 15(1), 5-13. <https://doi.org/10.21134/haaj.v15i1.236>
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Gedisa.
- Goffman, E. (1981). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu.
- Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S. y Jiménez, T. I. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En S. Buelga, G. Musitu, A. Vera, M. E. Ávila y C. Arango. Psicología social comunitaria (pp. 81-106). Trillas.
- Osorio, Ó. (2017). Vulnerabilidad y vejez: implicaciones y orientaciones epistémicas del concepto de vulnerabilidad. Intersticios Sociales, (13). <https://doi.org/10.55555/IS.13.112>
- Ramos, D. (2019). Entendiendo la vulnerabilidad social: una mirada desde sus principales teóricos. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 7(1), 139-154. <http://scielo.sld.cu/pdf/reds/v7n1/2308-0132-reds-7-01-139.pdf>
- Rosas, J. y Sánchez, A. (2019). El alcance de los enfoques de vulnerabilidad y pobreza para la definición de la población objetivos en programas sociales. Gestión y Política Pública, 28(2), 351-376. <https://doi.org/10.29265/gypp.v28i2.623>

- Salinas, C. y Be, P. A. (En prensa). Dimensión normativa y responsabilidad social universitaria en proyectos de intervención comunitaria con grupos vulnerados.
- Ubillos, S. y Molero, F. (2011). Evaluación de programas en Psicología Comunitaria. En I. Fernández, J. F. Morales y F. Molero (Coords.). Psicología de la intervención comunitaria (pp. 411-447). Desclée de Brouwer.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-64). Gedisa.
- Yáñez, S. (2007). Las catástrofes tienen rostro humano. Apoyo social en tiempos de vulnerabilidad. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.). Intervención psicosocial (pp. 377-402). Pearson.

15. EL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA. LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

Esperanza Perea Meraz
Marisela Ramírez Alonso
Claudia Amanda Juárez Romero

Introducción

En la formación de docentes se encuentran posturas, dilemas y modelos diversos; todos ellos siempre en la búsqueda de un ideal sobre ser maestro, que responda a las necesidades de una sociedad determinada. Para decidir el tipo de formación que un futuro maestro tiene que recibir de la escuela formadora de docentes se juegan dos elementos: la formación profesional teórica y la formación profesional práctica.

La práctica representa un peso considerable y relevante en la formación, ya que, permite que los estudiantes a través de las jornadas de acercamiento a la realidad educativa se apropien gradualmente de la cultura escolar y, con ello, configuren un estilo propio de docencia. La práctica profesional permite que los estudiantes realicen la concreción de aprendizajes en diversos campos lo que significa que la práctica es el espacio donde convergen referentes teóricos y prácticos de los aprendizajes. Las jornadas de práctica se desarrollan de manera gradual y progresiva para que los aspirantes a docentes se inserten en la realidad y cultura escolar que además les permitan construir su identidad profesional, por lo cual las prácticas profesionales son un elemento sustancial para la construcción de la identidad profesional como futuros docentes, así como la posibilidad de que clarifiquen su función social y sus implicaciones. La práctica profesional es el componente que distingue al sujeto que se forma como maestro en una escuela normal.

En el escenario y contexto social actual en el que sé que juzga severamente a los maestros se agregó un elemento más: la contingencia sanitaria causada por el virus SARS-CoV2, ésta trajo como consecuencia que se modificaran las actividades en todas las instituciones educativas en sus diversos niveles; por lo tanto, el trabajo docente y el rol del profesor se reconfiguraron, las exigencias a las actividades que se realizaron a distancia sobrepasaron límites, tiempos y espacios, dejando al descubierto problemáticas como: el endeble dominio técnico de herramientas digitales, falta de conectividad, desigualdad de contextos, condiciones económicas y sociales, la sobrecarga laboral y administrativa, entre otros. Al respecto Dussel (2020) afirmó que hay que ser conscientes de que para tener una clase virtual hay que empezar a prepararla mucho antes, diseñar buenas plataformas, pensar los recursos que van a acompañar a los estudiantes, escribir, diseñar actividades y recién ahí uno empieza con las prácticas. Son meses de trabajo previo, luego se empiezan a dar las clases y ahí hay que acompañar a los estudiantes para llegar al final. Lo que se vivió en los primeros meses y años de la pandemia, responde a cierta continuidad de lo que hacíamos en la escuela presencial, pero en un contexto sociotécnico diferente. En el caso de la educación normal, la contingencia sanitaria provocó que los procesos del Trayecto de Práctica Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria se vieran afectados.

El documento da cuenta de las problemáticas antes mencionadas y presenta los resultados, hallazgos y reflexiones de la investigación denominada “El trayecto de práctica profesional ante la emergencia sanitaria. La mirada de los estudiantes normalistas”, se exponen los retos y desafíos de la práctica profesional, que vivieron las y los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en el último año de la formación, es decir el 7º y 8º semestres de la carrera, una vez que las escuelas de práctica se cierran ante la contingencia sanitaria.

Sustento teórico

El trayecto de práctica profesional posibilita que los estudiantes tengan un acercamiento gradual al quehacer magisterial, los primeros semestres inician con actividades de observación y ayudantía, de manera progresiva se incrementa el tiempo de participación y la responsabilidad en las acciones escolares y administrativas propias del trabajo docente. Así, al llegar al último año de la licenciatura las estancias en las escuelas primarias son más prolongadas con la intención de que la experiencia formativa se realice en ambientes reales.

La propuesta curricular del plan 2012 de la licenciatura en educación primaria, establece que la práctica permite una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad escolar, es un espacio privilegiado para que los estudiantes concreten los aprendizajes adquiridos en los diversos cursos de la malla curricular, a su vez permite comprender, confrontar y argumentar la viabilidad, pertinencia y relevancia de los referentes teóricos, las estrategias, los diseños de intervención y las propuestas de evaluación desde la vivencia en contextos específicos (DGESPE, 2012).

La práctica no debe entenderse únicamente como el “saber hacer” de la profesión, -en este caso la docencia- como la aplicación de saberes teóricos y metodológicos, la práctica en la formación docente es una acción social en la que el estudiante configura esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o clase social (Davini, 2015). El trabajo en las escuelas de práctica constituye para los participantes la oportunidad de configurar el habitus como “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares y colectivamente orquestadas y compartidas” (p. 25).

En la complejidad de situaciones emergentes ocasionadas por desastres naturales, sociales o sanitarios, estudiantes normalistas y maestros formadores requieren de una actitud reflexiva y crítica para replantear la docencia, reinventar el acto de educar y proponer alternativas posibles ante las comunidades escolares en las que se desarrolla la práctica educativa. Una práctica como experiencia formadora en la que los estudiantes se asuman como sujetos de la producción de saber convencidos de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 1997). En este sentido, es necesario documentar la vivencia y tener espacios para su reflexión y análisis, pues un momento fundamental en la formación permanente de los profesores es la reflexión crítica sobre la práctica, pues como señala Freire, es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima.

Reflexionar sobre la práctica es una actividad consciente en la que el sujeto devela y explora sus experiencias, este proceso reflexivo se constituye en una estrategia formativa. Ante la incertidumbre enmarcada por la pandemia, se requieren espacios de diálogo colectivo para compartir experiencias, buscar certezas, resolver problemas o plantear dudas. Anijovich (2014) establece que a partir de la reflexión se encuentran caminos, se diseñan planes para salir de la incertidumbre, se convoca a los conocimientos y experiencias anteriores para proceder a su crítica, para hallar fundamentos teóricos sólidos que ayuden a replantear el problema; este proceso requiere que los formadores establezcan espacios, tiempos y condiciones para la reflexión que favorezcan reencontrar el sentido a la práctica.

Es importante mencionar que, la práctica permite movilizar saberes de espacios curriculares diversos que promuevan resolver problemas y tomar decisiones en contextos específicos, lo que requiere que docentes y estudiantes se conciban como sujetos activos en la problematización de la práctica y permitan de acuerdo con Davini (2015):

- Asimilar de modo activo el conocimiento y cuestionarlo
- Aprender con la guía activa de otros, en particular de los más experimentados
- Reelaborar la gestión ante situaciones no esperadas
- Abrir paso a la experimentación y el ensayo de otras acciones para enfrentar lo incierto
- Imaginar alternativas para solucionar los problemas y ponerlas en práctica
- Reflexionar lo que ocurre y compartirlo con otros

Ante el escenario de la educación a distancia como estrategia de la política educativa para atender la enseñanza los maestros (en servicio y en formación), se enfrentaron a nuevos requerimientos, entre ellos el manejo de la tecnología, largas jornadas frente a los dispositivos electrónicos, a la diversificación de recursos digitales y por supuesto a la gran carga de procesos administrativos lo que hizo aún más complejo el proceso educativo.

Metodología

El proceso de investigación planteado requirió de coherencia epistemológica y metodológica, pero también de construir y reconstruir conocimientos sobre la práctica educativa en tiempos de pandemia; entender el fenómeno social ante la contingencia sanitaria por la pandemia por Covid-19 y sus consecuencias en la formación inicial de docentes.

El estudio estuvo ubicado en el paradigma cualitativo y la perspectiva interpretativa debido a que fue necesario analizar los significados, las interacciones, y la cultura escolar en los que estaban insertas las estudiantes normalistas en el último trayecto de la formación inicial durante la pandemia. El método de investigación se basó en los aspectos metodológicos de estudio de caso, para recuperar la “experiencia vivida” de personas, los programas y los proyectos concretos; el incidente o la viñeta inusual, evidenciada y validada detenidamente, que aporta ideas sobre un caso o evento específico (Simons, 2011).

Para asirse de la información que permitiera valorar las perspectivas, circunstancias de confinamiento, la visión de la realidad que enfrentaron los estudiantes y la interpretación en contexto, se aplicaron entrevistas en profundidad. Se plantearon categorías de análisis y se formularon las preguntas para la realización de las entrevistas: planeación de la práctica, el acompañamiento durante las jornadas de práctica durante la contingencia, herramientas digitales y uso de las TIC ante la desigualdad, interacción con los padres de familia, análisis y reflexión de la práctica.

Población bajo estudio

Se consideraron para este estudio a estudiantes normalistas que cursaban 4 año de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), en el ciclo escolar 2019-2020, que de manera voluntaria se incorporaron a la investigación y que tuvieran un acercamiento a las condiciones reales del trabajo docente.

Resultados

Una vez que se realizaron las entrevistas se hizo la interpretación y confrontación a partir de las categorías, tomando en cuenta los diferentes factores que involucraron la práctica profesional durante el confinamiento.

Planificación de la práctica

En el acuerdo 649, por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (DOF,2012), se menciona que el estudiante normalista desarrollará competencias profesionales y genéricas: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica. En este sentido, la planeación didáctica es uno de los elementos fundamentales de las tareas docentes. “La planeación de clase, es la actividad que realiza el maestro dirigido a diseñar el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, basado en el análisis realizado en el sistema de clases del bloque, unidad o tema de un programa de contenidos” (Ortega, 2012).

La planeación en la práctica educativa es una de las funciones clave para realizar el trabajo docente, es el eje articulador de las competencias que el estudiante normalista.

“La primera herramienta que utilicé para dar buenas clases -y luchar contra la desconfianza y el miedo- fue la planificar cada sesión. Cada semana preparaba una secuencia de actividades de una hora aproximada, elegía las páginas oportunas del libro de texto, decidía la organización de los alumnos en cada momento o imaginaba cómo daría las instrucciones. Así me sentía más seguro y la clase salía mejor”. Caso 4.

La planeación didáctica constituye una tarea fundamental para el desarrollo del trabajo docente, ya que es una herramienta útil para reflexionar sobre las intenciones didácticas con las que se espera se logren aprendizajes y valorar los resultados de las acciones emprendidas. Es decir, en este proceso se ponen en juego las competencias de los actores educativos con el propósito de impulsar actividades que logren potenciar el aprendizaje de los alumnos (SEP, 2018).

Durante la pandemia por Covid-19 la práctica profesional se transformó radicalmente y con ello se resignificó el trabajo docente, como es sabido se suspendieron las clases presenciales y el proceso formativo se llevó a cabo a través de plataformas virtuales como Meet y Zoom entre otras. Gazzo (2020), menciona que rápidamente, se empiezan a implementar cambios que los tiempos y los contextos actuales demandan de los profesionales de las aulas y a los estudiantes, ya que requieren de una pronta adaptación al sistema educativo emergente y una reformulación de las prácticas profesionales y de sociabilización dentro y fuera del espacio académico. (p. 60). De esta manera los profesores en formación de la BENM realizaron las prácticas profesionales en entornos virtuales, la planeación didáctica requirió que los alumnos desarrollaran procesos cognitivos complejos, pensamiento crítico, gestión de las clases y desarrollo de competencias digitales entre otras.

“La planeación la realizamos a partir de los enfoques de los planes y programas de estudio, éste varía dependiendo de los grados que otorguen las escuelas de práctica cuando nos dan primero a tercero, corresponden al modelo 2017 y ahí pues la mayoría de los enfoques son didácticos pero este se enfoca más en las habilidades comunicativas, para cuarto quinto y sexto utilizamos en el plan y programas de estudio 201, donde nos enfocamos más en las competencias para la vida y en las competencias genéricas, de ahí es, donde partimos para realizar nuestra planeación didáctica, ...”. Caso 4.

Por otro lado, otra entrevistada indica que:

“la planeación se realizó por materia, se adaptan a lo que pide la primaria. Depende de cada titular, los practicantes se adaptan, no se ha trabajado proyecto, creo que ya se va a hacer. La planeación se adapta a la de la titular, se hace un plan por materia, ahora es más sencillo... no se hace una súper planeación...”. Caso 1.

La planeación didáctica que realizaron los estudiantes normalistas se desempeñó considerando la práctica situada en la coyuntura de la pandemia. Esto implicó cambios en el proceso educativo y en la intervención didáctica. Cabe mencionar, que la pertinencia de la planeación radica en su sustento teórico, en la secuencia didáctica, en la implementación en el aula, en la intervención y en capacidad de resolver situaciones problemáticas que permitan al docente transformar su práctica a partir de la reflexión.

El acompañamiento durante las jornadas de práctica en tiempo de pandemia y confinamiento

A partir de la aplicación de entrevistas en profundidad, pudimos encontrar elementos interesantes en torno a los que los informantes consideran como “red de apoyo y acompañamiento”. Antes de plantear los hallazgos de la categoría, es necesario mencionar que existe el sustento normativo que establece las funciones y propósitos de las prácticas profesionales y el acompañamiento, estos aspectos son retomados en los lineamientos y documentos orientadores sobre el trayecto de práctica profesional y las jornadas de observación, ayudantía y trabajo docente en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Un elemento que se considera indispensable es el que alude, a lograr un aprendizaje que permita asociar la experiencia con los referentes teórico– metodológicos y didácticos, ya que éste ofrecerá mayores posibilidades de cerrar la brecha entre Teoría y Práctica (SEP, 2012).

Las funciones del acompañamiento y el papel de los maestros normalistas van más allá de las tradiciones que en la escuela normal subsisten, entre otras: centrar la acción en la planificación y su revisión, realizar visitas a las escuelas de práctica desde una perspectiva de supervisión y control de asistencia, asumir condiciones de trabajo docente, las cuales sólo reproducen tradiciones añejas sin considerar propuestas innovadoras.

El papel del formador se asemeja a la de un tutor quien: “acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasi dogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas (Yurén, 199: 23).

Los rasgos que se piden para que el formador acompañe a los estudiantes durante el trayecto de práctica implican que en la escuela normal se discutan los criterios académicos para definir a la planta docente que realiza tal función. Tres son elementos sustanciales para el acompañamiento: recuperar la experiencia y saberes de los estudiantes, promover la autonomía y propiciar la reflexión permanente.

En la investigación se vislumbran diferentes tipos de acompañamiento, los cuales, ante el contexto de pandemia y confinamiento, tanto estudiantes del último año de la carrera como los maestros normalistas, evidencian interesantes formas de hacer docencia y diversas estrategias para el acompañamiento.

Sólo en tres de los cinco casos se enuncia que hubo apoyo y aceptación por parte de los maestros para que las estudiantes se comunicaran, se integraran y dialogaran con los diversos actores. Las creencias sobre el tipo de relación entre practicantes y titulares, padres de familia o autoridades, dejan ver una enorme distancia entre quién tiene el mando o el poder y, por otro lado, están los aprendices, pareciera que los estudiantes de práctica no tienen necesidad de dialogar, discutir o aportar algo a lo que sucede en el hacer cotidiano.

Otra de las figuras que puede incidir notablemente en el trabajo que realizaron los practicantes, fueron los directores del centro escolar, al respecto, los informantes mencionaron:

“El director buscó que no se empalmarán los horarios en el caso de quienes tienen hermanitos para que todos pudieran ser atendidos...Se tiene un grupo de Whatsapp con el director y la subdirectora”. Caso 2.

“La directora nos dio la oportunidad de hacer una clase modelo con los niños y bueno ahí voy a poder implementar lo que yo he imaginado de juegos de algo más interactivo...La directora creó un programa de mejora continua en el que ella, con apoyo de nosotros, va a hacer clases modelos, como le había comentado, por medio de videoconferencias”. Caso 5.

La creatividad y liderazgo de la figura de los directores para buscar alternativas ante la contingencia fue evidente. Aprovecharon la intervención de las practicantes para observar su trabajo, realizar observaciones pertinentes de mejora y aún más, diseñar un programa de mejora para que fuesen las estudiantes quienes mostraran con clases modelo, las formas de aula virtual a los titulares.

Es claro ver, cómo el liderazgo de un director puede rebasar las normas establecidas, las cuales en muchas ocasiones son arbitrarias y ajenas a las necesidades que la emergencia exigía; parece que es un claro ejemplo de autonomía de gestión, que hace mucha falta en las escuelas públicas.

En cuanto al papel que desempeña el maestro normalista, el que lleva el peso de la formación docente desde la investidura de la escuela normal, se encontró lo siguiente:

“La maestra de práctica a cada uno le da un día específico, por ejemplo, a mí me da los miércoles, me toca que está en mi clase. Regularmente está ahí los miércoles desde que yo empiezo la clase hasta que terminó al final nos dice, hasta nos llega a grabar y nos dice cómo te ves, qué observas qué ves en ese video, pero te manda documentos, actividades, cuentos y te dice espero que te sirva, pues el acompañamiento está ahí o cuando estamos en que nos ponemos de acuerdo para la reunión igual empezamos a comentar cómo nos fue qué problemáticas tuvimos y de ahí nos empieza dar consejos de qué hacer y qué no hacer”. Caso 1.

Al indagar y conocer sobre el acompañamiento que brindan los maestros encargados de la práctica, resulta que los propios estudiantes afirman sentirse “cobijados” por sus maestras en cuatro de los casos. Pero el tipo de acompañamiento se describe como: dar consejos, grabarla para preguntarle qué ve, sugerir actividades o estar al pendiente de lo que sucede en la primaria. Al confrontar esta información con las complejas funciones del acompañamiento desde el enfoque de docencia reflexiva y situacional, hay una enorme brecha sobre los retos que los formadores de docentes tenemos que enfrentar al respecto.

Parece justo subrayar la importancia de que los estudiantes se sienten acompañados cuando hay empatía, preocupación, pero también profesionalismo y compromiso. En otros casos, los jóvenes comentan que nunca habían sido visitados durante las jornadas de práctica en los años anteriores, por lo que ahora sienten cobijo y abrazo de sus maestros, desde la parte emotiva, es relevante. Pero no es la única dimensión que el acompañamiento debiese tocar.

Una figura más, que acompaña el proceso de los estudiantes durante el tiempo de confinamiento fueron los padres de familia. En sus respuestas evidencian que desafortunadamente los jóvenes no sintieron un apoyo, sino más bien una vigilancia hacia su trabajo, el cual era constantemente interrumpido por la intervención de los padres; aunque no deja de ser un tema polémico debido a que, con el aula virtual, las clases se modificaron de tal modo que la privacidad e intimidad del hogar fue trastocada también por la escuela.

Después de revisar las respuestas de los jóvenes sobre el tipo de acompañamiento que tuvieron durante la jornada de práctica en tiempos de confinamiento, es necesario preguntarnos ¿cuál es el papel de la escuela normal? y ¿cuáles son las nociones o ideas sobre práctica que aún prevalecen?

Las herramientas digitales y el uso de las TIC ante la desigualdad social de las escuelas de práctica profesional.

La práctica profesional es considerada como el espacio en el que los estudiantes normalistas desarrollan saberes experienciales y aplican los saberes teóricos, disciplinares y metodológicos adquiridos en la escuela normal, la práctica constituye una valiosa oportunidad de aprendizaje en la formación inicial. Desde la propuesta curricular del plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2012, las prácticas profesionales permiten analizar contextos y situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la institución escolar con la comunidad (DOF, Acuerdo 649).

Ante las condiciones de trabajo emergente que se dieron por la pandemia generada por Covid19, las comunidades escolares tuvieron la posibilidad de organizar la forma de atención de sus estudiantes para no suspender el servicio educativo. A pesar de encontrarnos en el siglo XXI y enfrentarnos a un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno al uso de dispositivos, redes sociales y plataformas que han impactado la manera de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar y de vivir (Coll y Monereo, 2011), no siempre los actores del acto educativo -estudiantes, docentes, directivos y padres de familia- utilizaban las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con fines educativos.

En este proceso de adaptación y de adopción a las nuevas formas de interacción y de trabajo, el desarrollo de las prácticas se fundamentó en el uso de las TIC como elemento clave para favorecer la comunicación con los niños del grupo, con los padres de familia, con las autoridades escolares mediante la implementación de videoconferencias, redes sociales o plataformas educativas.

El Plan de Estudios de la licenciatura de educación primaria, 2012 considera dos espacios formativos relacionados con el uso de TIC, dentro del trayecto lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación: Las TIC en la educación y La tecnología informática aplicada a los centros escolares. El propósito de estos cursos es desarrollar en los estudiantes normalistas habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para el uso de las TIC en educación para que puedan implementarlas en su aula como soporte a la clase presencial (SEP, 2012). A partir de lo anterior, desde la propuesta curricular se considera que para el desarrollo de sus prácticas los

jóvenes normalistas cuentan con habilidades digitales que pueden aplicar en sus prácticas profesionales, aunque nunca se consideró que fuese la enseñanza remota de emergencia la única forma para atender el servicio educativo de los estudiantes.

Si bien, las estudiantes cursaron dos semestres relacionados con las TIC, no en todos los casos lo aprendido ayudó a resolver la problemática ante la emergencia sanitaria, por lo que realizaron acciones de autoformación.

“El trabajo virtual se ha desarrollado por mi cuenta, no se tiene en la normal ni la infraestructura ni los maestros con las habilidades para trabajar de esta manera. He desarrollado el autodidactismo para aprender de la educación virtual. Hay muchas cosas en la red que ayudan a aprender”. Caso 2

Se observó en las respuestas de las estudiantes entrevistadas el manejo de plataformas educativas y diversos recursos como: Classroom, Meet, Zoom, Kahoot, Jambord, que sin duda ahora forman parte del quehacer educativo de los futuros docentes:

“Yo utilizo Zoom para educación física, Meet para sesiones virtuales y Classroom para las evidencias. Personalmente he utilizado Educaplay, una plataforma de juegos, Kahoot, Jamboard, formularios de Google, educandy, Slidesgo ... he tenido que comprar membresías para material interactivo”. Caso 3

El desarrollo de las clases en esta modalidad propició la búsqueda de nuevos recursos para favorecer el aprendizaje de los niños, sin embargo, generó gastos que no tenían programados pues varias de estas aplicaciones, recursos, plataformas tienen un costo extra para su uso, lo que debe sumarse al consumo de internet fijo o del pago de sus datos, así comenta una entrevistada:

“...las membresías me cuestan \$500 semestrales, así que llevo alrededor de 1500 en membresías, pero también he comprado juegos virtuales, he gastado alrededor de 5000 pesos”. Caso 4.

Si bien desde la política educativa se han implementaron iniciativas para poner a disposición de estudiantes, docentes, personal administrativo y población en general, plataformas y recursos digitales para continuar los aprendizajes (ANUIES, 2020), la realidad es que, por desconocimiento, por falta de acompañamiento, por responder a la práctica desde la inmediatez, los estudiantes invirtieron tiempo y recursos económicos propios cuando no contaban con los institucionales.

Cuando no se tuvo posibilidad de invertir en las aplicaciones, se utilizaron las modalidades de libre acceso, lo que ocasionó algunos inconvenientes en la secuencia de las clases, pues éstas deben interrumpirse cada determinado tiempo. Además, la plataforma Meet, que fue la que proporcionó la autoridad educativa como apoyo a los maestros y estudiantes normalistas a través de las cuentas institucionales, no siempre fue una buena opción.

“...decidimos pasarnos a Zoom, mi maestra dijo: Yo no tengo dinero para pagar la licencia en Zoom, entonces cada 40 minutos nos conectamos y nos volvemos a desconectar... igual es un poquito de tiempo en el estarse conectando, pero ya le agarras el modo y los niños ya saben que se acaban los 40 minutos y se tiene que volver a conectar”. Caso 3

“Usamos Zoom, se paga por medio de las maestras titulares. Se inició saliendo y entrando en la versión gratuita cuando se acababa el tiempo, pero decidieron comprar la licencia. Descubrieron que Zoom era mejor que Meet...como maestra tienen posibilidad de silenciar los micrófonos, modificar el nombre del niño y ¡ves sus caras! En Meet no se veían las caras de los niños, aunque tuvieran las cámaras encendidas” Caso 2.

Uno de los recursos más utilizados para la comunicación con los padres de familia y con los mismos estudiantes fue WhatsApp. De acuerdo con un estudio de la UNAM, esta aplicación fue la más utilizada en México, alrededor de 77 millones de personas tienen una cuenta de WhatsApp, el grado de confianza en la información es alto debido a que se comparten mensajes entre familiares y amigos principalmente (UNAM, 2009). Ante la necesidad de comunicación exigida por el trabajo a distancia, el uso de WhatsApp se potencializó, en 2020 se contaron con casi 81 millones de usuarios en el país y es la segunda red social utilizada por la población.

Durante la pandemia, WhatsApp permitió la comunicación al compartir mensajes, archivos, imágenes y evidencias de trabajo que posibilitaron la continuidad de atención a varios estudiantes que por alguna razón no podían conectarse a las sesiones virtuales, asimismo, fue el medio de comunicación con los diversos actores:

“Cuando los niños no se presentan las actividades y todo lo que se llega a mandar se trabaja por WhatsApp, todo eso se manda con ellos y ya únicamente ellos lo revisan y nos hacen llegar las actividades”. Caso 3.

“La maestra tiene un grupo en WhatsApp con los padres de familia, yo no estoy integrada por cuestiones de seguridad”. Caso 4.

El uso de las TIC durante el confinamiento generó que los estudiantes buscaran nuevas formas de comunicación con la comunidad escolar, a través de los dispositivos electrónicos con los que contaban, así mismo, desarrollaron competencias digitales establecidas en el perfil de egreso, crearon ambientes de aprendizaje virtuales en la medida de sus posibilidades.

Interacción con los padres de familia

Entre los hallazgos que se observaron al realizar el análisis de las entrevistas, aparece la interacción con los padres de familia y otras figuras del círculo familiar más cercano de los alumnos. Los estudiantes entrevistados comentan que la relación que se dan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tradicionalmente sólo entre maestro y alumno, en las condiciones de pandemia se vio influenciada por participaciones de distintos familiares que estaban en confinamiento compartiendo el espacio con los niños.

Por tradición social, es la figura femenina la encargada de acompañar la educación de los niños, aun cuando la madre trabaje fuera de casa, es ella la que asiste a las reuniones convocadas por la escuela y quien revisa trabajos y tareas. La pandemia permitió la inclusión de otros actores, padres, hermanos, primos, abuelos, tíos, lo que generó nuevas formas de comprometerse con la educación y con los maestros. Al utilizar dispositivos de uso familiar, o al requerir que las evidencias del trabajo se subieran en plataformas educativas, los padres fueron los encargados de hacer esta labor, un entrevistado comenta que sería importante que este compromiso continuara al retornar a las actividades de manera presencial.

“Considero que ahorita ha aumentado el apoyo de los padres de familia por lo mismo que ellos son los encargados de a veces subir las tareas y sería viable y factible que siguiera así, que los padres estuvieran pendiente de qué están viendo sus hijos ahora en clase, porque a veces los niños ven los videos y los papás están a un lado y hasta ellos aprenden de lo que están viendo”. Caso 5.

Además, esta interacción propició mayor comunicación entre padres e hijos y un aprendizaje compartido al aplicar de manera conjunta diversos recursos para el aprendizaje, videos, programas, búsqueda de información en la red, entre otras. Este nivel de participación de los padres refleja su preparación y compromiso, las condiciones de diálogo con los menores, la búsqueda de información complementaria o la comunicación que se establece con los maestros a través de los canales que se tengan disponibles (UNAM, 2020).

Entonces es una relación muy buena que se ha creado, porque a lo mejor no tenían esa comunicación con los padres ni de los contenidos que están viendo, hasta los puede vincular con su vida cotidiana, entonces me parece muy buena esta parte de que se comuniquen padre e hijo con el contenido que están viendo y sí sería muy factible que se siguiera aplicando después de este confinamiento. Caso 5.

Sin embargo, no siempre la interacción fue favorable, en algunos casos se evidencian desigualdades en la atención de los niños de la misma manera que se viven en la presencialidad. Pero por las condiciones virtuales el nivel de intervención de las maestras no pudo subsanar algunas problemáticas, como la falta de trabajos o su entrega oportuna, la conexión en las sesiones y la participación en las clases virtuales, esta situación trae como consecuencia rezago en los grupos y en algunos casos el abandono temporal de los estudiantes.

“Les mando por medio del correo algunas tareas o trabajos, pero lamentablemente no, hay respuesta en ciertos niños, en ciertos casos... un 60% que son los que están como al día y otro 40% es que no”. Caso 3.

Entre algunas de las causas que generan tensión entre las actividades solicitadas por la escuela y el poco apoyo recibido por los padres de familia, resaltaron las actividades laborales de los padres, la poca o nula disposición de equipos y conectividad sobre todo en sectores vulnerables. Según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información de los Hogares 2019, el 44.3% de los hogares contaban con computadora, 56.4% tenían acceso a internet y 44.6% de los usuarios utilizaban la computadora como herramienta de apoyo escolar (UNAM, 2020). Estas cifras permiten reflexionar sobre porqué la poca participación de algunos niños, el atraso en la entrega de trabajos o incluso el abandono de los estudios.

En muchos casos, la conexión era vía celular lo que implicaba el uso de datos, multiplicando el gasto si eran varios los niños que se debían conectar y además interfería con los horarios y actividades de los padres de familia.

“También está el problema de que muchos papás se van a trabajar a las nueve o nueve y media y como solo tienen el celular del papá se tienen que desconectar. Entonces te dicen maestra ya me voy a desconectar porque mi papá ya se va a ir a trabajar... pocos son los que tienen laptop o tableta, la mayoría es por el celular... pocos son los que tienen internet, le tienen que meter recargas continuamente al celular”. Caso 1.

Puede decirse que las condiciones en las que se realizaron las prácticas trajeron una serie de reflexiones sobre la formación de los docentes en el uso de las tecnologías con fines didácticos. También sobre el compromiso de las estudiantes para aprender en la práctica ante la complejidad de la situación que enfrentaron, pues sin duda trasladar la escuela a los hogares representó un reto para el cual no necesariamente estábamos preparados.

Análisis y reflexión de la práctica

La práctica reflexiva está encaminada hacia la indagación de la práctica, lo cual representa un profesor - investigador en el aula reflexivo y crítico. El profesor que asume el papel de investigador está centrado en una formación indagativa, con habilidad para examinar, la propia práctica con sentido metódico y crítico.

Perrenoud (2008) menciona que la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a ejercer la capacidad de observación, de análisis y de reflexión sobre su práctica. Para lograr la reflexión en los estudiantes que aspiran a ser docentes, es importante crear lugares para el análisis de la práctica, en donde se reflexione sobre la forma de cómo piensa, decide, se comunica y reacciona en una clase.

En este sentido, a partir de las respuestas de los informantes, se identifica que sí se generan espacios para que el estudiante normalista hable sobre la práctica... de tal forma que se sientan con la confianza incluso de reconocer lo que hacen y de cómo lo hacen, aunque cabe reconocer que no siempre se busca el análisis y la reflexión.

Cabe destacar que algunos estudiantes normalistas en esta última etapa de su formación inicial como docentes, sí han desarrollado en ellos esa capacidad investigativa de su propia práctica, es decir se cuestionan sobre lo que hacen o hicieron, se dan cuenta de cómo se podría modificar, se cuestionan sobre qué se puede hacer diferente o en su caso qué aspecto se puede mantener.

“En cuestión de la reflexión, yo no me espero a que alguno de ellos me haga como alguna retroalimentación, yo en cada clase soy muy así, digo: no, esto me hubiera salido mejor, o, no, creo que esto estuvo mal y quizás lo debí haber trabajado así”. Caso 5.

“No solo es describir lo que pasó, y no, es la parte de la reflexión, la confrontación y todo, he aprendido sobre eso y ahí es como yo voy redactando cada una de las clases”. Caso 4.

Es importante reconocer que la práctica reflexiva no se construye de manera espontánea, debe desarrollarse y para ello es importante la reconsideración radical del papel de quién acompaña el proceso de reflexión y esta parte final de su formación como docentes, de los profesores del trayecto de la práctica.

Cabe destacar que este acompañamiento puede darse no sólo del docente encargado de la práctica, se involucran otros actores, que están cercanos al docente en formación, como por ejemplo el profesor titular del grupo en el que el estudiante realiza su intervención didáctica, quien vive de cerca y permanentemente la intervención del estudiante normalista.

“Mi maestra titular me da algunas sugerencias de mi trabajo qué fue en lo que fallé o qué fue en lo que mejoré, eso me da dando pauta para yo reflexionar”. Caso 5.

El director o directora de la escuela de práctica:

“La directora quien nos observa y nos realiza las observaciones pertinentes para apoyarnos, es un acompañamiento diverso y continuo por que entre todos nos apoyamos”. Caso 4.

Pudo notarse en la mayoría de las respuestas que este acompañamiento tiene una perspectiva más bien prescriptiva, se le dice qué estuvo bien o qué debe hacer, además poco se le brinda la posibilidad de que reflexione sobre cómo se desarrollan procesos de transformación, basados en procesos metacognitivos. “empezamos a comentar cómo nos fue, qué problemáticas tuvimos y de ahí nos empieza dar consejos de qué hacer y qué no hacer”. Por lo tanto, a decir de Pérez (2000), es preciso mirar la epistemología de la práctica, es necesaria una reconsideración radical de la función del profesor formador como profesional en el aula, es fundamental un cambio profundo tanto es su conceptualización teórica, así como en el proceso de desarrollo práctico de los sujetos a los que acompaña, es decir de los estudiantes normalistas.

Para formar a un principiante reflexivo es importante, que el acompañante ayude a los estudiantes a construir saberes que puedan utilizarse en futuras prácticas, a través del análisis situaciones profesionales problemáticas, como base de una formación.

Lo anterior puede lograrse auxiliándose de distintos instrumentos que le permita expresar, externar y preguntar sobre su hacer, por parte del docente, promoviendo una estrecha relación entre la teoría y la práctica, que faciliten la identificación de lo que se está haciendo bien, pero también de lo que es susceptible a mejorar. Es decir, son herramientas fundamentales para reflexionar sobre las acciones que se desarrollan en el aula.

Las siguientes respuestas dan cuenta si implementan instrumentos que les permitan realizar la sistematización y la reflexión de sus experiencias:

“Mi diario docente, donde ahí pues, escribo lo más relevante, lo más significativo y la final de él hago como una reflexión de todo lo que hice, para ver qué hice bien, qué hice mal qué me faltó que podría mejor de mi práctica”. Caso 5.

“Diario, incidentes críticos”. Caso 1.

“El diario del maestro”. Caso 3.

Sin duda, los instrumentos que mencionan en las respuestas permitirán hacer la reflexión sobre la acción como un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación del profesional, Argyris, (retomado por Pérez, 2011), falta revisar cómo son utilizados y con qué fin.

Ahora bien, en lo que se refiere al enfoque con el que realizan la práctica y la reflexión de esta, se puede afirmar, a partir de los hallazgos de las entrevistas que el tipo de formación inicial que suelen recibir los estudiantes normalistas de la BENM está lejos de aplicar una metodología que involucre procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula, que lleven a desarrollar un pensamiento reflexivo. La reflexión implica un ir y venir entre la teoría y la práctica lo que le permite comprender, explicar y argumentar sus acciones o por lo menos; eso se espera, sólo una de las respuestas vislumbra una referencia que le permite tomar decisiones “uso mucho el ciclo reflexivo de Smith, por que nos permita reflexionar y compartir experiencias para tener cosas buenas y con buenos resultado” Caso 5, pero las demás respuestas apenas se mencionan los nombres de algunos teóricos que recuerdan:

“Kemiss y Eliot, que me hacen reflexionar más sobre la práctica”.

“Mencionamos mucho a Cecilia Fierro y sus dimensiones, así como Ausubel y su aprendizaje significativo a Freinet con sus técnicas, Diaz Barriga con sus proyectos, otros autores como los proyectos Kipatla que nos permiten usar nuevas estrategias, en si es una infinidad”. Caso 4.

Respuestas como éstas no da cuenta del sustento teórico que acompaña las reflexiones o el análisis que realizan, es decir no se le da relevancia a los enfoques teóricos para hacer las explicaciones de lo que hacen y por qué lo hacen así “simplemente se practica, como tal no se considera algún autor que se tome, igual no lo hacíamos ni en las clases”, por lo que puede decirse que se construye su conocimiento a partir de experiencias, pero no necesariamente a partir de una sólida formación teórica, en el que exista una confrontación con esquemas teóricos que se ponen en juego en quien práctica y que les permitan explicar lo que hacen y de ser necesario una transformación de su hacer en futuras prácticas.

Conclusiones

Los estudiantes vivieron la incertidumbre y desconocimiento sobre cómo realizar la intervención, sobre todo porque no hubo un programa emergente propuesto por la BENM, que trazara orientaciones claras sobre las acciones que realizan los normalistas en las escuelas primarias.

Las funciones del acompañamiento y el papel de los maestros normalistas, va más allá de las tradiciones que en la escuela normal subsisten, entre otras: centrar la acción en la planificación y su revisión, realizar visitas a las escuelas de práctica desde una perspectiva de supervisión y control de asistencia, asumir condiciones de trabajo docente las cuales reproducen tradiciones añejas sin considerar propuestas actuales.

El modelo de formación que subyace en este tipo de prácticas tradicionales es el conocido como modelo aprender a hacer-haciendo. Todavía hace falta un largo recorrido y rupturas epistemológicas para que los maestros normalistas caminemos hacia modelos centrados en recuperar la experiencia, comprender los fenómenos subsumidos en el proceso educativo e investigar sobre nuestro propio hacer docente.

Los maestros normalistas tendríamos que estar abiertos para aprender de algunos directores emprendedores que con fuerza y entusiasmo lanzaron propuestas en beneficio de los niños que viven enormes dificultades como parte de las estadísticas de desigualdad social.

Se evidencia con el estudio la desarticulación entre lo que persigue la escuela normal y la escuela primaria. Por lo que, conocer, comprender y escuchar los propósitos de cada institución es otro de los pendientes ¿Es posible que, ni siquiera un fenómeno del grado de la pandemia y del confinamiento haya provocado rupturas a profundidad?

Desafortunadamente, en los espacios áulicos de la escuela normal, la imagen de la práctica está no sólo alejada de la realidad, sino que se muestra fuera de su contexto histórico. Los mitos y formas alienadas de presentar el hacer docente, los niños, sus formas de aprender y demás elementos que confluyen, se presentan dentro de un marco de homogeneidad, acompañadas de la ideología dominante, por lo que, se impide que los estudiantes desde una perspectiva histórica lean la realidad de la práctica.

¿Qué tendría que haber hecho la escuela normal ante tal contingencia?

¿Qué tipo de proyecto y desde qué mirada redefinir la formación de docentes?

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós
- ANUIES. (2020). Respuestas de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del Covid-19. México: SEP.
- Coll, C. & Monereo, C. (2011). (Eds.). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Argentina: UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: SXXI.
- Gazzo, M. (2020). La educación en tiempos de COVID - 19. Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales., 58 - 63.
- Ortega, A. (2012). Del currículo a la acción docente en el aula. México: CEIDE.
- Pérez, G. (2000). Perspectivas y problemas de la función docente. España (Segundo Congreso Mundial): Narcea.
- Pérez, A. (2011). Educarse en la era digital.
- Perrenoud, P. (2008). Construir competencias desde la escuela. México: J.C. Sáez Editor.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: Subsecretaría de Educación Superior. México: SEP.
- SEP. (2012). Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación del maestro de educación primaria. ("Equipo Acuerdo - 649 | PDF | Educación primaria - Scribd") México: Diario Oficial de la Federación.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional, orientaciones para su desarrollo. Plan de estudios, 2012. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- SEP. (2012). El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo. México: Subsecretaría de Educación Superior.
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Morata.
- UNAM (2009). Gaceta de la UNAM. México: UNAM.
- UNAM (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México: IISUE-UNAM.
- Yurén, T. (1999). La formación, el horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógica. México: UPN.

16. IDENTIDAD DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA TRANSDISCIPLINAR

Claudia del Carmen Pank Valenzuela
Priscila Azeneth Álvarez Clark
Sandra Luz Acosta Ramos

Introducción

Se presenta una investigación con formadores de docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de la Benemérita Escuela Normal Educadora Rosaura Zapata (BENERZ) en la ciudad de Mexicali, Baja California, México. Con el objetivo de definir desde estos actores cómo se configura la identidad docente en la formación inicial para profesionales de la educación bajo una perspectiva transdisciplinar. El estudio está planteado desde la investigación cualitativa apropiada en estudios de identidad docente, considerando de esta el método biográfico narrativo, a partir de los diversos recursos para operarse como son el relato de vida y las entrevistas, con cinco estudiantes de VII semestre y cinco profesores de la licenciatura, a fin de identificar verdaderos procesos educativos desde donde se ha aprendido y contribuido a la identidad docente. Los datos obtenidos se analizaron con el programa Atlas ti, e indican que el relato de vida de las estudiantes y las experiencias en su etapa de formación inicial tienen gran influencia en la configuración de la identidad, y cómo desde esa formación se enfrentan a obstáculos internos como características personales, hábitos o estados emocionales y externos como situaciones sobre las cuales no tienen control, por ejemplo, el carácter de un docente, dando lugar a problemas de identificación con la carrera y a la configuración de la identidad docente.

Sustento teórico

La formación inicial docente es uno de los campos de profesionalización en los que se conjuntan una serie de enfoques, métodos, disciplinas, paradigmas que configuran el perfil de egreso de un maestro normalista. Sin embargo, existe una ruptura sobre todos los procesos y campos del conocimiento que influyen y determinan la consolidación de las competencias profesionales que se establecen en el plan y programas de estudio de la licenciatura. Ahora, no es posible seguir reproduciendo una práctica basada en el pensamiento reduccionista que separa el ser de la realidad, el cuerpo de la mente y el sujeto del objeto, ahora la construcción de la identidad bajo una mirada transdisciplinar se distingue que contempla reflexión, colaboración y diálogo.

Ante este panorama, el fenómeno de la construcción de la identidad docente dentro de la formación inicial se logra conformar a partir de una serie de experiencias académicas y empíricas como lo proponen los diferentes trayectos formativos y los espacios de la práctica profesional en los Planes y programas de estudio vigentes de la LEP, espacios en los cuales, el maestro en formación no solamente tiene contacto con la realidad de las aulas de educación básica, sino que tiene un acercamiento directo con la experiencia de educar, de formar comunidades de aprendizaje y sobre todo experimenta en sí mismo la satisfacción de la intervención pedagógica que le lleva a desarrollar rasgos no solo de identidad como docente, sino a consolidar la vocación por la profesión.

Se considera que la dialéctica revela el mundo como un proceso en constante transformación y conexión entre conocimientos, y que para lograr la transformación es necesario acercarse y reflexionar sobre el contexto, reconectar la cultura con el ser. Por lo que se reconoce el cambio tiene que ser profundo, no se puede ignorar este constante movimiento. En este escenario, es que se vuelve necesario conocer ante qué procesos las estudiantes de la BENERZ, experimentan esta construcción de la identidad, pero sobre todo el conocer los rasgos específicos de la identidad docente que se están formando, a fin de estar en condiciones de generar oportunidades y propuestas para el fortalecimiento de la identidad con enfoque transdisciplinar, lo cual deriva en un compromiso, así como una proyección de crecimiento profesional con más posibilidades.

La identidad docente puede definirse como el conjunto de rasgos que son comunes a los profesionales de la enseñanza y que los hacen ser conscientes de quiénes son como individuos y como colectivo; distingue a los maestros de otras profesiones y los unen entre sí por su identificación en cuanto a funciones, aspiraciones y papel social. Latorre (2000) señala que el proceso de identidad profesional se configura como una dualidad en la que fluctúan el reconocimiento de la propia identidad personal y la construcción de un proyecto de identidad profesional que tenga que ver con las prácticas y los saberes propios de la profesión docente.

Para Prieto (2004), la construcción de la identidad docente se configura como un proceso individual-colectivo que se construye a través del tiempo y se nutre de representaciones subjetivas y colectivas. Bolívar, Fernández y Molina (2004), dicen que las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Un elemento a través del cual se puede comprender la identidad docente son las razones de elección de la carrera. Algunos estudios como el de Tenti (2002), señala que el contenido vocacional está muy presente en las autorrepresentaciones de los profesores, quienes atribuyen gran importancia al “deseo de influir en la vida de los demás” y de promover el cambio social. Este aspecto es de gran relevancia en el desarrollo temprano de la identidad docente; el estudio de Cano (2008) demostró que las carreras tradicionales, entre las que se encuentra la docencia, son elegidas debido al prestigio social y posición económica con el que esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal.

Tedesco y Tenti (2002) hacen alusión a la gran incidencia de las representaciones vocacionales que tienden a las cualidades morales en las ideas de maestros y alumnos de los institutos que forman profesores y en las expectativas sociales. El prestigio social resulta atrayente para algunos jóvenes que optan por esta carrera debido a la carga emocionalmente positiva de “ayudar a otros”. El estudio de Veloz (2011) presenta algunas condiciones de los profesores, y aporta luz acerca de la formación de su identidad. La autora señala que el origen social de los docentes es muy dispar, aunque un gran número de ellos (60%) provienen de familias donde hay otros profesores; esto pone de relevancia el impacto de la biografía en la elección de la carrera, pues generalmente quienes están relacionados con profesores son quienes eligen ser maestros también.

El bajo nivel de ingresos de poco más de la mitad de los docentes en México contribuye también a alimentar la percepción de que es esta una carrera inferior. Torres (2006) hace alusión al hecho de que la desmotivación docente parece promoverse en la misma formación inicial, debido a la carencia de programas que trabajen explícitamente en la construcción de la identidad, pues se da por hecho que quienes ingresan a la carrera lo hacen motivados por un fuerte deseo interno de ser maestros, desconociendo que existe la vertiente de la no identidad, misma que es descrita por Martínez (2004), “como recordar que uno todavía no es dueño de sí mismo” (p. 56).

El enfoque transdisciplinario en la Educación Normal.

El modelo fragmentario de educación comenzó a entrar en crisis tras los nuevos avances en la ciencia en el siglo XX. Bajo esta perspectiva, Santos (2010), sostiene que la crisis del paradigma dominante es el resultado de una diversidad de condiciones teóricas y sociales. Este paradigma comenzó a ser cuestionado y se exigieron nuevos principios para explicar los hechos. Además, este modelo basado en principios Cartesianos que vemos hasta nuestros días se ha demostrado que no integra las aspiraciones de los estudiantes. Dentro de esa línea de pensamiento, Morin (2009) señala que:

“nuestra formación educativa, y más aún, la universidad nos enseña a separar los objetos de su contexto, las disciplinas entre sí para no tener que relacionarlas [...]. La tradición del pensamiento que forma las ideas de la escuela primaria ordena que lo complejo se reduzca a lo simple, a separar lo conectado, a unificar lo múltiple, a eliminar todo lo que trae desórdenes o contradicciones a nuestro entendimiento” (p. 18).

El enfoque transdisciplinar presenta un pensar articulado y contextualizado con conocimiento. Santos (2009), presenta el paradigma emergente como una alternativa para buscar respuestas que el paradigma dominante sólo puede proporcionar parcialmente. Así, el enfoque transdisciplinar establece una relación entre sujeto y objeto a través de la dialéctica, rescatando un sujeto reflexivo. En este sentido, Morin (2009) defiende una reforma del pensamiento que tiene como misión "formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su época". Agrega a eso, el pensamiento complejo que es la articulación, relación y contextualización del conocimiento. De esta manera, la reforma de pensamiento propuesta por Morin es más que una reestructuración curricular, es una reestructuración del paradigma (p. 26).

Elementos que valen la pena en una perspectiva compleja y una metodología transdisciplinaria con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de las estudiantes, las capacidades integradoras que permitan cambios significativos en los que aprenden. En el pensamiento complejo, las relaciones se construyen con la complementariedad de los opuestos. La transdisciplinaria no rechaza la disciplinaria, se complementan una a la otra, donde la organización del conocimiento es la construcción de una red de articulaciones. La transdisciplinaria presupone un cambio en la educación, con énfasis en el rescate de un sujeto reflexivo, valorando lo emocional como parte del proceso de construcción del conocimiento.

La escuela normal (EN) es el espacio privilegiado, para la formación con una educación problematizadora acorde a las exigencias de los tiempos actuales. Distinguiendo que la transdisciplinaria lleva a repensar las prácticas pedagógicas para desarrollar contextos de aprendizaje orientados al desarrollo de una educación integral del ser humano. Como consecuencia del modelo que fragmenta, la práctica pedagógica tendió a subdividir el conocimiento (en partes), disciplinas tratadas por separado sin articulación. Volviendo la práctica de la enseñanza fuera de contexto, lo que lleva a la memorización, al tecnicismo e instrumentalismo. La EN debe comprometerse a promover el avance de su currículo, del conocimiento en diferentes campos de conocimiento. En una educación basada en la transdisciplinaria, el conocimiento resulta de la articulación y el significado del conocimiento, se realiza mediante la razón y la emoción.

En esta perspectiva transdisciplinar, Moraes (2008), refleja que el mundo se entiende desde la relación entre el mundo exterior del objeto y el mundo interior del sujeto. La transdisciplinaria sugiere un cambio en conceptos, principios y, principalmente, en términos de actitud. En esta dirección Nicolescu (2000), afirma que una actitud transdisciplinar “es la capacidad individual o social para mantener una orientación constante e invariable, sea cual sea la complejidad

de una situación y la oportunidad de la vida” (p. 53). Esta actitud requiere la creación de contextos, de procesos de aprendizajes dinámicos y flexibles, el diálogo como base para la resolución de conflictos y la construcción de conocimiento para el desarrollo humano.

Los cambios socioculturales, políticos, económicos y tecnológicos se viven con sorprendente rapidez, cambiando la percepción del tiempo de largo plazo estable por uno de tiempo breve e incierto y proporcionando a la realidad una condición de “emergiendo”, naturaleza indiscutible de su movimiento y complejidad; abordarla demanda una mentalidad abierta, flexible, capaz de organizar el conocimiento evitando su fragmentación para pensarla con actitud transdisciplinaria y de una lógica dialéctica -no deductiva ni inductiva- sino una en la que las partes sean comprendidas desde el punto de vista del todo, y éste, a su vez, con la comprensión de aquéllas (Saavedra, 2014). La transdisciplinariedad implica una actitud del espíritu humano, al vivir un proceso que implica una lógica diferente, una forma compleja de pensamiento sobre la realidad, una percepción más precisa de los fenómenos.

Esto implica una actitud de apertura hacia la vida y todos sus procesos. Una actitud que consiste en la curiosidad, la reciprocidad, la intuición de posibles relaciones entre los fenómenos, eventos, cosas y procesos que normalmente escapan a la observación común. El docente es un profesional que toma decisiones, es flexible, está libre de prejuicios, es comprometido con su práctica, es un buen actor de la reflexión, tanto durante el proceso de enseñanza como desde ella, una vez que aconteció. Se nombran los conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas, actitudes que debe poseer el formador a) conocimiento del entorno, b) capacidad de reflexión sobre la práctica, c) actitud autocrítica y evaluación profesional, d) capacidad de adaptación a los cambios (flexibilidad), e) tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad, f) capacidad de iniciativa y toma de decisiones, g) poder y autonomía para intervenir, h) trabajo en equipo, i) voluntad de auto perfeccionamiento, y j) compromiso ético profesional (Tejada, 1998).

Metodología

La investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo, que según Quecedo y Castaño (2002), produce datos descriptivos al nutrirse de las propias palabras habladas o escritas de las personas y de su conducta observable; para Cadena et. al. (2017), este tipo de investigación está centrada en la fenomenología y la comprensión, la observación y obtención de datos se da en escenarios no controlados, garantizando la validez interna; Mayan (2001), compara la investigación cualitativa con el armado de rompecabezas, pues de forma inductiva el investigador va aproximándose a la realidad, al ir ordenando los datos van emergiendo las categorías de análisis y se va formando “la figura completa” del fenómeno investigado.

Desde el método fenomenológico, esta investigación permitió estudiar el comportamiento de un fenómeno desde la experiencia humana vivida, como explica Fuster (2019), de ahí se describe e interpreta el significado que las personas le dan a las vivencias. Los datos brindados por las estudiantes y profesores se ordenaron e interpretaron de forma inductiva, agrupando la información en categorías y familias de categorías interrelacionadas. La perspectiva fue no experimental, estudiando los fenómenos tal como se dan en su contexto habitual; el diseño fue transversal, con una recogida de datos en un solo momento.

El alcance de la investigación es explicativo del fenómeno del desarrollo de la identidad docente en estudiantes de la Licenciatura en educación preescolar bajo un paradigma transdisciplinar. Las técnicas empleadas fueron la entrevista dirigida a cinco maestros de la escuela normal, y el relato de vida con cinco estudiantes del VII semestre de la Licenciatura en educación preescolar, explorando opiniones y experiencias acerca de la construcción de la identidad. Los datos

recopilados fueron analizados empleando el Atlas ti, en el cual se codificaron los datos, se agruparon en familias y se elaboraron las redes que explican la relación entre los códigos.

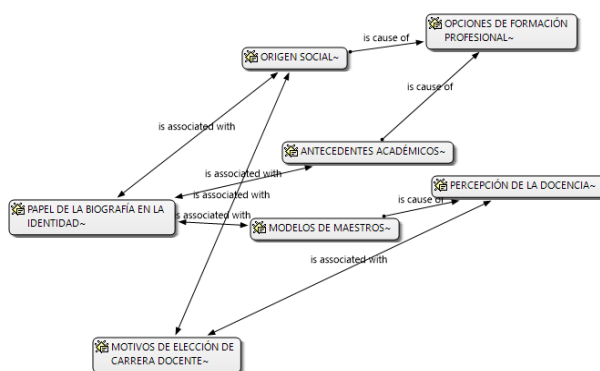
Resultados

Las transcripciones de las entrevistas y los relatos de vida produjeron 135 citas que agrupadas en 21 códigos se organizaron en tres redes.

En la red “El relato de vida y su influencia en la identidad”, se explica cómo la historia de vida de las alumnas influye en el desarrollo de la identidad, destacándose que el origen social y su relación con las opciones de formación profesional, así como la percepción de la docencia, dan lugar a los motivos que llevan a las jóvenes a elegir la carrera docente. Veloz (2011), afirma que la biografía escolar es muy importante en el desarrollo de la identidad docente; Cano (2002) y Tenti (2002), hablan de la auto representación de los docentes, y los datos obtenidos revelaron que maestros y alumnos ven en la docencia una opción para mejorar la sociedad.

Figura 1.

El relato de vida y su influencia en la identidad

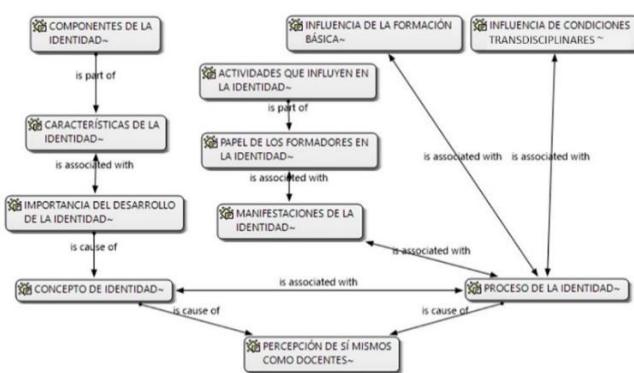


Fuente: Elaboración propia con datos de resultados de biografías.

La red “La identidad docente y su formación inicial bajo un enfoque transdisciplinar”, explica cómo definen los docentes normalistas la identidad, los aspectos que influyen en su desarrollo (condiciones externas, actividades de la escuela normal y papel de los formadores), así como las manifestaciones de la identidad en la etapa inicial.

Figura 2.

La identidad docente y su formación inicial bajo un enfoque transdisciplinar



Fuente: Elaboración propia.

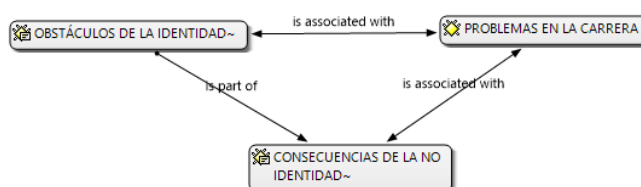
La percepción que cada uno tiene de sí mismo como docente tiene que ver con el concepto de identidad y el proceso de configuración de esta. Al respecto, Latorre (2000) y Prieto (2004), dicen que la identidad se va configurando como una dualidad entre el reconocimiento de la propia identidad personal y la percepción colectiva de la tarea docente. Los componentes de la identidad que reconocen tanto profesores como alumnas (vocación, preparación, ética, responsabilidad, transformación social, sentirse parte de un grupo), son parte de las características que se asocian con la identidad; este proceso se asocia con condiciones externas, con la formación básica y con el tratamiento curricular con enfoque transdisciplinar, además de actividades de la escuela normal, lo que da lugar a ciertas manifestaciones de identidad inicial.

Alsop (2006), Bolívar, Fernández y Molina (2004) y Segovia y Barrero (2012), advierten la compleja red de relaciones entre estos aspectos y la percepción identitaria de los profesores; Veloz (2011) señala el papel de las condiciones externas en la construcción, siempre cambiante de la identidad.

La tercera red “Obstáculos y la no identidad” explica los problemas que se presentan en el desarrollo de la identidad docente en la formación inicial y cómo pueden dar como consecuencia la no identidad; Martínez (2004) clasifica la identidad en tres vertientes: identidad estructural (origen, construcción social y roles), crisis de identidad profesional y la “no identidad”.

La investigación revela que los obstáculos en la construcción de la identidad son parte importante en la vertiente de la no identidad, estos problemas son sentirse obligados a estudiar la carrera, ver que esta no cumple con sus expectativas y/o sentir que el papel del maestro en la sociedad es subvalorado, centrarse en un nuevo paradigma para un desarrollo propio. Los problemas en la carrera se refieren a dificultades para seguir estudiando, que dan lugar a titubeos en la identidad.

Figura 3.
Obstáculos y la no identidad.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusión

El relato de vida de las estudiantes tiene un gran impacto en el desarrollo de la identidad, destacando el origen social, los antecedentes académicos y los modelos de maestros en los motivos de elección para la carrera y en la percepción que las alumnas tienen de la docencia, su contexto e historia de vida personal tienen una influencia importante en la conformación de la identidad docente, en la elaboración de la autopercepción como profesional de la educación y sobre todo en las perspectivas y proyectos de crecimiento que el estudiante establece durante su paso por la escuela normal.

La idea que las alumnas tienen de sí mismas como docentes, se relaciona con el concepto que han construido con respecto al ser maestro y con el proceso que han seguido en la construcción de la identidad; las condiciones externas y las actividades que se desarrollan en la escuela normal influyen en la construcción de la misma, es por lo anterior que se debe de promover una serie de acciones que fortalezcan el esfuerzo que se realiza dentro de las aulas normalistas para lograr que las alumnas se “enamoren” de su profesión y a la vez construya una percepción de sí misma como un engranaje importante dentro de la sociedad.

Derivado de lo anterior es importante reconocer el papel que la estudiante normalista juega dentro de la sociedad en la que se desarrolla y las experiencias que adquiere durante su estancia en los lugares de práctica, pues esas vivencias que suceden fuera de la institución ejercen una influencia importante para la forma en que la alumna se auto percibe, en qué tanto valora su profesión y sobre todo el compromiso que tiene para el crecimiento de la comunidad donde vive.

Los obstáculos internos y externos a los que se enfrentan los alumnos en la carrera (poco deseo de estudiarla, desmotivación por las condiciones de maestros, problemas escolares) dan lugar a crisis de identidad, que pueden llevar a la no identidad, este fenómeno puede tener una influencia menos importante dentro de la vida de la estudiante si se le provee de experiencias enriquecedoras con perspectiva globalizadora dentro de su formación inicial, pues representan un desafío en la educación y en los sistemas educativos que existen; se constituyen por una innovación que pretende cambiar la visión reduccionista de los saberes a través de la integración, provocando que se reconozca como un actor importante de la estructura social y sobre todo que permita que la estudiante normalista se apropie de su profesión y se identifique con la misión que se tiene dentro del sistema educativo.

La identidad es un proceso permanente que involucra el origen social de la estudiante, su biografía escolar y el contexto social que indica el nivel de aprecio de la tarea docente y la significación cultural que tiene; asimismo, las actividades desarrolladas en la escuela normal influyen en la construcción de los procesos identitarios de las futuras docentes.

Por todo lo anterior es necesaria una formación integradora, holística donde se pondere de igual manera la adquisición transdisciplinar de saberes en el desarrollo de competencias, como el diseño de experiencias educativas que lleven a que la estudiante explore, identifique, se apropie y consolide la autopercepción positiva docente, para desarrollar una identidad que consolide su perfil profesional.

La importancia de la identidad docente pues radica en que no solo los perfiles de ingreso deben de tomar en cuenta la razón por la cual las estudiantes eligen la carrera del magisterio, sino que una vez dentro de las escuelas normales, el proceso de construcción y consolidación de la identidad docente debe de ser un prácticum constante y permanente.

Con la discusión suscitada, queda claro que no es posible continuar reproduciendo una práctica basada en un pensamiento reduccionista que separa el ser de la realidad, el cuerpo de la mente y el sujeto del objeto. Es ineludible superar la dicotomía de la ciencia antigua fundada en la razón como conocimiento verdadero. Una metodología basada en el Cartesiano no considera la existencia de otras posibilidades. El conocimiento no precisa ser reducido para ser entendido, sin embargo, cada pieza reducida es importante para la comprensión del todo.

Un enfoque transdisciplinar implica una actitud hacia el conocimiento. Una actitud transdisciplinar, basada en la complejidad; requiere flexibilidad, autonomía, ética, dinamismo, cooperación y diálogo. La dialéctica revela el mundo como un proceso en constante de transformación y conexión entre conocimientos. Para lograr transformación es necesario reflexionar sobre contexto, reconectar la cultura con el ser humano. El cambio tiene que ser profundo, no se puede ignorar esta constante transformación del mundo.

Referencias bibliográficas

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs>
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., de la Cruz, F. y Sangerman, M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas* Vol.8 Núm.7 27 de septiembre - 11 de noviembre, 2017 p. 1603-1617.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista electrónica del currículum y formación del profesorado*, 3(12), 1-16. Recuperado de http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa, método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, enero-abril 2019, vol. 7, No. 1, pp. 207-229.
- Latorre, A. (2000). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. (2004). Crisis de la identidad profesional y sujeto docente. *Educacáo & Realidade* 29 (2). Universidad de Valencia.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: entrenamiento para estudiantes y profesionales. Disponible en <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>.
- Moraes, MC. (2008). *Ecología del conocimiento: complejidad, transdisciplinariedad y educación: nuevofundamentos para iluminar nuevas prácticas educativas*. Willis HarmanCasa / Antakarana.
- Morin, E. (1996). Entrevista en París con Edgar Morin: el pensamiento complejo contra el pensamiento único, En: *Revista de sociología y política*, “nueva época”, universidad Iberoamericana, (8):2-10.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. España, Gedisa.
- Nicolescu, B. (2000). Un nuevo tipo de conocimiento: la transdisciplinariedad. *Educación y transdisciplinariedad*, v. 1, p. 2-3.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, en *Revista Enfoques Educativos* 6 (1). Chile: Universidad de Chile, Departamento de Educación. Disponible en: www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. ("Revista de Psicodidáctica - Redalyc") 14, 2002, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Santos, B. de S. (2010). Un discurso sobre las ciencias. 16. ed. Afrontamento.
- Santos, A.; Sommerman, A.; Souza dos Santos. (2009). Conceptos y prácticas transdisciplinares. En educación. En: Santos, A.; Sommerman, A. (Org.). Complejidad y Transdisciplinariedad: en busca de la totalidad perdida. Sulina.
- Santos, A. (2009). Complejidad y transdisciplinariedad en la educación: cinco principios para rescatar el enlace perdido. En: Santos, A.; Sommerman, A. (Org.). Complejidad y Transdisciplinariedad: en busca de la totalidad perdida. Sulina. Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes, conferencia regional. El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. Brasil: Unesco.
- Saavedra, M. (2014). Formación docente eficaz. Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria. México, D.F.: Pax México.
- Segovia, J. y B. Barrero. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección, en Perspectiva Educativa, Vol 51, N 2, junio 2012. www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/112/46
- Tejada, F. (1998). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. Educar. p.28.
- Tenti, E. (2002). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Revista PRELAC, 2002, La Habana, Cuba.
- Torres, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Ediciones Morata
- Veloz, I. (2011). El oficio docente en México y otros países de América Latina, en El Cotidiano no. 168. Julio-agosto 2011. UAM: México. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=32519319014

17. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL CURSO DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y EL APRENDIZAJE EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE PUEBLA EN TIEMPOS DE COVID-19

Irma del Carmen López Bonilla
Crispín Manuel Peña Barreiro

Introducción

Uno de los acontecimientos mundiales, más impresionantes que hemos vivido es la presencia del virus SARS-CoV-2 (síndrome respiratorio agudo severo coronavirus 2), el cual ha traído muchos cambios en todos los sectores de la población.

Durante el ciclo escolar 2020 – 2021, uno del cambio que enfrentamos en el grupo LEAH (Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria) que causaron el 2 semestre en la ENSEP (Escuela Normal Superior del Estado de Puebla) fue el cambio de clases presenciales a digitales.

La Reforma Educativa señala la necesidad de un modelo educativo centrado en el aprendizaje y sustentado en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Celis, 2016).

Este curso de Desarrollo Socioemocional y el Aprendizaje forma parte de trayecto formativo para la enseñanza y el aprendizaje, centradas en actividades teóricas y prácticas enfocadas para el acercamiento a la practica en condiciones reales, el en cual los estudiantes, se involucran en forma activa en la elaboración de un proyecto, utilizando el aprendizaje crítico.

Una de la herramienta que se utilizaron en este periodo de educación a distancia fueron la TIC, en las aulas interactivas, la cual respondió a la necesidad educativa superando los desafíos.

El presente trabajo pretende mencionar la importancia de la educación socioemocional en los futuros docentes de la Licenciatura en el Enseñanza y Aprendizaje de la Historia, (LEAHES).

El curso se ubica en el cuarto semestre del trayecto formativo “Bases teóricas metodológicas para la enseñanza”, tiene un carácter de obligatorio y cuenta con una carga horaria de 4 horas por semana, con una correspondencia de 4.5 créditos (SEP, 2018).

Las Investigaciones recientes confirman que las emociones y las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el aprendizaje y en el desarrollo de niños y jóvenes.

Desde nuestro punto de vista una de los aspectos que debemos cuidar es el bienestar emocional del Docente en Formación Continúan (D.F.C) y los Docentes en Formación Inicial (D.F.I) aunque al definir bienestar se sugieren dos definiciones que van más allá del placer sensorial es decir del que se obtienen mediante los sentidos que se trata de un tipo de bienestar que no resulta de disfrutar pasivamente de lo que sucede, sino que depende “de un compromiso activo con la vida y con los demás”(Rodríguez, 2019, p.27).

Definiremos a la educación socioemocional como: un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2018).

Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflitivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017; p. 514).

Se trata de que el estudiante desarrolle estrategias básicas de la educación socioemocional que en congruencia con las características, intereses, motivaciones y necesidades formativas del grupo de estudiantes que atenderá, mediante el análisis y reconocimiento de sus habilidades socioemocionales pueda hacer transferencias y transposiciones didácticas para construir ambientes de aprendizaje incluyentes. La metodología se basa en adquirir de manera gradual y sistemática los conocimientos, actitudes, habilidades y valores asociados al desarrollo socioemocional a través de procesos de reflexión y análisis tanto de fuentes bibliográficas como de la experiencia y vivencias personales de los estudiantes. Se fomentará la aplicación de estrategias de desarrollo socioemocional fundamentadas en evidencia científica y que los estudiantes puedan aplicar en su vida personal y académica.

El principal propósito es que el docente en formación conozca el enfoque del aprendizaje por competencias para generar metodologías que le permitan planear y evaluar la práctica docente que promoverá con sus alumnos desde la gestión de ambientes colaborativos e inclusivos que favorezcan las relaciones interpersonales e intergeneracionales (SEP, 2018).

Educación inclusiva, ambos cursos revisan la importancia de integrar diferentes perspectivas y apreciar la diversidad, a fin de identificar y eliminar las barreras del aprendizaje coadyuvando al desarrollo y logro de las necesidades del estudiantado desde el aprendizaje. Neurociencia en la adolescencia. "La materia de desarrollo socioemocional y aprendizaje provee el marco para que el estudiantado reconozca la importancia de reconocer y utilizar las aportaciones que hacen las neurociencias para explicar los procesos cognitivos, los intereses y necesidades formativas de la población adolescente que atiende" ("Segundo semestre - Escuela Normal Superior de Querétaro") (SEP, 2018).

El tipo de investigación que se utilizó está fundamentada en la investigación acción sin lugar a duda desde la profesionalización docente teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa, (Latorre, 2015) combinada con la investigación formativa, cuya finalidad es difundir información existente y favorecer que el estudiante la incorpore como conocimiento, es decir, desarrolla las capacidades necesarias para el aprendizaje permanente, necesario para la actualización del conocimiento y habilidades de los docentes en formación inicial (Miyahira, 2009).

Esta forma de trabajo se cimento en dos aspectos importantes de la Investigación formativa basada en los siguientes autores:

Camacho (2015), por su parte, resalta la importancia del uso del estudio de casos. Frente a esto, postula una alternativa didáctica que hace del proceso pedagógico un fenómeno activo que no solamente implica explicaciones en clase (método magistral), sino que además los estudiantes aprendan a través del análisis y actividades que realizan, ya que, aprender haciendo, provee un mayor y duradero aprendizaje.

Siguiendo con el método antes expuesto, (García Pérez, 2000) visualiza el estudio de casos como una técnica que consiste en presentar ante un grupo de alumnos situaciones o problemas (que no son otra cosa que los denominados casos) tomados normalmente de la realidad, para que mediante análisis y discusión por todos los participantes se adopte una decisión. De esta manera, se ambiciona acrecentar en el alumno su capacidad de análisis, decisión y actuación ante los problemas comerciales. Aunque lo anterior es relevante, ya mucho antes se había comprobado la efectividad de los estudios de casos. Frente a esto, (García Pérez, 2000) reconoce que los beneficios del análisis de casos son:

- Está orientado hacia la situación en la práctica profesional
- Prepara la actuación aplicando la metódica del trabajo científico
- Amplía la problemática de la solución de las decisiones con las técnicas de procedimiento
- Aprovecha el contexto conocido para su transformación metódica con vistas a la solución de problemas reales
- Educa para una actividad autónoma e independiente en problemas concretos
- Forma para trabajar en equipo, con miembros de iguales derechos, en la solución de problemas (p. 18)

Desarrollo

Esta investigación se realizó en el ciclo escolar 2020 - 2021 en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, en el segundo semestre cuya población estudiantil es de 22 alumnos de los cuales 13 hombres 9 mujeres en la asignatura Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje. Perteneciente al trayecto formativo bases teóricas y metodológicas para la enseñanza, Plan 2018.

Planteamiento del problema

La forma de trabajo debido a la epidemia mundial se realizó, por medio de la transición a un modelo de aprendizaje híbrido dinámico. Se buscaron estrategias que ayudaron a crear una resiliencia entre el catedrático y los D.F.I incluyen: estandarizando en una plataforma digital, que fuera fácil de utilizar, que se pudiera ingresar con los dispositivos móviles de los alumnos, para lograr un aprendizaje coherente y atractivo en donde se pudiera utilizar herramientas optimizaran la comunicación para que el trabajo fluya con facilidad, generando un trabajo colaborativo, ambiente de aprendizaje, comunidad de clase, compromiso e interactividad, plan de clase evaluación y retroalimentación.

Hemos presentado grandes cambios tanto a la generación App como a los migrantes digitales en este caso somos la mayoría de los docentes, hemos tenido que capacitarnos, de manera urgente sobre el dominio de diferente plataforma para dar clases virtuales como son: Zoom, Meet, plataformas Classroom, Edmodo, Chamilo, Wix.

La plataforma que se utilizó fue classroom, que es una herramienta gratuita en la cual se puede crear aulas virtuales de forma colaborativa. En el ámbito educativo, se realiza con la cuenta de los docentes que imparte la asignatura, se puede crear diversos grupos de aprendizaje. Esta forma de trabajo está constituida por tres pestañas principales: son las del tablero principal con el resumen de la clase, la de “trabajo en clase”, en donde se pueden ver todas las tareas que se hayan creado. Además, hay una opción para crear nuevas asignaciones para los estudiantes. (Castillo, 2020). En donde cada semana se veía un tema nuevo reforzado con un aula virtual en donde se explicaban los conceptos principales y las actividades que entregaría al finalizar la semana el viernes a las 8:00 pm.

Sustento teórico

Nuestro país está viviendo una situación muy difícil de salud debido al virus SARS-CoV-2, la comunidad educativa ha hecho muchos esfuerzos para lograr dar clases de forma virtual y a través de la plataforma de classroom. Las TIC tienen un desarrollo vertiginoso e impactan en los procesos educativos, de ahí que el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier docente es fundamental, por lo que en el rediseño se incorporan como eje transversal en el desarrollo integral de los estudiantes del Siglo XXI, además del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP). (SEP, 2018).

Esta investigación se realizó en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, 2, Plan 2018 en la asignatura Desarrollos Socioemocional y Aprendizaje. Perteneciente al trayecto formativo bases teóricas y metodológicas para la enseñanza.

Para poder explicar este curso desarrollo socioemocional y el aprendizaje la cual se encuentran en un encuadre legal como lo refiere (Corona, 2017), basado en los siguientes artículos:

- Art. 1 Todos los seres humanos nacen libres en igualdad en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternamente los unos de los otros. (“Los Derechos Humanos Paso a Paso - Fundació Solidaritat Universitat de ...”)
- Art. 2 Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición
- Art. 3. Todos los individuos derechos a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona
- Art. 4. Nadie está sometido a esclavitud ni servidumbre. La esclavitud y la trata de esclavos están prohibidos en todas sus formas
- Art.5 Nadie será sometido a tortura ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes
- En Puebla vio su origen en el: Art, 118 Es obligación del estado impartir y fomentar la educación pública en todos sus tipos y modalidades educativas de acuerdo con las circunstancias del erario y de conformidad con las necesidades de los habitantes de la Educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación que se imparta en el Estado de Puebla formar a los alumnos para que su vida se oriente por los principios y valores fundamentales del ser humano fomentando en ellos una cultura cívica y de paz

De acuerdo con el plan y programa 2018 de las LEAH la Educación Socioemocional se define como:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida (SEP, 2017; p. 514).

Aunque el impacto del desarrollo de los contenidos de este curso es en toda la formación inicial, teórica y metodológicamente tiene relación directa con los siguientes cursos de Malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria: (Chao "et al", 2018).

Desarrollo en la adolescencia. En virtud de que provee al estudiantado fundamentos teórico-prácticos sobre el desarrollo socioemocional de adolescentes y jóvenes, que les permitirán comprender mejor su conducta, y diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que fomente un clima del aula positivo, que les permita regular las emociones para favorecer el aprendizaje y establecer relaciones constructivas entre sí. (“Segundo semestre - Escuela Normal Superior de Querétaro”) Planeación y evaluación. Cuyo propósito es que el docente en formación conozca el enfoque del aprendizaje por competencias para generar metodologías que le permitan planear y evaluar la práctica docente que promoverá con sus alumnos desde la gestión de ambientes colaborativos e inclusivos que favorezcan las relaciones interpersonales e intergeneracionales (“1-Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje-0121 | PDF - Scribd”).

Educación inclusiva, ambos cursos revisan la importancia de integrar diferentes perspectivas y apreciar la diversidad, a fin de identificar y eliminar las barreras del aprendizaje coadyuvando al desarrollo y logro de las necesidades del estudiantado desde el aprendizaje. Neurociencia en la adolescencia. La materia de desarrollo socioemocional y aprendizaje provee el marco para que el estudiantado reconozca la importancia de reconocer y utilizar las aportaciones que hacen las neurociencias para explicar los procesos cognitivos, los intereses y necesidades formativas de la población adolescente que atiende.

Para este semestre se optó por la enseñanza híbrida o blended puede definirse como aquella que combina la instrucción presencial y la instrucción online mediada por las TIC (Graham, 2016). La integración efectiva de ambos componentes en la experiencia de aprendizaje es el elemento distintivo de la enseñanza híbrida y su mayor complejidad (Garrison, D. R., y Kanuka, H, 2016). Ello supone un replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los espacios, tiempos y recursos para el aprendizaje activo. En este contexto, una metodología a considerar es la flipped classroom o clase invertida, que se centra en la reorganización del tiempo de enseñanza y una participación del alumno en su aprendizaje. La transmisión de contenidos teóricos se realiza a través de soporte online y la aplicación práctica, resolución de problemas, interacción en grupo y debates en las clases presenciales. Este enfoque contrasta con el de la metodología tradicional, que puede describirse como la transmisión de conocimientos del profesor a un alumnado que adopta un papel pasivo y donde el aprendizaje es raramente experiencial (Wise, 2018) . En el contexto híbrido,

aplicar esta metodología supone dedicar el tiempo en el aula a las clases magistrales y realizar el desarrollo práctico fuera del aula.

Para desarrollar en los D.F.I. la capacidad de análisis se les proporcionaron diferentes herramientas didácticas a través de classroom, las cuales ocuparon, para la realización de un proyecto final basa en el pensamiento crítico tomando como referencias la capacidad de identificar, analizar clasificar e interpretar y evaluar los datos que se encuentra es su alrededor, Es un modo de pensar que promueve la autorregulación y ayuda a identificar soluciones más fácilmente, una habilidad del siglo XXI que aporta todo tipo de beneficios a los alumnos e impacta en su vida académica y profesional, entre los que destacan: (Anónimo, 2019)

- Claridad y precisión en la formulación de problemas
- Comprensión y análisis más eficiente
- Mejor planificación y administración de actividades

Además, *esta forma de pensamiento influye directamente en el desarrollo de habilidades blandas las cuales son* aquellas que impulsan la inteligencia emocional. También llamadas *soft skills*, habilidades transversales o socioemocionales, enfocadas en desarrollar ciertos valores y rasgos que fomentan la comunicación y la relación efectiva de una persona con aquellas que le rodean (Perez, 2020) como la creatividad, la resolución de conflictos, la empatía, la autonomía, la autocrítica y la adaptación.

Con esta forma de trabajo se logró que los alumnos realizaran un proyecto tomando como base las principales emociones, y los trastornos de aprendizaje desarrollando un proyecto de investigación acción para la solución de problemas que enfrentaran en sus prácticas en condiciones reales. Considerando las habilidades sociales como, tolerancia a la frustración, creatividad y proactividad, flexibilidad y adaptación, disposición hacia el aprendizaje para la realización eficiente de una propuesta de investigación.

Enfoque metodológico

Esta investigación teórica basada en el pensamiento crítico tuvo una duración del 2 de marzo al 18 de junio del 2021. Utilizando 13 semana en la plataforma de Google Classroom en la cuales se les fueron dando actividades de investigación dentro del programa del curso Desarrollo Socioemocional y el Aprendizaje que marca el plan 2018, con un total de 54 acciones repartidos en 3 trabajos por semana en forma trabajo virtual y una clase por vía zoom en donde se explicaba las clases y los trabajos que debía entregar.

Las actividades en clases se dividieron en tres aspectos para la realización de la investigación acción: Manejo de herramientas 2.0, Actividades blandas, Proyecto de investigación a través del pensamiento crítico.

Cronograma de actividades el 2 de marzo al 18 de junio de 2021, de 4 semestre de la LEAH Grupo de 1 Ciclo escolar 2020 - 2021

Periodo	Programa de la asignatura de Educación Socioemocional y Aprendizaje	Herramientas
Semana del 2 al 5 de marzo 2021	Introducción a la Educación Socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Aula interactiva de presentación Bitmoji • Aplicación de la prueba de inteligencia múltiples
Semana del 8 al 12 de marzo del 2021	Educación desde el Bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Crea tu propio avatar - Bitmoji
Semana de 16 al 19 de marzo 2021	El bienestar socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • Aula virtual
Semana del 22 al 26 de marzo de 2021	El estrés del docente	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para controlar el estrés grupal
Semana del 12 al 16 de abril de 2021	El diario de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de diario de las emociones
Semana del 19 al 23 de abril de 2021	Las emociones y su impacto sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la emoción en segundo plano
Semana del 4 al 7 de mayo de 2021	La Neurociencia- Aprendizaje - Educación (Unidad 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje teórico • Actividades blandas
Semana del 11 al 14 de mayo del 2021	Aprendizaje y enseñanza de las habilidades socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • Detective de las emociones
Semana del 18 al 22 de mayo de 2021	Aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de la vida • Biografía y autobiografía
Semana del 24 al 28 de mayo de 2021	El árbol de los problemas socioemocionales	<ul style="list-style-type: none"> • El árbol de los problemas emoticones • Árbol de problemas
Semana del 1 al 4 de junio de 2021	El juego en la construcción de la identidad y la cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos serios • Juegos lúdicos
Semana del 8 al 11 de junio del 2021	Estrategias didácticas de arteterapia	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas
Semana del 15 al 18 de junio del 2021	Desarrollo socioemocional y Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Diagrama de Ishikawa (Causa y Efecto) • Plan de acción
14 Semana del 29 de marzo al 3 de febrero 2021	Aulas interactivas de desarrollo socioemocional y Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de aula virtual o video. • Planeación emocional • Planeación clase con emociones

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en el tema por excelencia en los debates educativos y las políticas universitarias de los últimos años. Se presentan múltiples desafíos y cuestionamientos acerca del por qué, para qué y cómo integrarlas a los PEA. Las TIC parecen estar "a la orden del día"; sin embargo, son pocas las reflexiones y propuestas que, desde el ámbito de la práctica educativa, se han construido para encarar los desafíos que plantea su integración y sus verdaderas posibilidades y aportaciones didácticas (Lombillo *"et al"*, 2020).

Esta visión implica el desarrollo de un PEA flexible, estructurado y centrado en el estudiante, acorde con la nueva concepción de universidad. Coincidimos, desde esta lógica, con los criterios de Ortiz y Mariño (2004) en cuanto a que la didáctica de la educación superior debe ser desarrollada, contextualizada, integral, humanista, problematizadora que entre otros aspectos constituya condición y resultado de una enseñanza que amplíe su zona de desarrollo próximo, no como distancia, sino como espacio interactivo del aprendizaje de la cultura, donde se apliquen estos métodos y formas que, partiendo de un adecuado diagnóstico de los estudiantes, desarrolle de forma óptima sus potencialidades y también permita vincular el aula con su entorno, realidades, con la

mirada puesta más allá de los muros institucionales, que lo prepare para la vida, al trasladar las problemáticas cotidianas de su futuro desempeño profesional a las clases.

Metodología

Método: Para este trabajo se utilizó la investigación acción, ya que es una herramienta que nos permitió integrar la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizaron en este periodo de educación a distancia, con esta metodología logramos medir el grado denominar que los DFI tiene sobre las herramientas web 2.0 y su ampliación de una propuesta estableciendo en el pensamiento crítico como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje.

Población

la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria, en el segundo semestre cuya población estudiantil es de 22 alumnos de los cuales 13 hombres 9 mujeres.

Resultados

Resultado de la investigación los vamos a dividir de acuerdo con los intereses de la investigación en tres aspectos:

- Manejo de herramientas 2.0
- Actividades blandas
- Proyecto de investigación a través del pensamiento crítico

Descripción de resultados

Para el manejo de herramientas 2.0 se realizaron actividades en las siguientes semanas:

- Semana 1 Creación de un aula interactiva utilizando su emoji y la integración de elemento que conforma una clase. Para esta actividad se utilizó el PowerPoint y presentación de Gmail
- Semana 2 Creación de su avatar Bit moji Se puede realizar en la aplicación del teléfono Bitmoji
- Semana 9 Línea de vida, Auto biografía aplicación de voki. mindomo, mindly, history timeline
- Semana 11 Juegos lúdico Juegos serios Tomando en cuenta la lectura del libro de pedagogía basada en la narrativa de - Frida Díaz Barriga Arce, se realizaron actividades con juego serio en donde a los Docente en Formación Inicial (DFI), se les dieron varias ligas electrónicas para generar, un reporte de juegos existentes para asociarlos, con la curricular de Historia en nivel secundaria, también se les dieron herramienta web 2.0, para realizar su propio juego, siempre tomado en cuenta a la asignatura de historia para utilizarlos

Gráfica 1.
Herramientas web 2.0



Elaboración propia

En la gráfica barra lo resultado sobre el manejo de herramientas los alumnos de la LEAHES podemos decir que en las actividades con mejor promedio y entrega son los juegos lúdico esta actividad tuvimos muy bueno resultado ya que tenemos de 80% con un promedio de 8 en tres de las actividades en las los alumnos ocuparía app que no conocían sin embargo lograr realizar la actividad la actividad con mayor cumplimiento fuero los juegos lúdico en los cuales se obtuvo un resultado del 90% con un promedio general de 9 de entrega en tiempo y forma.

Actividades blandas en esta semana se les dieron a conocer actividades didácticas que pues ocupara para dar clase de Historia a través del arte.

Ejercicios de relajamiento crea su propias mándalas

Gráfica 2.
Actividades blandas Arteterapia



Elaboración propia

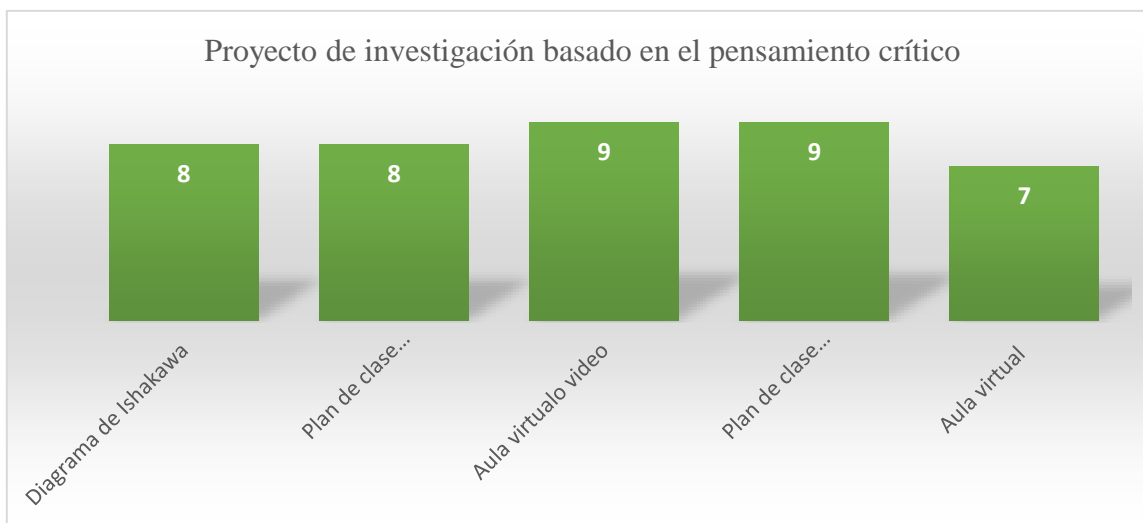
En la gráfica de barras de actividades blandas, tenemos calificación de 9 en dos actividades que son a mándalas las cuales refleja el 90 % con referencia de la actividad didáctica basadas en actividades blandas, los alumnos se dieron cuenta que en ocasiones es bueno intercalar para dar clase de historia, la de entrega y un 89% en la estrategia didáctica. En esta semana de actividades blandas se refleja que los alumnos se relajaron con las actividades blandas en esta actividad obtuvimos el 90 % por ciento de trabajo entregados con las características requeridas.

Proyecto de investigación a través del pensamiento crítico

- Semana 13 Diagrama de Ishikawa (Causa y Efecto), Plan de acción para la identificación de unas problemáticas de emociones o de trastornos de aprendizaje
- Semana 14 Plan de clase educación socioemocional, aula virtual o clase grabada
- Plan de clase de la materia de historia incluyendo la educación socioemocional
- Aula virtual o clase grabada

Gráfica 3.

Proyecto de investigación basado en el pensamiento crítico



Elaboración propia

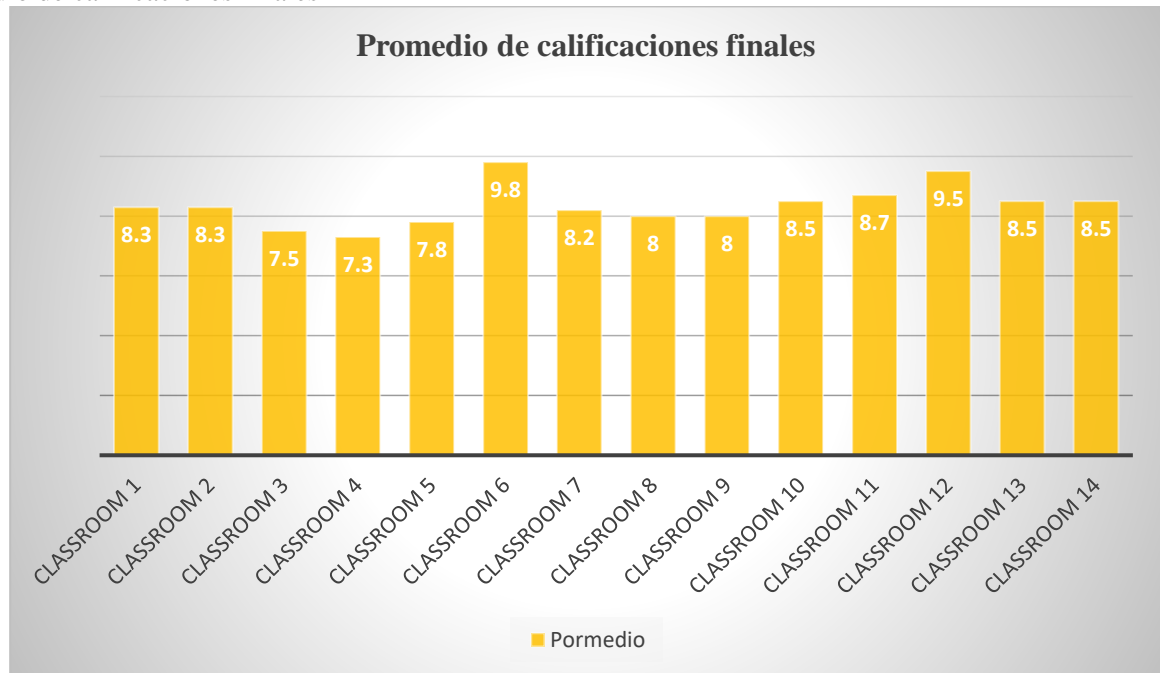
En esta gráfica de barra se refleja el trabajo final en el cual se realizó en la semana 13 y 14 de classroom los 6 trabajo constituye un proyecto de investigación basado en el pensamiento.

Critico en la gráfica de barras se refleja que la propuesta de proyecto tuvo una entrega del 80% de cumplimiento unos de los trabajos con menor calificación fue el aula virtual final.

En esta actividad final se tuvo el 80% de éxito, los trabajos entregados cumplieron con los rangos se le fueron perdieron en clase, lo cual refleja que las actividades realizadas en el curso fueron de utilidad para la realización de proyecto final utilizado el pensamiento crítico con la finalidad de detectar una problemática, realizar un plan de acción para atender una de las situaciones que presenta un alumnos y buscada de actividades que puede ayudar a los alumnos sea incluyente con actividades que le ayude a desarrollarse eficazmente no solo durante la materia de desarrollo socioemocional, también en la asignatura de historia.

Gráfica 4.

Promedio de calificaciones finales



Elaboración propia

En la gráfica de barras en donde se colocamos los promedios finales podemos observar que la calificación baja es de 7.3 en el classroom 4 se debe a que las actividades fueron de forma más teórica por lo que no tuvimos mucho éxito, pero en ocasiones es necesario, tomar la lectura obligatoria para desarrollar la materia de forma eficiente.

En general tuvimos la mayoría de los classroom con calificaciones de 8.3 a 8.7 por lo que le interese por la materia seguía siendo del agrado de los estudiantes y se esforzaba por entregar su trabajo en tiempo y forma. El Classroom con mayores participaciones fue en el que se utilizó el análisis de emociones en películas de con contenido de desarrollo socioemocional en la que además de realizar un reposte en el aula virtual tuvimos un análisis de la película que a ellos les gustara.

En los que refiera al Classroom 12 en donde abordamos la estrategia didáctica o estrategia blandas fueron en la que los alumnos tuvieron más participación tanto en aula virtual como en la entrega de trabajos ya que la realización de las mandalas fue desde realizada por ellos, la mayoría la hizo desde la indicación que se le dio y su comentario fue que era la primera vez que hacía las mandalas.

Una de las ventajas de la educación socioemocional es que los docentes en formación inicial aprenden a reconocer sus emociones y las de sus alumnos o persona importante en su vida diaria y laboral.

Conclusión

La pandemia generó infinitas formas de cambio desde la forma de dar clase a la evolución de los docentes y los alumnos para recibir educación a distancia.

Este proceso de educación híbrida trajo como ventajas para los alumnos ya que en la mayoría de los casos ellos se volvieron más autónomos y menos dependientes.

Los docentes aprendieron a mejorar su tiempo planificado de manera correcta para la optimización de los contenidos que marcaba la malla curricular, así como también lograron utilizar recursos digitales para poder cumplir con el proceso enseñanza aprendizaje.

Se aprovecharon los recursos digitales, con diferentes metodologías activas como la gamificación, las aulas interactivas, las apps para hacer líneas de vida, mapas conceptuales.

Se logró transmitir e interesar a los alumnos por la educación socioemocional, tomándola como un proceso formativo centrado en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás.

Conocieron los diferentes trastornos emocionales por los que pasa un adolescente y las estrategias, dinámicas y actividades didácticas que puede utilizar para atender los trastornos de aprendizaje tomando como base la principal carencia que el alumno posea tanto emocional como trastorno de aprendizaje.

Conocieron la diferencia entre una planeación para dar la asignatura de educación socioemocional y las planeaciones para dar clases de historia tomando como referencia algún problema socioemocional grupal o un trastorno de aprendizaje.

Se logró que a través del pensamiento crítico los futuros docentes reflexionen, analicen y piensen, sobre los conocimientos aprendidos, así como que regulen conscientemente sus pensamientos, así como la incorporación del aprendizaje con la escucha activa, en las actividades de las aulas interactivas de sus compañeros.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. (15 de 11 de 2019). Edacom. Tecnología educativa. Obtenido de ¿Qué es el pensamiento crítico y por qué es importante?: <https://blog.edacom.mx/que-es-pensamiento-critico-por-que-es-importante>
- Camacho. (2015). El Método del Caso y la enseñanza del marketing. Revista Global de Negocios, 3(2), 61.70. Obtenido de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2657726
- Castillo, P. (16 de 06 de 2020). La República. Obtenido de <https://larepublica.pe/tecnologia/2020/06/16/google-classroom-que-es-para-que-sirve-y-como-usar-la-herramienta-gratuita-de-google-atmp/>
- Celis, E. (9 de 07 de 2016). Tecnóloga integrada. Obtenido de Las aulas interactivas ¿Que beneficio aportan a los estudiantes?: <https://tecnologiaintegrada.com.mx/2016/06/09/aula-interactiva-que-beneficios-aporta-a-los-estudiantes/>
- Chao " *et al*". (2018). Desarrollo. Mexico: SEP.
- Corona, M. M. (2017). Capítulo I Hacia un marco histórico y teoría de. En C. R. Búa, El impacto de la Educación Socioemocional en los alumnos (págs. 13-17). Puebla: Náhuatl. S.C.
- García Pérez, F. F. (2000). Scripta nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. ¿Obtenido de <https://idus.us.es/handle/11441/25921?jsessionid=C5D7FC88591B6D2C7E8ABD800653A133?>
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (10 de 06 de 2016). Blended learning: Uncovering its. Obtenido de [doi: org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001)
- Graham, C. R. (2016). Blended learning systems: Definition, Current. San Francisco: Pfeiffer.
- Hanssell G. Caballero *et al*. (“REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. TRANSVERSALIDAD ... - Uniandes”) (. (01 de 04 de 2018). REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Obtenido de Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. Universidad Autónoma de: [file:///C:/Users/1067078256/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDelDocenteEnLaTransversalidad-6951591%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/1067078256/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDelDocenteEnLaTransversalidad-6951591%20(3).pdf)
- Murillo, Martínez. (2019). LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE EN LA. PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE, [:/Users/1067078256/Documents/Congreso%20de%20Zacatecas2021/Libro%20para%20consultar/Dialnet-LaImportanciaDelDocenteEnLaTransversalidad-6951591.pdf](file:///C:/Users/1067078256/Documents/Congreso%20de%20Zacatecas2021/Libro%20para%20consultar/Dialnet-LaImportanciaDelDocenteEnLaTransversalidad-6951591.pdf).
- Latorre, A. (2015). La investigación acción. En Conocer y cambiar la práctica docente (pág. 20). España: Grao.

- Lombillo, *et al.* (2020). Estrategia metodológica para la integración de las TIC como medio de enseñanza en la didáctica universitaria. Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/208/223>
- Miyahira, J. (07 de 2009). La investigación formativa y la formación para la investigación. Obtenido de Revista Médica Herediana: [file:///C:/Users/1067078256/Downloads/v20n3e1Investigacinformativa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/1067078256/Downloads/v20n3e1Investigacinformativa%20(1).pdf)
- Pérez, I. (02 de 04 de 2020). ¿Que son las habilidades blandas? Obtenido de Forma a traves de enseñanza STEM: <https://blog.edacom.mx/que-son-habilidades-blandas>
- Rodríguez, E. (2019). Educar desde el bienestar. En Competencia socioemocionales para el aula y la vida (pág. 27). México: Mc. Graw. Hill.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). “Una investigación sobre la formación del. Zaragoza: AUPDCS.
- SEP. (2018). Educación Socioemocional. México: SEP.
- Wise, K. (2018). Strategies for teaching science: ¿What works? Clearing.

18. AUTORREGULACIÓN Y APROPIACIÓN TECNOLÓGICA DEL DOCENTE FORMADOR DURANTE EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL EN TIEMPO DE PANDEMIA

Víctor Manuel Farías Villalobos
María Balois Arroyo Lagunas
María Margarita Teresa Zapiain Bazdresch

Introducción

El estudio presenta un análisis del trabajo académico desarrollado a distancia mediante aplicaciones digitales, señala el proceso de cómo, de manera repentina, los docentes formadores, se vieron inmersos ante el nuevo reto para impartir sus cátedras con la incertidumbre en el desconocimiento con el uso de las herramientas digitales para desempeñar su función como consecuencia del aislamiento social emergente provocado por la crisis sanitaria a causa de la pandemia provocada por el COVID-19 a nivel mundial. Ante la contingencia fue necesario que se implementaran acciones para continuar con el desarrollo del sistema educativo. El docente de pronto, y ante la incertidumbre, se vio en la necesidad de buscar nuevas formas de continuar desarrollando los contenidos de los programas de estudio, de esta manera, todos los niveles educativos del país buscaron alternativas para atenderlos.

Como consecuencia de los efectos del distanciamiento social, los centros educativos, tuvieron la imperiosa necesidad de buscar alternativas para sustituir la educación presencial y encontrar el mecanismo emergente de trabajar a distancia, para que los estudiantes desde sus domicilios continuaran su formación académica. Lo que generó, que los docentes y los estudiantes se conflictuaran, puesto que, requerían el dominio de tecnología específica para trabajar mediante este mecanismo, no obstante que en algunos casos ya contaban con conocimientos sobre herramientas de trabajo virtual. Sin embargo, el tránsito repentino entre lo presencial y a distancia implicó un conflicto para atender el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el reto en puerta, la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes “Profr. José Santos Valdés”, a fines del mes de marzo del 2020, quedó inmersa ante la necesidad de buscar la mejor forma de continuar con las actividades académicas, se indagaron en su momento las que podrían ser las mejores formas de trabajar, atendiendo las condiciones tanto de recursos tecnológicos como del dominio de conocimiento de parte de los docentes y de los estudiantes, así como las mejores estrategias para dar seguimiento, buscando con estas acciones aminorar el impacto negativo en los aprendizajes provocado por el emergente confinamiento social.

Como resultado del trabajo realizado en el semestre en que ocurrió el evento, y al término de este, surgió el interés por identificar el trabajo de los docentes formadores con el uso de herramientas digitales durante el periodo señalado, con la finalidad de reconocer las necesidades que surgieron para continuar afrontando el trabajo a distancia ante la emergencia sanitaria.

El conocimiento y dominio en relación con las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) los docentes presentan diferencias sustanciales con los cursos presenciales; en el aula estaban acostumbrados a trabajar en un espacio físico, en donde se explicaban contenidos y se resolvían las dudas que pudieran surgir de una forma expedita. Con la nueva modalidad, tuvieron que tomar el papel de un facilitador que se responsabiliza para aprender nuevas dinámicas de trabajo académico mediante el uso de internet y de un dispositivo electrónico, mientras que, por otro lado, está el alumno quien se debe de responsabilizar de aprender los contenidos y las

actividades asignadas por el profesor, con el compromiso de organizar su tiempo y los recursos que tiene a disposición para aprender.

Ante este panorama, la educación en línea se posicionó como la mejor opción para continuar y terminar el trabajo del ciclo escolar, sin embargo, ésta necesidad dejó al descubierto las carencias que, tanto alumnos como maestros tuvieron en cuanto a tecnología y conocimientos sobre su uso, ya que de un momento a otro, fue necesario que todos tuvieran acceso a una computadora e internet, además, de tener conocimiento sobre el uso de aplicaciones para el trabajo sincrónico y asincrónico que se convirtieron imprescindibles como herramientas para el trabajo a distancia.

El traslado al contexto digital fue complejo, y surgió la necesidad y obligación por parte de los docentes, de fortalecer conocimientos y habilidades, para contar con las herramientas necesarias y poder responder a los retos que la educación a distancia plantea. Para afrontar este cambio, en la interacción con la enseñanza en el contexto educativo, se requiere de una adaptación en el proceso, puesto que exige un cambio radical en la forma de trabajo. El trabajo académico es retador por las implicaciones de adaptación en las actividades diseñadas de forma presencial a una modalidad a distancia, encontrando que no todos tienen los conocimientos y las condiciones adecuadas para impartir o para tomar las clases bajo las nuevas condiciones.

Derivado de lo anterior, se realiza la siguiente pregunta de investigación; ¿De qué manera los docentes de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes enfrentaron el reto de autorregularse en el conocimiento y dominio de herramientas digitales para la enseñanza a distancia durante la contingencia sanitaria? Para orientar y complementar a la pregunta principal, se plantean los siguientes cuestionamientos que permitirán guiar el trabajo; ¿De qué forma los docentes modificaron su práctica de enseñanza?, ¿Cómo fue el desempeño de los docentes para impartir sus clases?, ¿En qué medida los docentes utilizaron herramientas digitales para el desarrollo de los contenidos de sus cursos?

Con este planteamiento es importante conocer el interés y desempeño que mostraron los catedráticos para el cumplimiento del trabajo académico mediante un proceso de autoaprendizaje con el uso de recursos tecnológicos y de herramientas digitales para el trabajo a distancia de manera síncrona y asíncrona, así como las implicaciones y cumplimiento al trabajo académico institucional, planteando como hipótesis que la autorregulación de los docentes mediante la apropiación de la tecnología digital, permitió cumplir la enseñanza de los contenidos de su curso a distancia.

El propósito general de la investigación fue identificar la manera en que los docentes enfrentaron el reto de autorregular el propio conocimiento en el dominio de herramientas digitales para la enseñanza en el trabajo a distancia.

Sustento teórico

La pandemia provocada por el Covid-19 que se presentó de manera contundente durante los años 2020 y 2021 principalmente, provocó un distanciamiento social, que fue una de las medidas implementadas a nivel mundial con el fin de disminuir la propagación del coronavirus responsable de la enfermedad y con ello el número de contagios.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) define distanciamiento como: “acción o efecto de distanciarse”, y distanciamiento físico o social como: “mantenimiento de cierta distancia física entre personas por razones de salud pública, especialmente para evitar contagios”.

El tener que respetar el distanciamiento, se planteó una serie de retos que, si bien estuvieron presentes para todos, fueron diferentes según cada circunstancia específica. En el caso de la docencia, la pandemia y el consecuente distanciamiento social trajo un sinnúmero de desafíos, tanto para los docentes como para los estudiantes y obligó a replantear la política educativa a todos los niveles y en todos los países, haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje se llevara a cabo de manera virtual o remota. Estudiantes y docentes tuvieron que pasar de una educación basada principalmente en la modalidad presencial a una modalidad de distribución basada en el uso de Internet y de elementos tecnológicos de comunicación, como la computadora, el celular, la tableta electrónica, la televisión e incluso la radio, sin necesariamente estar preparados para ello. Esto representó un problema para un buen número de familias, que no contaban con los recursos necesarios para hacer frente a esta contingencia. Esto también obligó a los docentes a transformar, casi de un día para otro su ambiente familiar en un salón de clases y a modificar sus horarios de trabajo.

Fueron muchas las barreras que los docentes debieron de enfrentar para el desarrollo de la educación a distancia. Entre ellas podemos mencionar los costos, la falta de desarrollo de softwares adecuados, falta de competencias en el recurso humano y una actitud negativa hacia el tema por parte tanto de docentes como de alumnos.

En la actualidad, superada la peor parte de la pandemia, se puede considerar que, aunque el distanciamiento social ya no es obligatorio por no ser indispensable, debemos aprovechar lo que se nos obligó a aprender sobre la tecnología en la educación, y cómo esta llegó para quedarse y darle el mejor uso para que todo vuelva a ser, no como antes, si no mejor que antes, en lo que se ha llamado la “nueva normalidad”.

La modalidad de educación a distancia se basa en la interacción espacial entre docente y estudiante, donde el rol del catedrático será planificar, orientar y guiar el proceso de aprendizaje para lograr los objetivos educativos, mientras que el estudiante, debe administrar sus tiempos y espacios de estudio, con actitud positiva para superar los obstáculos que se presenten haciendo uso de otros recursos digitales y redes de internet.

Castells (1996), considera que la educación a distancia requiere el establecimiento de mecanismos que permitan al estudiante estar en contacto continuo con sus compañeros y con los docentes para retroalimentar sus aprendizajes, resolver dudas y comprender nuevos conocimientos. Además, brinda una oportunidad única de actualización sin tener obstáculos como el tiempo y la distancia, favoreciendo al alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

En el inicio del trabajo a distancia, los docentes vivieron momentos de incertidumbre al tener que modificar las bases de la enseñanza tradicional presencial con recursos y materiales con los que estaban acostumbrado a impartir la clase, ahora, con una nueva necesidad de atender la exigencia de emigrar de la modalidad presencial para continuar impartiendo sus clases de manera virtual.

Los medios y aplicaciones digitales presentan problemáticas, pues por el hecho de no ser una comunicación verbal directa, puede haber errores en la interpretación y retroalimentación tardía o incluso que no les llegue la información. Además, se percibe un cambio social en cuanto a la forma de trabajo integrada con la tecnología ya que implica el acceso a la información masiva por parte de docentes y alumnos.

La autorregulación es una competencia que permite que los alumnos activen las estrategias de aprendizaje que requieren para alcanzar los objetivos planteados. (“Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica Contrasting self-regulation educational theories: A theoretical review”) Puede definirse como un “proceso formado por pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000 p. 14).

Es, en otras palabras, el control de nuestros propios pensamientos, emociones, acciones y motivaciones por medio de estrategias personales lo que permite alcanzar los objetivos que previamente nos hemos fijado. El proceso en sí es complejo, y la retroalimentación proviene de las propias experiencias y expectativas de aprendizaje.

En la actualidad se ha demostrado que el ser humano es capaz de autorregular adecuadamente el propio trabajo que resulta crucial en el rendimiento académico de los alumnos en todos los ciclos educativos (Dignath y Büttner, 2008; Dignath, Büttner y Langfeldt, 2008; Zimmerman, 2011).

Existen diversas teorías que pretenden explicar cómo funciona la autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vigostskyana, constructivista y el modelo cíclico de fases de Zimmerman (2001). Este último es el más conocido y completo.

De acuerdo con Zimmerman, la autorregulación consta de tres fases:

- Fase de planificación: se analiza la tarea, se valora la capacidad para realizarla con éxito, se establecen metas y se planifica
- Fase de ejecución: Se realiza la actividad
- Fase de autorreflexión: Se valora el trabajo y se buscan las razones de los resultados obtenidos

En todas las teorías antes citadas consideran la toma de conciencia como un elemento crucial para lograr el aprendizaje, pues si no se da no hay reflexión sobre los errores cometidos y por tanto, no se autorregula el comportamiento, introduciendo los cambios necesarios para tener éxito en la tarea.

En entorno social y físico también juega un papel importante en la autorregulación, y lo hace a partir de dos niveles:

- Primero: situaciones en las que el alumno tiene que actuar en consonancia con lo que está ocurriendo en su entorno, lo que lo convierte en una variable que obliga a autorregular. (“¿cuáles son las tres actividades que implica la autorregulación?”)
- Segundo: el entorno (padres, compañeros y profesores) puede enseñar a autorregular el aprendizaje a través del modelaje y el aprendizaje observacional. (“Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión ...”) (“Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión ...”)

El cómo el alumno adquiere la capacidad de autorregular su propio aprendizaje es un aspecto fundamental que todas las teorías explican de una u otra manera. La que lo hace de manera más completa es la teoría sociocognocivista, que presenta un modelo de adquisición que consta de cuatro fases: observación, emulación, automatización y autorregulación (Panadero y Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman y Kitsantas, 2005). Esta teoría concibe al alumno como un agente activo de su propio aprendizaje, condición imprescindible para que pueda autorregularse.

El hecho y modo en que el alumno regula su aprendizaje se activa dependiendo de las metas y del contexto. Por ello, es tarea del maestro considerar las necesidades de sus alumnos y promover las tareas necesarias para que se adquieran y activen las estrategias requeridas para la autorregulación.

La apropiación tecnológica es un concepto utilizado para explicar la relación entre los conceptos “tecnología” e “individuo” y así explicar el proceso mediante el cual la tecnología pasa de ser desconocida a ser parte de la vida diaria del individuo. En otras palabras, es cómo la tecnología misma se involucra con el individuo.

Según el modelo racional de apropiación tecnológica (Quezada H, Pérez Comisso, 2016) la apropiación tecnológica consta de cuatro etapas: el acceso, el aprendizaje, la integración y la transformación, aunque esta última no ocurre en todos los casos. Puede decirse que la evolución de las tecnologías es el proceso culminante de la apropiación tecnológica y es el motor del desarrollo tecnológico humano.

En la actualidad, nos encontramos en una era en la que tanto las tecnologías digitales como la democratización del Internet forman ya parte de nuestra vida diaria y han hecho que la mayoría de nuestras actividades de una manera u otra se digitalicen. Este fenómeno ha influido en la manera de aprender y, por lo tanto, la manera de enseñar.

La práctica docente en los últimos años ha experimentado una evolución realmente vertiginosa en el uso de los recursos de apoyo, lo que ha llevado a una inclusión de herramientas sustentadas en tecnología, como el uso de pantallas electrónicas en vez de pizarrones, el cambio del material impreso al material digitalizado o la navegación en Internet para recabar material electrónico en lugar de consultar material impreso. Con esto surgen como una innovación en la educación los Recursos Educativos Abiertos (REA).

Los REA son los recursos y materiales educativos gratuitos y disponibles libremente en Internet y la World Wide Web (como texto, audio, video, herramientas de software, y multimedia, entre otros), con licencias libres para la producción, distribución y uso en beneficio de la comunidad educativa mundial. Estos recursos pueden ser usados, adaptados e intercambiados en los procesos educativos, lo que representa una gran oportunidad para que estudiantes, profesores e investigadores tengan acceso a una gran variedad de estos materiales.

Se debe tener en cuenta de que los alumnos se han desarrollado en un contexto digital, por lo que corresponde a los docentes digitalizarse a su vez y ser competente en el uso de herramientas digitales. Esta competencia ligada a la tecnología implica no solo ser una persona responsable, autónoma, reflexiva y crítica al seleccionar, tratar y utilizar la información, sus fuentes y las diferentes herramientas tecnológicas si no también demanda tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible (“El rol del docente en la era digital - Redalyc”).

De la misma manera, las escuelas han pasado de ser espacios cerrados a comunidades abiertas y colaborativas y de intercambio donde se busca aprovechar de la mejor manera los recursos con los que se cuenta. Es por eso por lo que los docentes, además de tener la responsabilidad de adaptar las metodologías de enseñanza al nuevo entorno digital, deben adquirir los conocimientos, habilidades y aptitudes digitales necesarios para poder adaptar y resignificar sus competencias docentes a un mundo digitalizado y así poder escalar en sus niveles de apropiación.

Neri y Fernández (2014), proponen algunas sugerencias de tecnología educativa que puedan ser útiles para los docentes en todos los contextos educativos, considerando que las TIC, siguen evolucionando de manera constante brindando a los profesionistas de la educación nuevas oportunidades y formas de trabajo que se pueden aprovechar e incorporar al trabajo cotidiano en el aula virtual.

Dentro de los aspectos que más valoran los estudiantes en el uso de las TIC, está la facilidad para encontrar cualquier información a través de búsquedas en internet, la optimización de recursos en la elaboración de los trabajos académicos y la facilidad para poder trabajar con otros compañeros a distancia.

El uso de la tecnología como estrategia de aprendizaje es positiva ya que las TIC, constituyen una poderosa herramienta didáctica que contribuye a beneficiar en el aprendizaje del alumno a una mejor comprensión, un importante acervo de conocimientos y la habilidad para usarlas y aplicarlas, además, estimula a los estudiantes logrando que sean los constructores de su propio aprendizaje.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), en su sitio web oficial, señala que una de sus funciones es orientar las políticas internacionales con el objetivo de lograr un desarrollo sostenible de los países adscritos en la organización, reconoce que las tecnologías de la información y la comunicación pueden complementar, enriquecer y transformar la educación, donde su uso puede ser el acceso universal de la educación que permita reducir las brechas de aprendizaje y mejorar la eficacia y conveniencia del aprendizaje a través de la gestión y administración de la educación, proponiendo políticas y directrices en los diversos niveles educativos.

La organización, considera que las TIC, pueden apoyar en el alcance del logro de metas propuestas en la agenda educativa para el 2030, para que sean incorporadas en los sistemas educativos a través de políticas de prácticas idóneas a cada contexto cultural para ampliar y mejorar la educación, compartiendo las experiencias exitosas entre los países, con la finalidad de lograr prácticas idóneas, y analizar nuevas perspectivas para proponer recomendaciones. En este sentido, precisa una redefinición en la función de los docentes para integrar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje a través de la planificación y aplicación de las tecnologías, para mejorar y fortalecer el aprendizaje.

La UNESCO (2013), aludiendo a Lugo (2008) diserta que: la introducción de las TIC en las aulas pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas, pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento. “Esto genera incertidumbres, tensiones y temores; realidad que obliga a una readecuación creativa de la institución escolar” (p.16).

Metodología

El enfoque de la investigación es mixto, y se utilizó la explicación y correlación de la información recabada por los instrumentos aplicados a los estudiantes y docentes a través de una encuesta y de un cuestionario cerrado con escala de medición tipo Likert, que el equipo de investigación utilizó para interpretar los resultados en relación del trabajo de los docentes. Por otro lado, se utilizaron listas de cotejo con rubricas de evaluación para identificar el cumplimiento de los docentes en la dinámica de las tareas y actividades con los estudiantes realizados en los repositorios digitales de trabajo.

La investigación partió de la proposición de Bisquerra, (2004), que considera que la medida y la cuantificación de los datos es la base que establece la manera para alcanzar la objetividad en el proceso de conocimiento. La objetividad y la cuantificación de los resultados del estudio permitieron establecer las características de los sujetos con las explicaciones proporcionadas que se contrastaron con la realidad, de manera que su concordancia definió la veracidad y objetividad del conocimiento obtenido.

De acuerdo con Hernández (2010), una investigación mixta, en su parte cualitativa no tiene la finalidad de generalizar, tampoco en todos los casos, generar muestras representativas bajo la ley de probabilidad. No se pretende confirmar ideas preconcebidas, ni parte de la predisposición; todo lo contrario, se aborda de una manera abierta y sensible en la que los elementos de diversa índole no se dan por sobreentendidos.

Los sujetos del estudio fueron 79 profesores de la Escuela Normal que impartieron cursos /asignaturas en el semestre “B” que corresponde al periodo de febrero a julio de 2020, con Plan de estudio 1999 (última generación) y los Planes de estudio 2018, con la participación de 571 estudiantes que integran la totalidad de la matrícula estudiantil de la institución, quienes integran 18 grupos de los diferentes semestres, licenciaturas y especialidades.

Resultados

De los 79 docentes; 9 maestros no se involucraron en las actividades académicas usando las herramientas digitales indicadas por la institución, aludiendo no contar con las habilidades necesarias para su manejo, y que, además la institución no los había capacitado para ello, demostrando no estar dispuestos a un trabajo de autorregulación, mientras que 70 docentes evidenciaron en sus respuestas la decisión de desarrollar conciencia y responsabilidad sobre la enseñanza y aprendizaje, algunos comentarios coincidentes rescatados de los docentes que trabajaron con la exigencia señalaron: que aprendieron de sus compañeros docentes y de los alumnos ya que aportaron ideas y experiencias que enriquecieron su conocimiento en torno a las vicisitudes que enfrentamos en el trabajo en un entorno virtual.

En cuanto a la dedicación del docente para atender la revisión de los trabajos de los estudiantes de manera asíncrona. En la revisión de los repositorios digitales abiertos por cada profesor; de los 70 que mostraron interés y dedicación en el uso de la herramienta, 30 docentes evidenciaron trabajo con los estudiantes, mostrando actividades con la devolución de retroalimentaciones y calificaciones, mientras que 29 docentes no tuvieron ningún tipo de interacción y solo usaron las plataformas como repositorios de materiales. Algo similar sucedió con 8 profesores que dejaron actividades entre tres a cinco semanas sin que se evidenciaran revisiones ni calificaciones, esto constituye el 11%, Por otro lado 3 docentes que participaron en la investigación, aun cuando tenían abiertos sus repositorios, pero no dieron acceso para dar seguimiento a sus actividades con los estudiantes (Ver anexo A).

La periodicidad en que el docente interactúa con sus estudiantes es muy importante porque muestra la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la revisión de los repositorios de los docentes, se encontró que, 62 maestros tuvieron interacción de manera permanente en todas las actividades encomendadas a los estudiantes. En este apartado del estudio, se considera el número de cursos/asignaturas que integran el total de los grupos y de los cuales 47 cursos y/o asignaturas que están sin actividades, tiene relación con los 9 docentes que no trabajaron con la plataforma y 3 más, que no permitieron el acceso a su repositorio.

De acuerdo al porcentaje de registro de las actividades realizadas en el repositorio de trabajo, la exploración realizada, muestran que, 73 cursos impartidos por los maestros atendieron a los estudiantes de manera aceptable logrando un porcentaje entre el 80 y 100%; mientras que 35 profesores quedaron entre el 50 y 70% de interacción; 9 cursos con 5%, y finalmente un 29% que involucra a los 47 cursos/asignaturas mencionados anteriormente no se tuvo la posibilidad de revisarlos puesto que no usaron el repositorio, también se dieron dos casos que realizaron actividades en otras plataformas, y finalmente algunos casos aislados que trabajaron con correo electrónico. En términos globales se puede considerar que el 38% de los cursos y/o asignaturas fueron atendidos en 82% de promedio, que corresponde a la atención con los estudiantes entre el 64 y 100%, lo que significa un porcentaje por debajo de la media. Cabe destacar que en este último análisis no fueron considerados los cursos impartidos por docentes que no registraron sus actividades en el repositorio (Ver anexo B).

De los principales resultados de aplicación del cuestionario a los estudiantes, entre las respuestas más frecuentes mencionan lo siguiente: “nos gustaría contar con el cien por ciento de docentes que estén dispuestos a dar seguimiento al trabajo en plataforma”, “que sean comprometidos a cumplir con la devolución de resultados y evaluaciones sobre todo en tiempo estipulado en la plataforma”, “que den seguimiento al trabajo de forma permanente en el repositorio”, “que las indicaciones de los docentes sean claras sobre el trabajo asignado en medios virtuales”, “nos gustaría que no nos dejen actividades y luego nos olviden por largo tiempo”, “que conozcan más sobre las bondades de las plataformas con las que estamos trabajando y que sus actividades no siempre sean las mismas”, “que todos los maestros aprendan el uso de Tic y Tac, y demás herramientas que apoyen el trabajo académico”.

Conclusión

Con las opiniones vertidas por los estudiantes, se concluye que es necesaria la habilitación de los docentes para el trabajo académico con medios tecnológicos educativos y académicos para atender el reto que ha implicado el trabajo a distancia.

Por otro lado, se reconoce, que, a pesar de las condiciones contextuales del momento, los docentes mostraron iniciativa ante el reto de cumplir con su trabajo a través de actividades a distancia, se valora la disposición y autorregulación frente al desafío planteado, pues ante lo sorpresivo del evento de la contingencia sanitaria, no existió una capacitación previa exprofesa institucional, así mismo se reconoce la sinceridad manifestada, donde expresaron su interés por participar en cursos de actualización tecnológica para desarrollar su labor de mejor manera.

Como resultado de la experiencia de las primeras semanas de trabajo a distancia durante la pandemia, los docentes modificaron su trabajo académico, introduciendo formas de interacción resilientes para lograr una comunicación asertiva con los educandos, trabajando de manera síncrona y asíncrona, utilizando videoconferencias por lo menos una vez a la semana por curso/asignatura, lo que ha implicado auto capacitarse para el manejo del aula virtual, como nueva forma de enseñanza y de aprendizaje, situación incierta en el momento, pero que replantea la forma de enseñar y de aprender de manera autónoma y autorregulada.

La comunicación entre docentes y estudiantes debe continuar enfocándose en conseguir que este último, logre administrar su propio proceso de aprendizaje adaptado a las exigencias actuales para que pueda lograr los conocimientos y las competencias que marcan los propósitos de los cursos. Se debe tener claro que el uso de la tecnología digital es parte fundamental en el proceso de enseñanza y del aprendizaje a distancia, y que las herramientas que implementen los docentes con los estudiantes, para enseñar durante la interacción se complementan en ambos sentidos del proceso.

Los hallazgos de la investigación permiten reconocer la necesidad de reforzar los mecanismos para que el trabajo de las academias que se realiza de manera virtual se fortalezca y se tenga seguimiento y acompañamiento por parte de los directivos, para establecer compromisos y atender de inmediato las necesidades que surjan para favorecer el trabajo académico.

Con lo anterior expuesto, se pudo identificar la necesidad que tuvieron los docentes para apropiarse de la tecnología digital para que de manera autorregulada y con aprendizaje autónomo recurrieron al uso de herramientas y plataformas digitales para la enseñanza a distancia, señalando de esta manera, el cumplimiento de la hipótesis planteada que demostró que, a pesar de que los resultados del primer semestre en que surgió la pandemia no se alcanzaron de manera deseable con el total de la planta docente, el profesorado mostro disposición al trabajo. Los resultados institucionales de la primera experiencia permitieron implementar las acciones a seguir para el siguiente trabajo semestral, en donde se realizó la capacitación docente en línea para un mejor y óptimo uso de plataformas y herramientas digitales y cumplir de mejor manera su tarea académica.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, A. (2005) Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 25, abril-junio, 2005, pp. 593-596 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Castells, M. (1996). La era de la información: economía, sociedad y cultura. México, DF. Siglo XXI Editores.
- Celaya, R., Lozano, F. y Ramírez, M. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. Revista mexicana de investigación educativa. 15(45). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000200007
- Educadamente (2016, 10 enero) El proceso de autorregulación según Zimmerman. <https://educadamentesite.wordpress.com/2016/01/10/el-proceso-de-autorregulacion-segun-zimmerman/>
- Ferrer Guerra, J., Moncada Sierra, C. A., & Guerrero Barrón, A. (2020). El impacto del distanciamiento social en la percepción estudiantil de la modalidad educativa presencial respecto a la modalidad virtual. DOCERE, (23), 29–33. <https://doi.org/10.33064/2020docere233108>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México, DF. McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Martínez – Gómez G. (2020). Los docentes de Educación Básica en México ante el Covid-19 ¿La emergencia como principio de innovación docente? Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/26/los-docentes-de-educacion-basica-en-mexico-ante-el-covid-19-la-emergencia-como-principio-de-innovacion-docente/>
- Neri, C. y Fernández D. (2015). Apuntes para la revisión teórica de las TIC en el ámbito de la educación. Revista de educación a distancia. Buenos Aires, Arg.
- OEI. (2008), Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO). Página oficial. <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>
- Panadero, E. Alonso-Tapia, J. (2014) Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. (“Sci-Hub | Teorías de autorregulación educativa: una comparación y ...”) ScienceDirect Volumen 20, número 1, paginas 11 -22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X14000037>
- Pérez Comiso, M. (2016). Modelo Racional de Apropiación Tecnológica. (Figura) https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-4-MODELO-RACIONAL-DE-APROPIACION-TECNOLOGICA_fig3_305227998

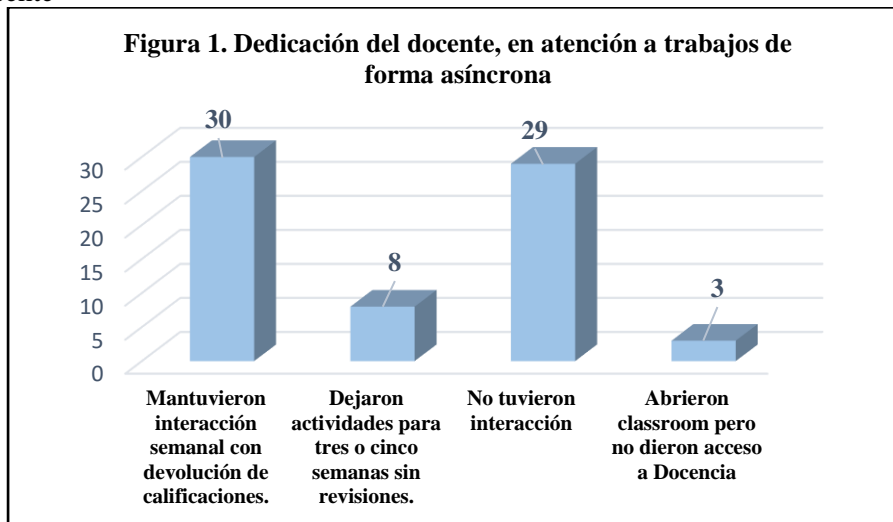
- Real Academia Española:Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., (versión 23.6 en línea).
<https://dle.rae.es> (2023, enero 2).
- Torrente, M. (s.f.) Docencia en tiempos de distanciamiento social. Revista de Otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello. vol. 80. no. 3.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071848162020000300271&script=sci_arttext
- UNESCO. (2013). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y El Caribe.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/tic_sesp.pdf
- Viñals, A., Cuenca, J. (2016) El rol del docente en la era digital. Revista Internacional de Formación del Profesorado. 30(2), 103-114. Universidad de Zaragoza.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>
- Zimmerman, B. (2000). Alcanzando la autorregulación: una perspectiva cognitiva social. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), Manual de autorregulación.

Anexos

Anexo A

Gráfica 1

Dedicación docente

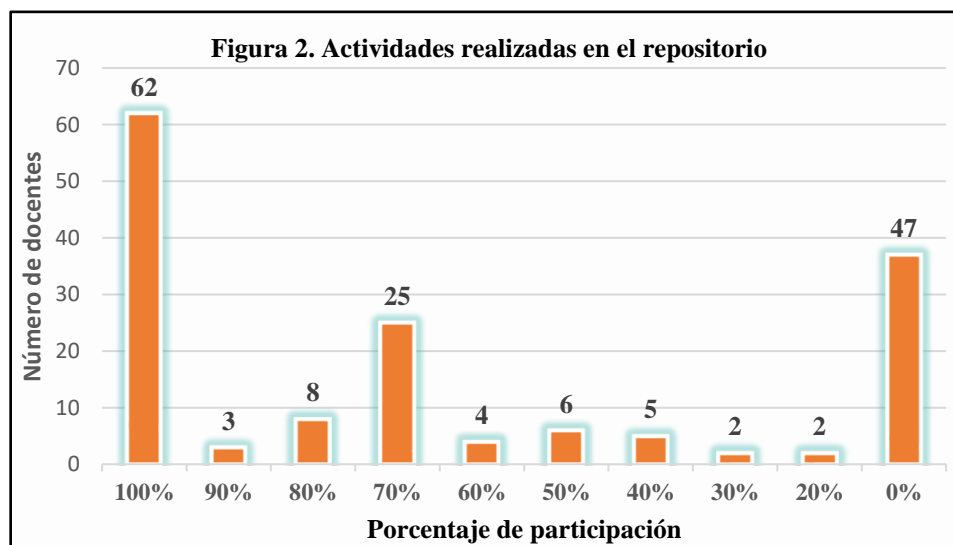


Nota: La figura muestra el proceso de seguimiento por parte del docente, de los trabajos registrados en el repositorio.
Fuente: Instrumentos propios aplicados.

Anexo B

Gráfica 2

Dedicación docente



Nota: La figura muestra la periodicidad en que el docente interactúa con sus estudiantes en la entrega de los trabajos en el repositorio. Fuente: Instrumentos propios aplicados.

19. EL ENCUENTRO DE LA DIVERSIDAD DISCURSIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Estela Peña Vera
Citlali Michele Reza Flores
J Guadalupe Martínez Granados
Carlos Rodríguez Herrera

Introducción

La senda educativa

Día a día nos enfrentamos a múltiples problemáticas de diversas características, pero actualmente afrontamos una implacable, a la que no estaba preparada la humanidad, la pandemia COVID-19, la que ha afectado a todos los sectores y las vidas de las poblaciones mundiales, también demuestra la necesidad de un cambio en las formas de organización social quedando claro que con la participación y la solidaridad es posible enfrentar un problema común del cual hemos sido productores.

Surge así, la emergencia de romper con las posturas disciplinares que aíslan y limitan, por una de colaboración y coordinación en todos los campos del conocimiento, así como de los líderes nacionales e internacionales y de la comunidad para preservar la vida, reactivar los sectores sociales y su economía.

El sistema educativo, por su parte, busca reducir el impacto pandemia con la educación basada en modelos virtuales o cursos a distancia, posteriormente híbridos y presenciales, dando por cierto que los docentes cuentan con los elementos y los recursos tecnológicos para desarrollar su profesión mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Entre carencia de recursos, muerte, duelos, ausentismo, desinterés de los estudiantes, el traslado de un currículo presencial adaptado a distancia, espacios inadecuados para el desempeño, migraciones masivas, incremento de la pobreza, entre otras múltiples situaciones, el profesorado se enfrentó reproduciendo el mismo esquema de enseñanza aprendizaje acumulado durante su experiencia y lo aprendido en su formación, sin estar preparado para afrontar una crisis de tal magnitud. Morin lo distingue “como un fenómeno dual de impacto inmediato y la trascendencia personal de lo que ocurre en el globo terráqueo nos coloca ante tensiones existenciales que con frecuencia resultan insoportables” (en Suplemento Universitario, 2007).

Un desequilibrio que contradictoriamente abre oportunidades de cambio, permitiendo que, a partir de una crisis sanitaria es posible construir “el proceso de la transversalidad como elemento base del diálogo de saberes” en la educación (Pérez y Curcu, 2013, p. 16).

Ante esta oportunidad realizamos una investigación de carácter cualitativo con enfoque interpretativo la que concentra elementos distintivos de los diálogos expresados en los encuentros académicos referentes a la educación en el contexto COVID-19. Para los fines de nuestro trabajo empleamos el análisis del discurso propuesto por Toulmin (Antón, 2006) que consistió en buscar las relaciones entre los conceptos expresados en los discursos de las autoridades educativas nacionales e internacionales, de investigadores académicos, así como de las entrevistas realizadas a profesoras y profesores de educación básica durante la primera etapa de este acontecimiento.

Retomamos fragmentos de estos discursos expuestos en los diferentes encuentros académicos que orientan y definen lo que se pretende transformar en el sistema educativo básico con las expresiones y el sentir de los docentes frente a grupo de escuelas públicas y privadas de la Ciudad de México. En cada manifestación buscamos a la vez la base teórica en que sustentan su discurso lo que nos permite definir el sentido de la propuesta de actualización docente.

Por lo que nuestro propósito es: Establecer los puntos de coincidencia dentro de las contradicciones e imposiciones constituidas en los discursos, para generar propuestas de acción en el área de la capacitación docente teniendo como escenario los problemas del mundo global; los que serán abordados como temáticas de fenómenos integrales que trasciendan la disciplinariedad de acuerdo con las expresiones de (Manfred y Neef, 2004).

Interacciones discursivas fundamentadas

La pandemia COVID-19 lleva a la reflexión sobre las correlaciones con la naturaleza, nuestros semejantes, la vida y como personas que ejercemos la profesión docente, la que tiene como consigna realizar una labor bajo esquemas constituidos y debe tender hacia la superación con una crítica permanente de los saberes instituidos, que lleven hacia la búsqueda de alternativas para establecer nuevos escenarios futuros, teniendo presente que vivimos en un mundo complejo lleno de contradicciones e incertidumbres, con la claridad que cualquier intención política planteada en metas a mediano o largo plazo no pueden ser determinantes y lineales, ya que omiten las recursividades³ de nuestras propias acciones.

La pandemia expuso que la educación no es ajena a estas recursividades al hacer visible el rezago en que se encuentra, así lo plantean organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM, 2021), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) y la propia Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (AEFCM, 2021). En estas aseveraciones se presenta un bucle retroactivo o de retroalimentación multicausal que ha llevado al rezago educativo como ha sido el cierre de turnos y en consecuencia grupos numerosos que imposibilitan la detección de potencialidades individuales, un currículo descontextualizado que carece de interés y de gusto por los estudiantes, exceso de cargas administrativas para los docentes, entre otras tantas, así que, el efecto de sus determinaciones es el atraso escolar que obstaculiza sus propias metas.

Las autoridades expresan preocupación al pretender exterminar la desigualdad social a través de reformas a la Constitución, particularmente en el artículo 4º (DOF 08-05-2020, p. 11) que garantiza “el derecho a la salud, la entrega de apoyos a personas con discapacidad, pensión a los adultos mayores, y un sistema de becas para los estudiantes”. Con estas acciones de visión asistencialista disminuye el problema, sin embargo, no lo soluciona ya que tiende a incrementarse con la pandemia o cualquier escenario global que afecte la estabilidad social.

Por otra parte, las autoridades mencionan la necesidad urgente de cambio en las escuelas, no obstante, son estos quienes definen el rumbo de la educación con sus políticas y convenios, asumiendo la responsabilidad del diseño de planes y programas de estudio para la educación básica, dando pauta a que se cumpla desde la formación inicial y continua del profesorado.

³ Para Morin (s.f. p. 216) el bucle es un proceso en que los productos y los efectos últimos se convierten en elementos y caracteres primeros, es un proceso recursivo.

Otra de sus inquietudes, es la deserción escolar, que de acuerdo con cifras del INEGI (2020) sólo el 62% de los estudiantes concluyó el programa de educación básica en el ciclo escolar 2019, entre las razones que llevaron a esta situación destacan: el desempleo, el cierre definitivo de escuelas; la imposibilidad de adquirir aparatos tecnológicos con conexión a internet para continuar con los estudios a distancia, presentándose de esta manera la inequidad en la educación. Señalan que este desequilibrio educativo incidirá en la calidad de la vida latinoamericana, tema que siempre ha existido, pero la pandemia la hace más evidente y la agudiza.

Delich (2021), secretario adjunto de la OEI en Iberoamérica la aproxima en “decenas de millones de estudiantes, lo que representa un desafío para los sistemas educativos a futuro para recuperar las tasas de escolaridad” que tendrá consecuencia en la fuerza laboral, como de su explotación, y probablemente mayor captación de recursos humanos por el crimen organizado, así mismo una carencia de competencias para la vida y la toma de decisiones asertivas (Tertulias Educativas núm. 1, 2021).

Como se observa en estas expresiones hay un determinismo que manifiesta convicciones, imponen una creencia para ser aceptado socialmente, de tal manera que marcan culturalmente a las personas, con la idea de que el rezago educativo imposibilitará alcanzar sus metas, anhelos y aspiraciones, es un imprinting cultural que “hace reinar bajo los cielos conformismos cognitivos e intelectuales” (Morin, 1999, p. 10).

Nicolescu (1994, s.p.) plantea que los cambios en la historia son provocados por diminutos desvíos relacionados con las normas, en consecuencia, se genera una ruptura de los sistemas establecidos. La pandemia COVID-19 se presenta como un desvío en todos los aspectos de la vida humana. La preocupación de quienes regulan el sistema educativo para la formación del capital humano y las limitantes que tendrán a futuro para alcanzar los niveles de competitividad, son percepciones meramente mercantilistas, Nicolescu (1994) nos dice que el desvío estaría en la transdisciplinariedad en términos de conciliación y de unificación, del ser interior y exterior, “del universo interior y el universo exterior, entre la experiencia y la teoría, entre el sujeto y el objeto”.

Es decir, la escuela no es un inmueble vacío, la integran personas que se encuentran con sus subjetividades, conocimientos, experiencias, ubicados en el aquí y en el ahora en un universo caótico, las que pretenden entender su existencia, buscar sus propios caminos para la vida, la que no puede, ni debe quedar en manos de intereses ajenos, una vida que se encuentra en un permanente equilibrio-desequilibrio. Es así como, “la transdisciplinariedad actúa en nombre de una visión – la del equilibrio necesario entre la interioridad y la exterioridad del ser humano y esta visión pertenece a un nivel de realidad diferente de aquel mundo actual” (Nicolescu, 1994).

La reflexión sistemática de los desafíos educativos, sus prioridades y el bienestar social en la pandemia COVID-19 de investigadores académicos nacionales como extranjeros, tal como lo hace Beatriz Pontón (UNAM, 2021) quien señala la prevalencia de una “doxa de la didáctica hegemónica” que ha prevalecido desde antes de la pandemia, aborda desde un nivel valórico, el replanteamiento de nuestras acciones pedagógicas, cuestionando si éstas llevan a la construcción de un mundo más justo e igualitario. Plantea la realización de un análisis crítico que permita superar las demagogias del academicismo. Manifiesta que la labor docente está basada en gran parte de preconcepciones heredadas del proceso enseñanza aprendizaje, entrampada entre exigencias sociopolíticas y de un burocratismo controlador de los centros educativos (Tertulias educativas núm. 2).

Para sostener el discurso de Pontón retomamos a Freire (1990, p.13), quien enfoca su atención en la naturaleza humana, que se constituye en la historia como seres en permanente movimiento de búsqueda, los que luchan por su libertad con decisiones firmes, asumen la capacidad de elección y de demostrar su autonomía. Para su logro la educación estará enfocada en el quehacer político, conformando nuevas estructuras sociales. Esto implica rupturas sobre todo de la autoridad que se ejerce como educadores, que anula la libertad del estudiante y la propia (cosificando la existencia) cayendo en un reduccionismo que se encierra en sus propios límites. Considera que “la postmodernidad progresista nos impone la comprensión dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista” (Freire, 1990, p.17).

Mario Martín, Bris (Universidad de Alcalá, 2021) reflexiona el momento complejo que se vive, considera que es un tiempo de colaboración de todos los sectores, sin perder de vista lo fundamental que es: el estudiante con su familia. Señala los cambios en el sistema educativo, los cuales carecen de relevancia si existe un gran porcentaje del estudiantado que no puede seguir los sistemas implementados, lo que propicia una brecha en la utilización de las tecnologías y cavila en términos de competitividad y calidad, que al ser mal manejada crea ganadores y perdedores; alerta sobre los procesos que instauran los sistemas educativos. A su parecer, el esfuerzo se centraría en la mejora de las escuelas con profesionales competentes de la educación en un entorno bien organizado que aborde las problemáticas propias del contexto con una mentalidad de propiciar comunidades de aprendizaje e incorporar a las familias y a otras organizaciones. Las transformaciones se impulsan desde los centros educativos, de manera local, con su comunidad (Tertulia núm.2).

La disertación de Mario, Martín Bris, centra la atención en términos de competitividad y calidad, por lo que las escuelas deben contar con profesionales competentes, requerimiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2017) en su informe “El futuro de la formación profesional en América Latina y el Caribe” destaca las medidas para reinventar la formación profesional para enfrentar los desafíos a futuro del trabajo para que sea más sostenible e inclusivo. Refiere la obsolescencia de las habilidades tradicionales debido a la digitalización, la robotización y la inteligencia artificial entre nuevos requerimientos de habilidades y competencias lo que representa un reto para los sistemas educativos y de formación profesional. El informe señala que a pesar del incremento en los niveles educativos en América Latina y el Caribe, existe rezago en las competencias básicas de matemáticas, lectura, ciencias, así como en materia de formación profesional en la que uno de nueve trabajadores recibe capacitación en un año, a diferencia del promedio de los países de la OCDE que sus cifras están por encima del 50% (Salazar, 2017).

La disertación de Elsa González Paredes del IPN (2021) centra la atención en la crisis del sistema educativo a nivel global, visualiza la dificultad de la democracia como un fenómeno estructural de la sociedad, que debe abordarse como emergencia educativa en la búsqueda de una solución; con sus planteamientos pretende orientar los esfuerzos de pensamiento y las acciones del sistema educativo desde una perspectiva ética.

Considera que la crisis mundial del sistema educativo es una retroacción de la democracia la que se expresa en agotamiento, en cuanto a su capacidad de contenido social con ausencia de la participación ciudadana, desencanto político, desvío de los valores democráticos, como la libertad, la justicia e igualdad, carencia de arreglos institucionales, persistencia de conflictos entre sus estructuras, manejo oscuro de los desvíos millonarios de los partidos políticos, una democracia de mercado en la que se compran y venden voluntades. Invita a meditar a todo lo que conlleva la crisis democrática, sus valores y las inequidades que se producen por su pauperización.

Así mismo, menciona, que no existe garantía que los estudiantes puedan conseguir un empleo formal una vez que hayan concluido sus estudios, se “lanza al sujeto al mercado laboral a una lucha descarnada por la sobrevivencia ampliando la fragmentación social”. Los modelos educativos imperantes sostienen lo cognitivo como fundamento de la sociedad del conocimiento y de la información, es una visión lineal y reducida, una concepción bancaria, acumulativa con serios riesgos epistemológicos, tal como se observa en educación básica, un currículum cargado de contenidos descontextualizados y de poco interés para los estudiantes, que obligan a la planta docente a un abordaje superfluo y sin sentido. González Paredes (2021), sugiere ver a la educación de manera compleja y multidimensional, con flexibilidad y creatividad, pensada desde la transdisciplinariedad (Tertulias educativas núm.3).

Basados en las disertaciones de Enrique Dussel (2012, p.49) “la democracia surge del pueblo y de su cultura en especial la participativa” sin exclusión de nadie; señala que en las ciudades se carece de formas de organización comunitaria, afirma que el rol del magisterio estará situado en el liderazgo para la transición asumiendo posturas críticas como profesionales de la educación, asumiendo con conciencia que el poder que adquiere ante los estudiantes es simbólico, el que debe trascender como un acto colectivo más allá de las fronteras escolares, de tal manera que el fetichismo del liderazgo deja de ser el ejercicio de una sola persona cumpliendo con las exigencias democráticas.

Estas percepciones de Dussel (2012) llevan a la reflexión del papel que desarrollamos en el campo de la actualización docente al limitar la función en aspectos técnico-pedagógicos y no en una verdadera función que emancipe el pensamiento y lleve al ejercicio democrático, el que no se reduce a una definición política emitida por un voto; para Dussel (2012) depende de una labor pedagógica- política que “exige la tesonera estrategia del liderazgo político como magisterio de participación democrática” (p.50).

Carlos Ornelas de la UAM (2021) señala diversas problemáticas que atañen al sistema de educación básica, entre las que se encuentran: corrupción, burocratismo y paternalismo de la SEP, inferencias de las dos corrientes sindicales SNTE-CNTE, incremento del abandono escolar, carencia de una capacitación docente para el retorno a la presencialidad, se da un culto a los libros de texto, así como el deterioro de los centros educativos, una infraestructura inadecuada, carencia de recursos para la recuperación de los aprendizajes durante el confinamiento.

Subraya que las evaluaciones, la igualdad y la inclusión son abordados como temas simbólicos, si consideramos que el simbolismo representa la identificación de las comunidades, pueblos y hasta naciones, una unidad en la que todos están de acuerdo, para Turner (1980):

Los miembros de una misma cultura están sometidos a un conjunto de informaciones simbólicas diversas y repetidas. Estas informaciones son inasimilables, directamente en la enciclopedia. Si los individuos las rechazan pura y simplemente, no se ve por qué se iba a obstinar la sociedad en producirlas y reproducirlas (p.166).

Entonces, bajo este criterio de simbolismo, la sociedad vive con la esperanza de que con acciones políticas alcanzaremos las metas de erradicación de la pobreza y de equidad, no obstante, el COVID-19 hizo visibles las desigualdades tal como lo muestran las encuestas y entrevistas realizadas al profesorado de educación básica, denotando una gran diferencia entre los docentes de escuelas públicas y de escuelas privadas en cuanto a recursos e infraestructura a nivel familiar y laboral como del estudiantado. Los elogios de las autoridades por su desempeño durante la pandemia quedan exentos de cualquier apoyo para equipar a las escuelas y ofrecerles mejores servidores de internet y cubrir las necesidades de dispositivos digitales en las familias.

Entre políticas, control de las autoridades escolares, deserción, pandemia, violencia, carencia de recursos tecnológicos, espacios áulicos precarios, reformas sexenales, se le asigna al docente una responsabilidad de gran peso social, cuando es una tarea de corresponsabilidades de carácter ético y político.

Metodología

Se revisan los diferentes discursos emitidos en Congresos, encuentros académicos, foros de consulta, conversatorios, promovidos y organizados por las autoridades educativas, se emplea el análisis del discurso social como propuesta de investigación un enfoque teórico-metodológico para fundamentar la indagación de las diferentes posturas discursivas de los actores involucrados y partícipes que permite revisar los planteamientos que están al alcance en memorias y videos (lo visible), lo inductivo que representan los discursos invisibles (desde dónde se dice y para qué se dice, y a dónde se quiere llegar) de quienes expresan la perspectiva política administrativa, la académica y de los docentes frente a grupo de educación básica. Elementos que ayudarán a entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social” (Karam, 2005).

Este abordaje nos llevará al punto de encuentro de las diversas posturas discursivas; el criterio de selección parte de la revisión de las memorias escritas y orales de los diferentes encuentros académicos. Además, de una encuesta realizada con un muestreo representativo de 317 docentes frente a grupo de educación básica de la ciudad de México.

Estos tres instrumentos metodológicos: líneas institucionales, discursos académicos y la opinión directa de los docentes son el cimiento para la elaboración de un esquema integrador de aspectos que conforman los diálogos pedagógicos que permiten identificar las coincidencias y discrepancias para la construcción de una propuesta de actualización docente.

Resultados

El interés de la autoridades por dar voz a los actores educativos mediante los diversos foros realizados durante la etapa de cuarentena, posibilitó la expresión de su sentir y los retos que tuvieron que enfrentar la labor educativa; los programas implementados como el “Aprende en casa” se presentaron como medidas remediales que no causó el impacto planeado, así lo expresan los profesores de educación básica y los padres de familia en el cuestionario que aplicamos durante este episodio que dejó en claro las desigualdades socioeconómicas; en algunos casos las familias, incluyendo las de los docentes, carecían de las tecnologías de la comunicación para seguir la educación en línea.

La Administración Federal de Servicios Educativos se congratula de haber dado continuidad a la educación a distancia, y del apoyo obtenido por el gobierno de la Ciudad de México de las becas para el bienestar, sin exentar el esfuerzo académico de los estudiantes y que a pesar de este apoyo muchos abandonaron los estudios, en sus disertaciones omitieron que el profesorado tuvo que erogar de su salario para obtener equipos de cómputo y adquirir servidores de internet con mayor velocidad.

Por otra parte, los programas para atender los aspectos socioemocionales estuvieron dirigidos hacia el estudiantado, sin considerar las cargas emocionales del profesorado, manifestando que se requería un acompañamiento para atender las propias ante la pérdida de sus familiares, así como las afectaciones económicas en caso de hospitalizaciones o inhumaciones. El distanciamiento social generó a la vez estados de soledad y abandono, donde más del 50% de los encuestados manifestaron depresión, ansiedad y trastorno del sueño; otro malestar que vivieron los docentes fue

la reincorporación a la presencialidad en los centros educativos sin tener las condiciones adecuadas para el regreso, aunado a la problemática compleja que enfrentan cotidianamente dentro y fuera de las aulas.

Es significativa la importancia que da el sistema educativo al rol docente, el que debe cumplir con su función dejando de lado que también es una persona con las mismas limitantes que se vive ante una tragedia a la que nadie estaba preparado, lo que indica que la educación ha avanzado con “certezas” perdiendo de vista el caos del universo como las de las propias acciones inconscientes de la humanidad.

La selección de los teóricos que fundamentan esta investigación permite ubicar la educación básica como un evento complejo, la sitúa desde una mirada liberadora, la que se construye con la participación y corresponsabilidad de todos los sectores, en un compromiso que lleve hacia la formación de personas conscientes de su planeta, de su futuro, de su individualidad y de trabajar de manera conjunta con su comunidad teniendo presente que la vida es una incertidumbre por lo que se requiere una formación permanente para afrontarla y una transformación epistemológica del quehacer educativo que prepare para lo inesperado y la adversidad.

Conclusiones

Para abatir la desigual, lo más relevante es la asignación de recursos para el sector de educación básica y el sistema de actualización, que posibilite al personal educativo contar con una infraestructura que contribuya a una enseñanza acorde a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y al cambiante mundo laboral.

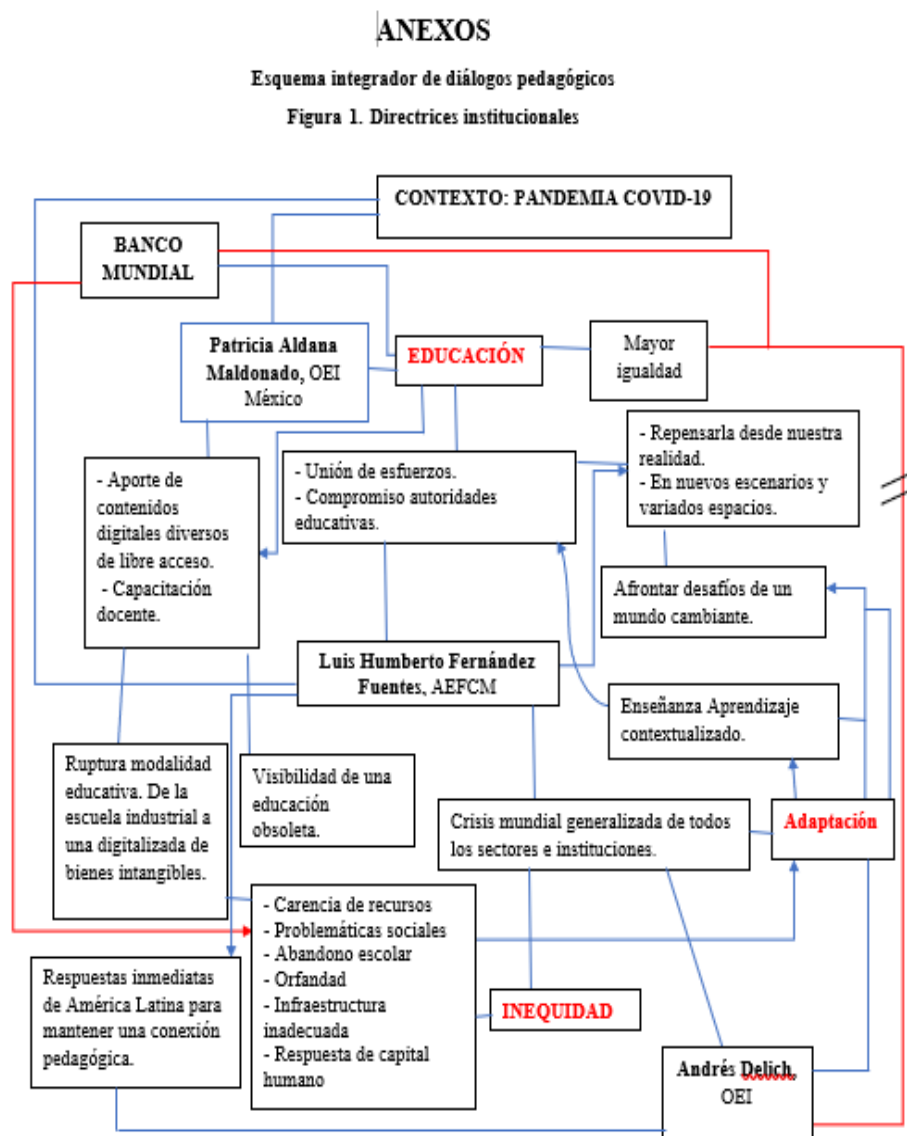
Por otra parte, se requiere un esfuerzo común para romper con los sistemas rígidos e impositivos practicados como actos normalizados, la superación de éstos permitirá conocer las problemáticas que viven los docentes frente a grupo que les son inherentes a su función, por lo que la actualización tendrá el papel de mediador entre lo instituido y las necesidades emanadas de los profesores, los que son los portadores de las voces del estudiantado. Los actualizadores tienen el compromiso de mantener una formación continua para evitar las reproducciones de modelos obsoletos y rígidos para encontrar los caminos hacia la transdisciplinariedad.

Anexos

Anexo 1

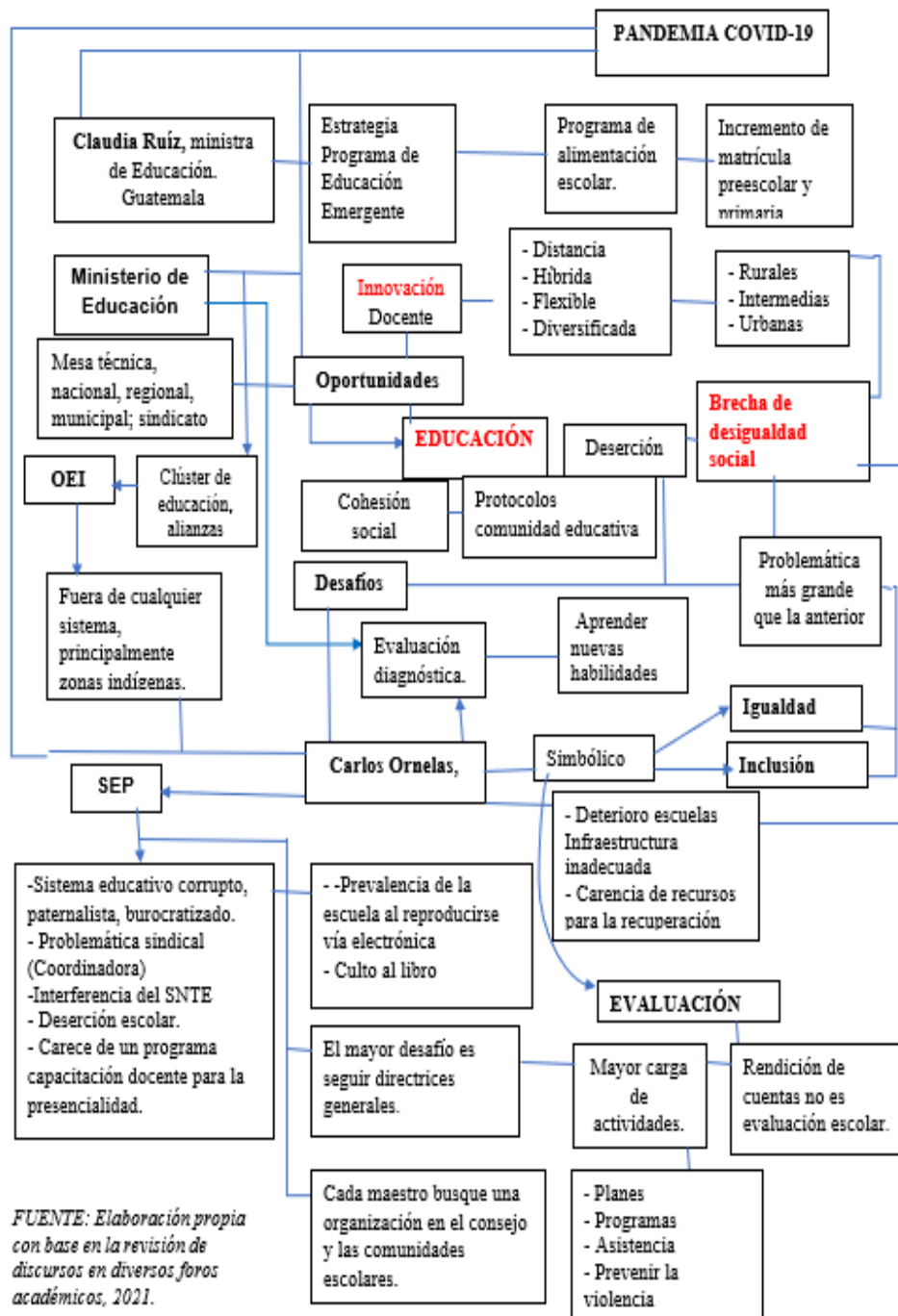
Figura 1.

Directrices institucionales



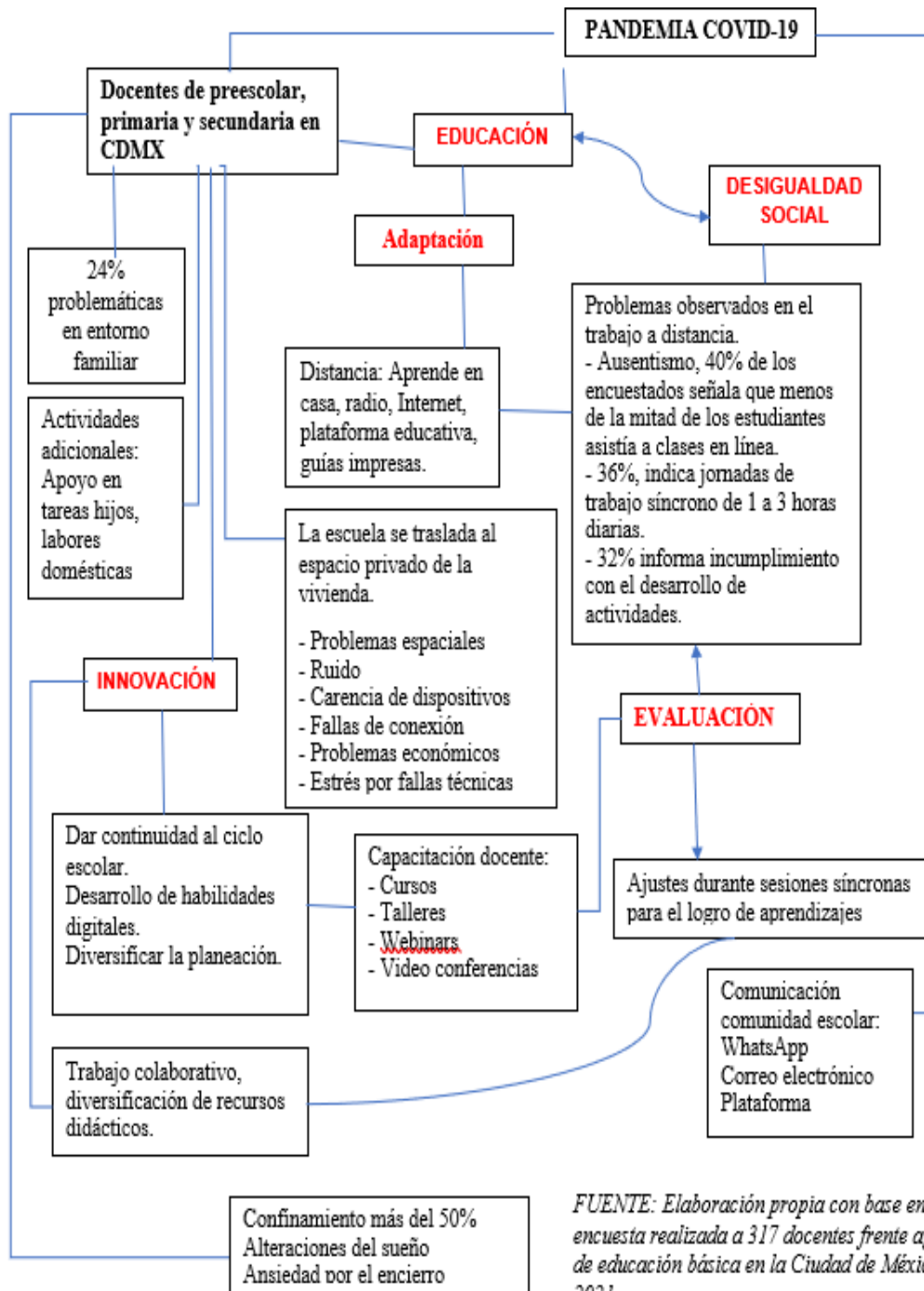
FUENTE: Elaboración propia con base en la revisión de los discursos en distintos foros académicos, 2021.

Figura 2.
Posturas de académicos



FUENTE: Elaboración propia con base en la revisión de discursos en diversos foros académicos, 2021.

Figura 3.
Docentes frente a grupo de educación básica



FUENTE: Elaboración propia con base en la encuesta realizada a 317 docentes frente a grupo de educación básica en la Ciudad de México, 2021.

Referencias bibliográficas

- Antón, A. (2006). Análisis del discurso mediante el modelo de Toulmin. Jornadas de Fomento a la Investigación. Universitat Jaume. (20) 1-8. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78614/foru>
- Argudín, Y. (2000). La Educación superior para el Siglo XXI. En las nuevas competencias para la educación. Didact (36) 16-25
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2022). Artículo 4º Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Última reforma publicada DOF 18-11-2022
- Freire, P. (1990). Política y educación. Siglo XXI editores. <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educac3b3n-1993.pdf>
- Manfred, A., Max-Neef (2004). (Comp.) Fundamentos de la transdisciplinariedad. Universidad Austral de Chile. [www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)
- Morin, E. (s.f.). “La recursión” en El Método I. www.edgarmorin.org
- (1999). El Imprinting y la Normalización. En Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Santillana Ed., p.10
- (2008) Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. Instituto de Filosofía. Consejo de Ciencias Sociales. Academia de Ciencias. V (II) 1- 41 www.complejidad-cuba.org www.friendsofcomplexitytheoryincuba.org complejidad@filosofia.cu
- (s.f.) El Método I. www.cienciasdelacomplejidad.org
- OEI y AEFCM (27 septiembre de 2021). Tertulia Educativa 1. Los desafíos educativos en la nueva normalidad y las prioridades de la formación integral, equitativa e inclusiva para el bienestar social. Tema: ¿Cuáles son las prioridades y los desafíos de la educación obligatoria en la nueva normalidad que resultará de la pandemia de COVID-19? [Video] YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=KGbPOpFNwWU&t=210s>
- (05/10/2021). Tertulia 2. Los desafíos educativos en la nueva normalidad y las prioridades de la formación integral, equitativa e inclusiva para el bienestar social. [Video] YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=f3-XKA-PzP0>
- (12 de octubre de 2021). Tertulia Educativa 3. Los desafíos educativos en la nueva normalidad y las prioridades de la formación integral, equitativa e inclusiva para el bienestar social. [Video] YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=bQfg5qE3zsw>
- Niculescu, B. (1994). La Transdisciplinariedad -Desvíos y Extravíos- Revista Turbulence (1)
- Pérez, L.E., Alfonso, M. N. y Curcu, C. A. (enero-abril 2013). Transdisciplinariedad y educación. Educere 17 (56) 15-26 ISSN:1316-4910 <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- REDEM (17 de febrero de 2021). El Banco Mundial teme un retroceso en la educación. <https://www.redem.org/>
- Salazar, X. J. M. (2017) OIT: Reinventar la formación profesional para hacer frente al futuro del trabajo. https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_573545/lang--es/index.htm

Suplemento Universitario (diciembre 2008). Edgar Morin. Campus Milenio (253)
[www.http://multiversidadreal.edu.mx](http://multiversidadreal.edu.mx)

Turner, V. (1980). La selva de los símbolos en Antropología Simbólica. Siglo XXI Ed. P.p.159-177

UNESCO (2007). Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?

World Vision México (17-agosto-2022). La deserción escolar, el principal reto para el regreso a clases en la CDMX y el Estado de México.
<https://www.worldvisionmexico.org.mx/blog/desercion-escolar-principal-reto-regreso-clases-ciudad-mexico-estado-mexico>

20. ESTUDIANTES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA INVOLUCRADOS EN DINÁMICAS EDUCATIVAS CON ACCESO A LA TECNOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA (POR COVID-19)

María de Guadalupe Ojeda Cota
Mariel Michessedett Montes Castillo

Introducción

El presente estudio analiza aspectos tecnológicos (acceso a internet y uso de celular, televisión, radio, redes sociales y aplicaciones) vinculados con la implementación de la política pública nacional sobre “desarrollo social y la atención a la educación básica en contexto de la pandemia por COVID-19” que contempla el análisis sobre la relevancia de la estrategia respecto al diseño y a su permanencia durante el regreso a clases (post pandemia) e involucra la implementación de acciones dirigidas a tratar problemáticas de rezago (con mayor frecuencia en estudiantes marginados o vulnerables) y abandono del aprendizaje (en primaria .7% y en secundaria 4.2%), así como las necesidades de acceso y conectividad en la educación a distancia (CONEVAL, 2021, pág. 2).

Antecedentes

Tales esfuerzos por atender la educación básica en la modalidad a distancia se advierten antes de la pandemia, desde el Programa Sectorial de Educación (2020-2024) derivado del Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) que presenta propuestas para abordar con mayor eficacia la modalidad no escolarizada (a distancia), promoviendo para ello estrategias prioritarias como la 1.2 que contempla “medidas para favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes provenientes de grupos históricamente discriminados, que alienten la conclusión oportuna de sus estudios” (SEGOB, 2022, pág. 1), y la estrategia 4.3 dirigida a garantizar “el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes” (p. 1).

Para ello, se retoman los datos emitidos por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH 2020, INEGI, 2021) que presenta aspectos tecnológicos de una muestra poblacional conformada por 58,154 personas con edades de 6 años o más, analizando la conectividad (internet) y el uso de aparatos tecnológicos (celular, televisión y radio).

Objetivo

Analizar en infantes y jóvenes mexicanos de educación básica aspectos de conectividad (internet) y uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) a través de los resultados generados por la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH 2020).

Hipótesis

Los participantes de la encuesta ENDUTIH (2020) con edad entre los 6 y 15 años, en educación primaria y secundaria y con niveles socioeconómicos bajo y medio bajo, mostrarán menor probabilidad de utilizar elementos tecnológicos (celular, televisión y radio).

Sustento teórico

El presente estudio parte de la teoría cognitiva social de Kitsantas y Zimmerman (2006) de autorregulación en el aprendizaje, que conciben a dicha perspectiva como un proceso conformado por esfuerzos cíclicos que permiten la optimización cognitiva, motivacional y conductual para el logro de una meta establecida. Dichos esfuerzos propician una retroalimentación cíclica sobre el propio desempeño y los resultados obtenidos para la identificación de cambios que incrementen la eficacia y la optimización de los procesos de autorregulación para el aprendizaje. Para ello, Zimmerman, Schunk y DiBenedetto (2015) promueve el modelo cíclico de tres fases secuenciales, iniciando con la “Previsión” (también conocida como Premeditación o Preparación) donde se involucran “procesos de aprendizaje y creencias motivacionales que influyen en la disposición y la preparación para el aprendizaje o el desempeño” (p. 89), dicha fase se conjunta a su vez de dos categorías principales: el establecimiento de metas que permite la delimitación de los resultados esperados, y el análisis de la tarea que permite dividir el propósito en componentes mayormente específicos (como objetivos a corto, mediano y largo plazo), así como elegir o generar las estrategias de mayor pertinencia para el logro de la meta. En la segunda fase “Desempeño” se advierten “procesos de aprendizaje y motivación que influyen en la concentración y la acción” (p. 89), conjuntándose a su vez dos categorías principales: los métodos de autocontrol (que involucra estrategias para mejorar la motivación y aumentar el esfuerzo), y la precisión de la autoobservación del desempeño y de los resultados (que involucra estrategias para controlar las propias acciones). Por último, la tercera fase “Autorreflexión” conlleva a una serie de autorreacciones sobre los resultados obtenidos con base en la participación generada desde las fases precedentes (Previsión y Desempeño), y dicha fase “Autorreflexión” se compone de dos subfunciones: el auto juicio que implica comparar el propio desempeño con un estándar establecido (como un desempeño anterior, el grado de dominio 0-100%, entre otros); y la autorreacción que involucra a su vez una autosatisfacción (reacciones cognitivas y afectivas sobre el auto juicio) y la toma de decisiones adaptativas (voluntad para seguir aprendiendo, continuando, modificando o eligiendo una nueva estrategia), o bien la toma de decisiones defensivas (evitar esfuerzos adicionales para aprender).

Metodología y bases de datos

El presente estudio se realiza con base en los elementos presentados mediante la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020) que tiene el objetivo de:

Generar información estadística que permita conocer la disponibilidad y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los hogares y por los individuos de seis o más años, que viven en los dominios de interés: nivel nacional, nacional ámbito urbano, nacional ámbito rural, por entidad federativa y por estrato socioeconómico (INEGI, 2021, p. 1). (“Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la ...”).

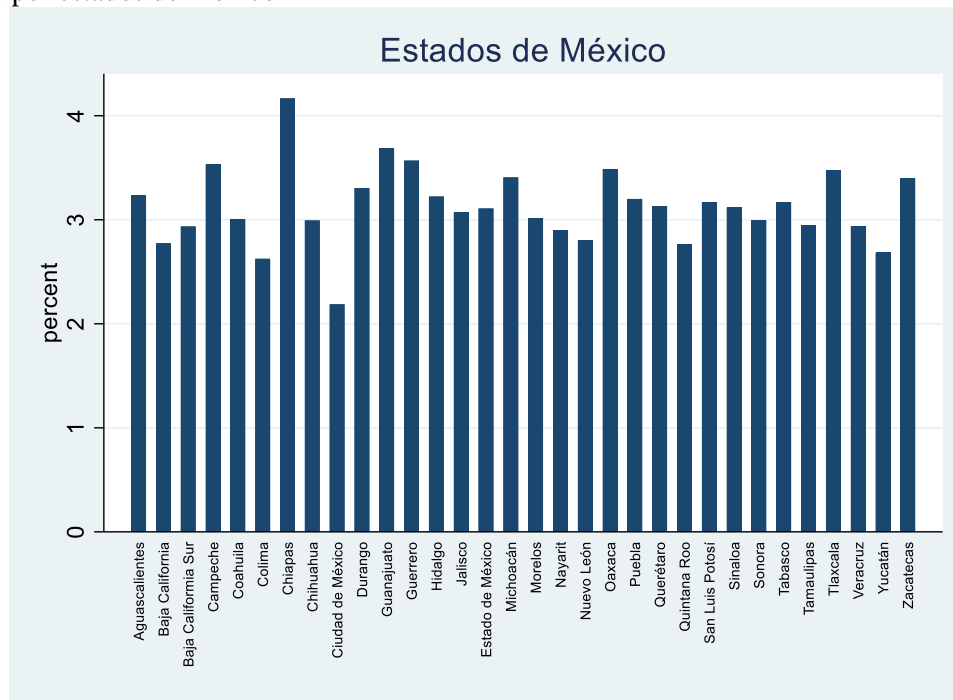
Dicha encuesta ENDUTIH (2020) es de libre acceso y se encuentra en la página oficial de INEGI que ofrece entre los documentos generados un conglomerado de cuatro bases entre las que se encuentra “tr_endutih_usuario2_anual_2020” que muestra la capacidad e impedimento que se tiene para utilizar la tecnología en el hogar, así como los medios de conectividad a internet y el uso de aplicaciones (p. 1).

La unidad de análisis contempla a 65,190 participantes de 6 años o más que representa 1% de proporción, calculado con base en 90% de confianza y 13.8% de error “relativo esperado”, para lo cual se emplea un estudio “Probabilístico, trietápico, estratificado y por conglomerados” (INEGI, 2021, p. 1). Dicha muestra de 65,190 encuestados es clasificada principalmente por los siguientes datos sociodemográficos:

- Estados de la república mexicana: con los 32 estados que la conforman
- Edad: distribuida en siete grupos (6-11 años, 12-17 años, 18-24 años, 25-34 años, 35-44 años, 45-54 años y 55 o más años)
- Estrato socioeconómico: de cuatro niveles (bajo, medio bajo, medio alto y alto)
- Dominio: urbano y rural
- Sexo: mujer y hombre
- Nivel educativo: distribuido en once grupos (preescolar, primaria, secundaria, normal básica, técnico, preparatoria, técnico superior, licenciatura, especialidad, maestría, doctorado, ninguno y no sabe)
- Aplicación empírica y medición

La Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020) se aplica a los 32 estados de México, observando de manera general una distribución proporcional entre los participantes, y de manera específica, se identifican estados con mayor número de participantes que son: Chiapas (4.17%); Guanajuato (3.68%); y Guerrero (3.57%) (Ver gráfica 1 y Anexo 1).

Grafica 1.
Participantes por estados de México



Fuente: INEGI (2021) <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>

Dicha Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2020) permite la construcción de tres factores respecto a la selección de los indicadores presentados (equipo tecnológico utilizado, acceso y conectividad y uso de aplicaciones y redes sociales), conservando del cuestionario ENDUTIH (2020, IGENI, 2021) un total de 12 indicadores que miden la conectividad y el uso de la tecnología, así como 4 indicadores sociodemográficos que permiten conocer el nivel educativo, la edad, el sexo y la población a la que pertenecen los participantes (rural o urbana) (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Indicadores sobre acceso y uso de TIC en participantes de ENDUTIH (2020, INEGI, 2021)

	Indicadores de ENDUTIH	Opciones de respuesta
Factor 1. Equipo tecnológico utilizado	P8_1 Dispone de celular	1= Si =No
	P8_2 Porque no dispone de celular	1=Falta de recursos económicos 2=No le interesa o no lo necesita 3=No hay servicio en la localidad 4=Razones de privacidad o seguridad 5=No sabe utilizarlo 6=No le permiten usarlo 7=Discapacidad física
	P8_3 En los últimos 3 meses, ha usado celular (común o Smartphone)	1= Si =No
	P9_1 En la última semana usted escucho la radio	1= Si =No
	P9_2 Porque no escucho la radio la semana pasada	1=Nole interesa; 2=No cuenta con el dispositivo; 3=No hay servicio en su localidad; 4=Por discapacidad física o mental; 5=Otra razón
	P9_8 Vio televisión abierta la última semana	1= Si =No
	P9_9 Porque no vio la televisión abierta la semana pasada	1=Nole interesa; 2=No cuenta con el dispositivo; 3=No hay servicio en su localidad; 4=Por discapacidad física o mental; 5=Otra razón
Factor 2. Acceso y conectividad	P8_10 Se conecta a internet por medio de celular (Smartphone)	1= Si =No
	P8_11_1 Se conecta a internet mediante Wifi	1= Si =No
	P8_11_2 Se conecta a internet por red celular (datos)	1= Si =No
Factor 3. Uso de aplicaciones y redes sociales	P8_12_6 Ha usado redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, etc.	1= Si =No
	P8_12_8 Ha usado aplicaciones para editar fotos o videos	1= Si =No

Fuente: Elaboración propia

Población y muestra para el estudio

En el período 2019-2020 se identifica un total de 25,253,306 estudiantes mexicanos en educación básica, cantidad que disminuye 2.6% durante el período 2020-2021 al observar un total de 24,597,234 estudiantes que experimentan una interrupción temporal de las clases presenciales (en las aulas) adoptando alternativas para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otros contextos (principalmente desde el hogar) (SEP, 2021). En dicha educación básica, y a través de la Reforma Educativa se promueve una formación laica, gratuita, de calidad, equitativa e incluyente para generar en infantes y jóvenes “independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género” un aprendizaje significativo que les permita desempeñarse de manera efectiva en las dinámicas de la sociedad del siglo XXI (Gobierno de México, s/f, p. 1).

Al respecto, la Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2022), dentro del Programa Sectorial de Educación (2020-2024), derivado del Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) presenta la Estrategia prioritaria 4.3 que promueve garantizar “el equipamiento adecuado de los centros educativos para potenciar el máximo logro de los aprendizajes” (p. 1), y desde dicha estrategia se vincula la Acción puntual 4.3.2 que conlleva a incrementar “la disponibilidad de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en el Sistema Educativo Nacional como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje o acceso a modelos educativos abiertos y a distancia” (p. 1), labor que pretende contribuir con el acceso a la tecnología en los grupos menos favorecidos y formar a los estudiantes para que desarrollen habilidades de dominio y adaptación hacia los cambios tecnológicos para el fortalecimiento del aprendizaje.

Respecto a dicho tema de educación básica a distancia en México, el interés del presente estudio se enfoca en estudiantes de primaria y secundaria con edades entre los 6 y 15 años. Para ello, se retoma la base de datos “tr_endutih_usuario2_anual_2020” proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) y se realiza una delimitación de la muestra para acceder a un total de 8,687 participantes con las edades requeridas (6-15 años) con base en el tipo de muestreo por conveniencia, ya que permite seleccionar los casos dependiendo de la proximidad y accesibilidad que se tiene con el investigador (Otzen y Manterola, 2017).

Así pues, el presente estudio se enfoca en un grupo específico de la muestra poblacional (6-15 años) que pudiesen pertenecer a la educación básica (primaria y secundaria), observando que el mayor porcentaje se concentra en el grupo 2 quienes refieren un nivel de primaria (29.16%), seguido del grupo 3 quienes refieren un nivel de secundaria (25.47%) (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Nivel educativo referido por la población muestral

Nivel educativo	Freq.	Percent	Cum.
0. Ninguno	3,007	5.17	5.17
1. Preescolar	744	1.28	6.45
2. Primaria	16,957	29.16	35.61
3. Secundaria	14,810	25.47	61.08
4. Normal básica	117	0.20	61.28
5. Técnica	905	1.56	62.83
6. Preparatoria	10,031	17.25	80.08
7. Técnico superior	925	1.59	81.67
8. Licenciatura	9,412	16.18	97.86
9. Especialidad	122	0.21	98.07
10. Maestría	754	1.30	99.36
11. Doctorado	148	0.25	99.62
99. No sabe	222	0.38	100.00
Total	58,154	100.00	

Fuente: Elaboración propia

Después de identificar que la muestra se conforma por encuestados con edades de 6 a 98 años, se realiza una transformación de la variable EDAD en dos grupos, donde el grupo 1 representa a infantes y jóvenes entre los 6 y 15 años (edades contempladas en la educación básica); mientras que el grupo 2 representa a las personas entre los 16 y 98 años que pudiesen estar involucrados en la educación intermedia y superior. En tal sentido, se advierte que el grupo 1 (6-15 años) representa 14.94% de la muestra poblacional (Ver tabla 3).

Tabla 3.

Conformación de grupos por edades

Edad de participantes	Freq.	Percent	Cum.
1. de 6 a 15 años	8,687	14.94	14.94
2. de 16 a 98 años	49,467	85.06	100.00
Total	58,154	100.00	

Fuente: Elaboración propia

Una vez definido al grupo 1 (6-15 años), se requiere conocer cuántos de estos participantes se encuentran en los niveles educativos de primaria y secundaria, advirtiéndose que 126 participantes con edad de 15 años se ubican en el nivel de preparatoria; 38 con edades de 6 a 15 años refieren ningún nivel; y 1 se toma como valor perdido, por lo que se vuelve a definir el grupo 1 contemplando para el estudio únicamente a 7,814 participantes entre los 6 y 15 años que indican pertenecer a los niveles de primaria y secundaria (Ver tabla 4).

Tabla 4.

Participantes en los niveles de primaria y secundaria

Nivel educativo	EDAD			Total
	13	14	15	
0. Ninguno	3	1	1	38
1. Preescolar	1	1	1	708
2. Primaria	123	68	64	5,352
3. Secundaria	711	817	755	2,462
6. Preparatoria	0	0	126	126
99. No sabe	0	0	0	1
Total	838	887	947	8,687

Fuente: Elaboración propia

De la muestra seleccionada con edades entre los 6 y 15 años en primaria y secundaria se observa que el mayor número de integrantes se agrupan en el nivel de primaria (68.49% de los cuales 35.46% son hombres (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Hombres y mujeres que participan en el estudio

Nivel educativo	SEXO		Total
	1	2	
Primaria	2,771 35.46	2,581 33.03	5,352 68.49
Secundaria	1,249 15.98	1,213 15.52	2,462 31.51
Total	4,020 51.45	3,794 48.55	7,814 100.00

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente se advierte mayor número de participantes con un nivel socioeconómico Medio bajo (grupo 2) tanto en primaria (37.14%) como en secundaria (17.42%) y mayor predominio de la población urbana (48.31% en primaria y 23.14% en secundaria) (Ver tablas 6y 7).

Tabla 6.
Nivel educativo y estado socioeconómico

Nivel educativo	Estrato socioeconómico			
	1	2	3	4
Primaria	1,278 16.36	2,902 37.14	852 10.90	320 4.10
Secundaria	492 6.30	1,361 17.42	404 5.17	205 2.62
Total	1,770 22.65	4,263 54.56	1,256 16.07	525 6.72

Tabla 7.
Nivel educativo y estrato

Nivel educativo	Poblacion rural y urbana	
	R	U
Primaria	1,577 20.18	3,775 48.31
Secundaria	654 8.37	1,808 23.14
Total	2,231 28.55	5,583 71.45

Fuente: Elaboración propia

Dicha identificación de variables sobre nivel educativo, socioeconómico, edad, sexo, y tipo de población, permiten la descripción de la muestra de interés para el análisis de los factores establecidos respecto a la conectividad y el uso de la tecnología con base en la encuesta ENDUTIH (INEGI, 2020).

Resultados y utilidad de su aplicación

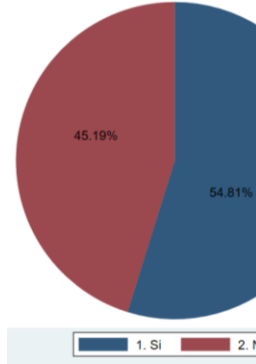
La educación a distancia es descrita por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s/f) como un campo educativo conformado por dinámicas pedagógicas, tecnológicas, y de sistemas instruccionales, que posibilitan la formación académica fuera del aula y generan los procesos del aprendizaje a distancia, entendidos como un cúmulo de experiencias educativas caracterizadas por la flexibilidad de aprender en diversos momentos, pero adaptándose a los requerimientos institucionales esperando obtener el mismo valor “cualitativo” que se brinda en la educación presencial mediante la conectividad y el acceso tecnológico (UNESCO, s/f, pág. 1).

Premisa que permite la realización del presente estudio para conocer a través de los participantes de la encuesta ENDUTIH (2020) aspectos concernientes a la conectividad, acceso y uso tecnología (aparatos y aplicaciones) a través de tres factores que en conjunto aportan información a fin de comprender parte del panorama sobre la educación a distancia en México.

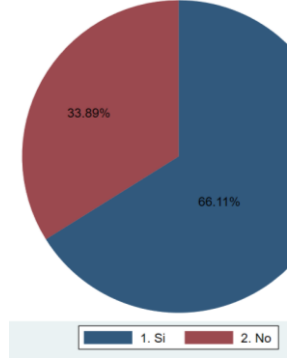
Equipo tecnológico utilizado (celular inteligente, radio y televisión)

La labor de conocer sobre el uso de la tecnología en participantes de primaria y secundaria requiere un análisis sobre la disposición de celular, así como el uso de radio y televisión, encontrando que la mayoría de los encuestados indica disponer de celular (54.81%) y ver televisión abierta (66.11%), mientras que, de forma contraria, la mayor parte de los encuestados refieren no escuchar la radio (77.25%) (Ver graficas 2, 3 y 4).

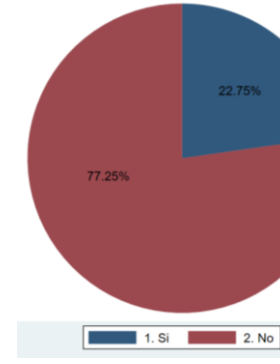
Gráfica 2.
Disponer de celular



Gráfica 3.
Ver televisión abierta



Gráfica 4.
Escuchar la radio



Fuente: Elaboración propia

Un análisis mayormente específico, permite evaluar la hipótesis planteada respecto a que el acceso a la tecnología (celular, radio y televisión) se incrementa con base en el nivel socioeconómico de los participantes en la encuesta ENDUTIH (2020) con edades entre los 6 y 15 años que a su vez refieren niveles educativos de primaria y secundaria. Para ello, se analiza un modelo multinomial relacionando la variable independiente estrato socioeconómico con las variables dependientes respecto al uso de equipos tecnológicos, observando asociaciones significativas (p -valor =.00 y <.05) entre el nivel socioeconómico Bajo (grupo 1) con probabilidades positivas respecto a disponer de celular (P8_1), usar celular inteligente (P8_3) y ver televisión abierta en la última semana (P9_8), mientras que se advierte una probabilidad negativa en escuchar la radio en la última semana (P9_1). Adicionalmente, se observan asociaciones significativas en los niveles socioeconómicos Medio alto y Alto (p -valor =.00 y <.05), encontrando en ambos casos una probabilidad negativa sobre disponer de celular (P8_1) y una probabilidad positiva respecto a ver televisión abierta en la última semana (P9_8) (Ver tabla 8).

Tabla 8.

Análisis de correlación multinomial (mlogit)

```
Iteration 0: log likelihood = -8925.0709
Iteration 1: log likelihood = -8718.1227
Iteration 2: log likelihood = -8713.5549
Iteration 3: log likelihood = -8713.5539
Iteration 4: log likelihood = -8713.5539
```

Multinomial logistic regression

Number of obs	=	7,814
LR chi2(12)	=	423.03
Prob > chi2	=	0.0000
Pseudo R2	=	0.0237

Log likelihood = -8713.5539

ESTRATO	Coef.	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]
1					
P8_1	.4877463	.0731502	6.67	0.000	.3443745 .6311181
P8_3	.5915733	.0760841	7.78	0.000	.4424513 .7406954
P9_1	-.1848382	.0676207	-2.73	0.006	-.3173725 -.052304
P9_8	.1847327	.0610444	3.03	0.002	.0650879 .3043775
_cons	-2.320017	.1753303	-13.23	0.000	-2.663658 -1.976376
2					
(base outcome)					
3					
P8_1	-.2996969	.0843386	-3.55	0.000	-.4649975 -.1343962
P8_3	.1752275	.0985859	1.78	0.076	-.0179973 .3684523
P9_1	-.0604089	.0774956	-0.78	0.436	-.2122975 .0914797
P9_8	.1836459	.0678002	2.71	0.007	.05076 .3165318
_cons	-1.155693	.1964622	-5.88	0.000	-1.540752 -.7706345
4					
P8_1	-.3430683	.123101	-2.79	0.005	-.5843419 -.1017947
P8_3	-.0040231	.1489155	-0.03	0.978	-.2958921 .2878458
P9_1	-.2400216	.1082602	-2.22	0.027	-.4522078 -.0278355
P9_8	.7151047	.0936754	7.63	0.000	.5315042 .8987051
cons	-2.189387	.2806065	-7.80	0.000	-2.739365 -1.639408

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificadas las probabilidades, se realiza un análisis sobre la reducción de riesgo relativo (RRR) para las asociaciones, a fin de especificar con valores crecientes en la variable independiente (ESTRATO) el riesgo de que un caso (variable dependiente) pertenezca al grupo de comparación (donde se ubica) o al grupo de referencia (base de salida), confirmando que en el nivel socioeconómico Bajo se mantienen las variables uso de celular inteligente (P8_3 con 1.80 de predicción), disposición de celular (P8_1 con 1.62 probabilidad de predicción) y ver televisión abierta en la última semana (P9_8 con 1.20 probabilidad de predicción), mientras que la variable de escuchar la radio en la última semana (P9_1) presenta mayor riesgo de ubicarse en el nivel socioeconómico Medio bajo (grupo 2, base de salida). Por otra parte, en el nivel socioeconómico Medio alto (grupo 3) se mantiene la variable referente a ver televisión abierta en la última semana (P9_8 con 1.20 probabilidad de predicción), mientras que disponer de celular (P8_1) presenta mayor riesgo de ubicarse en el nivel Medio bajo (grupo 2, base de salida). Y en el nivel Alto (grupo 4) se mantiene la variable ver televisión abierta en la última semana (P9_8, con 2.04 de predicción) mientras que la variable sobre disposición al celular (P8_1) muestra mayor riesgo de pertenecer al nivel base de salida (grupo 2) (Ver tabla 9).

Tabla 9.
Análisis de correlación: reducción de riesgo relativo (RRR)

```

Iteration 0:  log likelihood = -8925.0709
Iteration 1:  log likelihood = -8718.1227
Iteration 2:  log likelihood = -8713.5549
Iteration 3:  log likelihood = -8713.5539
Iteration 4:  log likelihood = -8713.5539

Multinomial logistic regression              Number of obs   =    7,814
                                             LR chi2(12)     =    423.03
                                             Prob > chi2     =    0.0000
Log likelihood = -8713.5539                 Pseudo R2      =    0.0237

```

ESTRATO	RRR	Std. Err.	z	P> z	[95% Conf. Interval]	
1						
P8_1	1.628642	.1191355	6.67	0.000	1.411107	1.879711
P8_3	1.806829	.1374709	7.78	0.000	1.556518	2.097393
P9_1	.8312387	.056209	-2.73	0.006	.7280595	.9490403
P9_8	1.202897	.0734301	3.03	0.002	1.067253	1.355781
_cons	.0982719	.01723	-13.23	0.000	.0696928	.1385705
2						
(base outcome)						
3						
P8_1	.7410428	.0624985	-3.55	0.000	.6281366	.8742436
P8_3	1.191517	.1174668	1.78	0.076	.9821636	1.445496
P9_1	.9413795	.0729528	-0.78	0.436	.808724	1.095795
P9_8	1.20159	.081468	2.71	0.007	1.05207	1.37236
_cons	.3148392	.061854	-5.88	0.000	.2142199	.4627194
4						
P8_1	.7095898	.0873512	-2.79	0.005	.5574726	.903215
P8_3	.995985	.1483176	-0.03	0.978	.7438677	1.333552
P9_1	.7866108	.0851587	-2.22	0.027	.636222	.9725484
P9_8	2.044401	.1915101	7.63	0.000	1.70149	2.45642
cons	.1119854	.0314238	-7.80	0.000	.0646113	.1940949

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, se advierte mayor probabilidad de concentración respecto a las variables dependientes analizadas en el nivel socioeconómico Medio bajo. Adicionalmente, los cuatro niveles socioeconómicos muestran mayor concentración en la respuesta sobre aceptar haber usado un celular inteligente en los últimos tres meses, mismos datos que al ser analizados de manera combinada con las otras variables sobre el uso de la tecnología indican mayor concentración de respuestas en si usar celular inteligente pero no ver la televisión abierta la última semana (513 en grupo 1; 1,763 en grupo 2; 474 en grupo 3; y 170 en grupo 4), a la vez que se observa a participantes que indican si usar celular inteligente pero no escuchar la radio en la última semana (273 en grupo 1; 842 en grupo 2; 291 en grupo 3; y 148 en grupo 4).

Entonces, se encuentra de manera general que el nivel socioeconómico Medio Bajo presentan mayor número de participantes que si usan celular inteligente, pero en su mayoría no usan televisión abierta y radio. También se advierte que de los encuestados que refieren si usar celular inteligente y si usar la televisión abierta y radio se concentran en este mismo nivel (grupo 2), le sigue el nivel Bajo (grupo 1), el nivel Medio alto (grupo 3) y por último se encuentra el nivel Alto (grupo 4) (Ver tabla 10).

Tabla 10.

Relación entre las variables: estrato, uso de celular, ver televisión y escuchar radio

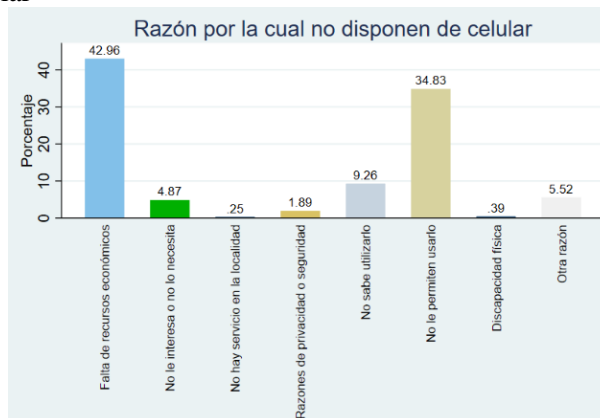
Estrato socioeconómico	Vio television abierta la ultima semana and En la ultima semana usted escucho la radio									
	1. Si			2. No			Total			
	1. Si	2. No	Total	1. Si	2. No	Total	1. Si	2. No	Total	
1										
P8_3	1. Si	160	513	673	78	273	351	238	786	1,024
	2. No	142	334	476	67	203	270	209	537	746
	Total	302	847	1,149	145	476	621	447	1,323	1,770
2										
P8_3	1. Si	502	1,763	2,265	193	842	1,035	695	2,605	3,300
	2. No	168	499	667	56	240	296	224	739	963
	Total	670	2,262	2,932	249	1,082	1,331	919	3,344	4,263
3										
P8_3	1. Si	155	474	629	60	291	351	215	765	980
	2. No	48	135	183	18	75	93	66	210	276
	Total	203	609	812	78	366	444	281	975	1,256
4										
P8_3	1. Si	63	170	233	46	148	194	109	318	427
	2. No	11	29	40	11	47	58	22	76	98
	Total	74	199	273	57	195	252	131	394	525

Fuente: Elaboración propia

Los motivos de quienes no utilizan la tecnología varían en respuestas, comenzando con las razones por las cuales no se dispone de celular (P8_2) donde la mayoría de los participantes indica que es por falta de recursos económicos (42.96%), seguido de que no les permiten usarlo (34.83%) y no saber utilizarlo (9.26%) (Ver gráfica 5).

Gráfica 5.

Disposición de celular



Fuente: Elaboración propia

Al relacionar dichos resultados sobre las razones para no disponer de celular con el nivel socioeconómico de los encuestados, se advierte mayor incidencia en la razón por falta de recursos económicos, la cual es mayormente identificada en los niveles Medio bajo (21.44%) y Bajo (17.50%), seguido de la razón sobre no permitirles usarlo identificada en los niveles Medio alto (6.57%) y Alto (2.75%) (Ver tabla 11).

Tabla 11.

Relación entre las variables: estrato y motivos por los que no dispone de celular

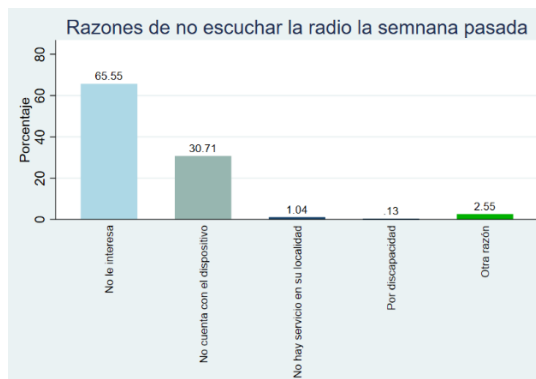
Estrato socioeconómico	Porque no dispone de celular (comun o Smartphone)								Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	618 17.50	51 1.44	8 0.23	2 0.06	136 3.85	246 6.97	3 0.08	37 1.05	1,101 31.18
2	757 21.44	79 2.24	1 0.03	44 1.25	146 4.13	655 18.55	10 0.28	97 2.75	1,789 50.67
3	110 3.12	26 0.74	0 0.00	15 0.42	36 1.02	232 6.57	0 0.00	45 1.27	464 13.14
4	32 0.91	16 0.45	0 0.00	6 0.17	9 0.25	97 2.75	1 0.03	16 0.45	177 5.01
Total	1,517 42.96	172 4.87	9 0.25	67 1.90	327 9.26	1,230 34.83	14 0.40	195 5.52	3,531 100.00

Fuente: Elaboración propia

En esta misma dirección, se advierte que 65.55% no tiene interés de escuchar la radio y 30.71% señala no contar con el dispositivo (Ver gráfica 6).

Gráfica 6.

Disposición de radio



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al investigar las razones para no ver la televisión abierta, se observa que 70.77% indica que no le interesa, mientras que 14.95% refiere no contar con el dispositivo y 8.98% señala que no hay señal en su localidad (Ver gráfica 7).

Gráfica 7.
Disposición de televisión abierta



Fuente: Elaboración propia. Acceso a internet y conectividad

El CONEVAL (2021) señala que una de las necesidades detectadas en la educación a distancia es la ampliación de la cobertura a internet para mejorar el proceso de aprendizaje brindado a través de programas concernientes con este campo y que buscan contribuir con el Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024) del cual se desprende la Estrategia Prioritaria 4.3 que promueve garantizar el equipamiento necesario para la educación, dirigiendo las acciones a mejorar la disponibilidad de tecnología en los estudiantes que requieren continuar con su aprendizaje a distancia. Al respecto, se observa que 93.87% de infantes y jóvenes encuestados por ENDUTIH (2020) señalan poder conectarse a internet mediante un celular inteligente (Ver tabla 12). Adicionalmente, se observa que 46.12% de los encuestados se conectan a internet tanto por la red Wifi como por la red del celular (datos); 33.39% refiere sólo conectarse por la red Wifi y 20.49% indica conectarse únicamente a través de la red del celular (datos) (Ver tabla 13).

Tabla 12.
Conexión a internet mediante Smartphone

	Freq.	Percent
1	5,295	93.87
2	346	6.13
Total	5,641	100.00

Tabla 13.
Conexión a internet mediante Wifi o datos

mediante Wifi	por red cel (datos)		Tot
	1	2	
1	2,442 46.12	1,768 33.39	4,279
2	1,085 20.49	0 0.00	1,085
Total	3,527 66.61	1,768 33.39	5,295 100.

Fuente: Elaboración propia. Uso de aplicaciones y redes sociales

Las redes sociales digitales han facilitado las formas de comunicación y de convivencia necesarias en el mundo actual donde se generan interacciones sincrónicas (simultáneas) y asincrónicas (sin coincidir en el momento) para continuar con el aprendizaje fuera del aula, por lo que resulta indispensable conocer cuáles redes sociales utilizan los participantes de ENDUTIH (2020), observando que 61.40% utilizan redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, entre otros (Ver tabla 14).

Tabla 14.

Uso de Redes sociales

	Freq.	Percent	Cum.
1	3,251	61.40	61.40
2	2,044	38.60	100.00
Total	5,295	100.00	

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, la educación a distancia puede apoyarse de aplicaciones virtuales para realizar actividades académicas ajustándose a las necesidades propias de la materia. En tal sentido, se advierte que 67.42% de infantes y jóvenes refieren no utilizar aplicaciones para editar fotos o videos (Ver tabla 15).

Tabla 15.

Uso de aplicaciones

	Freq.	Percent	Cum.
1	1,725	32.58	32.58
2	3,570	67.42	100.00
Total	5,295	100.00	

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Se advierte que el grupo conformado por el nivel socioeconómico Medio bajo (grupo 2) es el que mayor uso de la tecnología refiere, por lo tanto, se rechaza la hipótesis planteada referente a que los participantes de la encuesta ENDUTIH (2020) con edad entre los 6 y 15 años, educación primaria y secundaria y niveles socioeconómicos Bajo y Medio bajo, muestren menor probabilidad de utilizar elementos tecnológicos (celular, televisión y radio). Sin embargo, se advierte en los resultados la necesidad de incrementar la funcionalidad de la radio para la educación (a distancia), pues 77.25% de los participantes señalan no escuchar la radio, y de este mismo porcentaje resalta el grupo con nivel socioeconómico bajo que refieren no contar con un dispositivo (10.37%).

Referencias bibliográficas

- Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL, C. N., 2021). Evaluación Inicial a la Estrategia Aprende en Casa 2021. Obtenido de CONEVAL: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Presentacion_Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2020: ENDUTIH: diseño de la muestra. (“Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la ...”) Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Kitsantas, A., & Zimmerman, J. B. (2006). Enhancing self-regulation of practice: the influence of graphing and self-evaluative standards. *Metacognition Learning*, volumen 1, p. 201-212. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-9000-7>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Secretaría de Gobernación (SEGOB, 2022). Programa Sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Obtenido de SEGOB Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021). Tercer Informe de Labores. Obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/3er_informe_de_labores.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s/f). Distance Learning. Obtenido de la UNESCO-UNEVOC: <https://unevoc.unesco.org/home/distance+learning&context=>
- Zimmerman, J. B., Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2015). Self-concept, motivation, and identity: Underpinning success with research and practice. Chapter 4: A Personal agency view of self-regulated learning. *The Role of Goal Setting*, 83-114. Charlotte, NC.

21. ECONOMÍA PLATEADA, UNA OPORTUNIDAD DE MERCADO Y SU REPOSICIONAMIENTO SOCIAL

Rosario Guadalupe Hernández de Dios
Angélica Lidia Saucedá Parra
Martín Francisco Montaña Hernández

Introducción

Dado al desafío en lo relativo a temas tales como pensiones, desempleo, reducidas oportunidades e independencia, es significativo contar con la posibilidad de fortalecer la inclusión y el emprendimiento en servicios y requerimientos enfocados en la calidad de vida del adulto mayor (Silver Economy) Sampini 2021. Esto se da dentro del marco de la economía global vinculada al cambio demográfico producido por el envejecimiento de la población (722'133,150 habitantes con 65 años) cuyo enfoque se centra en las necesidades y demandas desde la población de los 50 años hasta los adultos mayores (BID 2020).

El impacto de la economía plateada en la Unión Europea tiene una influencia significativa sobre la demanda interna, estimulando vínculos comerciales en las cadenas de suministros internacionales y contribuyendo a la producción de bienes y servicios para la economía doméstica por los mayores de 50 años y más (Informe Comisión Europea 2018).

Es decir, la Economía Plateada estimula significativamente la inclusión social y la recuperación económica. Durante 2022 a nivel internacional se observó un incremento de 80 millones de personas de 60 años y más, en los próximos 30 años esta cantidad llegará a 200 millones. Para 2025 las estrategias para el Desarrollo Económico Sostenible pretenden generar empleo con valor 6 mil millones de euros. A las empresas de hoy y a los negocios del futuro se les recomienda adaptarse y encaminar su planeación para dar respuesta (a corto y mediano plazo) a las necesidades y a la demanda de los adultos mayores, que son las bases de la nueva economía del futuro: la economía plateada o *silver economy* se define como el mercado para el adulto mayor. Es importante mencionar que, si la economía plateada fuera una nación soberana representaría en la actualidad la tercera economía más grande del mundo, justo por detrás de las de EE. UU. y China (BID 2022) dado al peso de adquisición que tienen este grupo etario en comparación al grupo de jóvenes.

Lo anterior ha permitido contribuir a nivel global al desarrollo económico al atraer actores en políticas públicas, academia, negocios o emprendimiento, cuyo enfoque se ajusta a las necesidades y demandas de esta población etaria. Además, después de la pandemia del Covid-19 se reflejó la vulnerabilidad física y social de la población en general.

En lo referente al desarrollo e innovación de la economía plateada, se implica el uso de la tecnología para el aprovechamiento de los recursos organizacionales en beneficio de los clientes en este caso del adulto mayor donde las estrategias y acciones defienden las bondades e impacto en el desarrollo empresarial, es decir se presenta al adulto mayor como cliente y mercado cautivo permitiendo generar competitividad.

Los adultos mayores actualmente tienen mejores condiciones de vida que les permiten una longevidad más productiva o envejecimiento activo permitiendo contribuir a la sociedad (OMS 2016, OPS 2021). Al mismo tiempo el Estado y la sociedad tienen la oportunidad de prepararse con nuevas acciones, estrategias y actividades proactivas hacia el adulto mayor.

Sus necesidades y preferencias influyen en la oferta de algunos sectores incluyendo la salud, vivienda, ocio, nutrición, bienestar, finanzas, dependencia funcional, movilidad y conexión, fuerza laboral, entre otros. Es por lo que la Comisión Europea desarrolló un catálogo de productos y servicios, destinado al consumo de los adultos mayores, que puede alcanzar en Europa 5.7 billones de euros para el 2025 y en la actualidad en Estados Unidos logra un valor de 8 billones de dólares, además ha sido un alto motor en la generación de empleo y grandes oportunidades de negocio privado (BID 2022).

Ejemplos de actores en la economía plateada a nivel global podemos identificar a HONDA con su experiencia en robótica, desarrollando aparatos que permiten una locomoción más efectiva; LinkedSenior con servicios de análisis de pacientes con Alzheimer, permitiendo diagnósticos y tratamientos más adecuados; Seniorly plataforma en línea para la búsqueda de casas para mayores, entre otras (Okumura *et al.* 2020).

Otro punto relevante en la justificación es que la atención a la dependencia es una profesión que crecerá en los próximos 15 años tanto en países desarrollados como los que se encuentran en vías de ello. Por otro lado, impacta especialmente a las mujeres por su dedicación al cuidado y esto conforma gran parte de esa fuerza laboral. El 90% del cuidado de adultos mayores en América Latina es ejercido por mujeres. Esto puede significar un importante nicho de mercado laboral, buscando el dejar de ser una tarea feminizada y en un gran porcentaje sin remuneración económica.

Así mismo, el componente de género en atención a personas en situación de dependencia funcional y cuidados de largo plazo se presenta en un estudio de cuatro países de Latino América el cual expone que el porcentaje de cuidadores mujeres en Chile es de un 70%, Colombia 84%, Costa Rica 78% y México 63%. Al mismo tiempo el porcentaje de horas de cuidado provista por mujeres en Chile es de 78%, Colombia 86%, Costa Rica 88% y México 72%. Por otro lado, se observa el porcentaje de mujeres que proveen cuidados y que trabajan en Chile 43%, Colombia 34%, Costa Rica 25% y México 49%. Ahora bien, los porcentajes de mujeres que no proveen cuidados y que trabajan son Chile 53%, Colombia 46%, Costa Rica 47% y México 51% (BID 2021).

Ante la actual pandemia de la COVID-19, (Tabla 1) se resaltó las necesidades y la vulnerabilidad que tiene este grupo etario con respecto a su derecho a la salud, la fragilidad de los sistemas de salud, servicios de cuidado, atención prolongada, distanciamiento y aislamiento con repercusiones en lo mental y físico.

Tabla 1.
La COVID-19 y las personas mayores

Bienestar económico	Salud mental	Respondedores	Vida y muerte	Vulnerabilidad	Malos tratos y descuido
La pandemia puede producir considerablemente los ingresos y el nivel de vida de las personas de edad. En la actualidad, menos del 20% de las personas en edad de jubilación percibe pensión	El distanciamiento físico genera efectos graves dado a la soledad y al tener un nivel de inclusión digital menor que otros grupos sociales, aumentando su riesgo.	Las personas mayores no solo son víctimas. También están respondiendo a la crisis, ejerciendo de trabajadores sanitarios o cuidadores además de prestar muchos otros servicios esenciales.	Las tasas de letalidad son cinco veces más altas que el promedio mundial. Se estima que el 66% de las personas de 70 años en adelante tiene al menos una enfermedad preexistente. La discriminación por edad en las decisiones en la atención médica o tratamiento	Los cuidadores esenciales de los que suelen depender las personas de edad están sometidas a mucha presión. En Europa la mitad de las muertes por COVID-19 se produjeron en atención prolongada, las mujeres mayores suelen cuidar de otros familiares de edad provocando el aumento y riesgo a infectarse	En el 2017, una de cada seis personas mayores fue objeto de malos tratos. Con los confinamientos y reducción de la atención, la violencia contra las personas de edad va en aumento

Fuente: Informe de Políticas Públicas: efectos de la COVID-19 en las personas de edad
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/old_persons_spanish.pdf

En los aspectos de la brecha digital, el internet y otras tecnologías digitales se han transformado en ventanas al mundo durante el aislamiento por la pandemia, lo cual les permitió continuar en comunicación con sus familiares, amistades y entidad. Sin embargo, no todos tienen la oportunidad al acceso a la tecnología digital o no cuentan con el conocimiento preciso.

En lo referente a las Políticas Públicas Internacionales con el envejecimiento activo se prevé atenderlo como una oportunidad para la innovación, emprendimiento y la inclusión, por lo que el BID lo esboza como fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe. Por ejemplo, en el (Tabla 2) podemos observar que Japón el país con mayor población longeva, ha superado los US \$1,1 trillones, cifra que se ha duplicado en 20 años y actualmente representa la mitad de todos los consumos. Al mismo tiempo, se observa que Mónaco tiene una expectativa de esperanza de vida de 87 años, pero con un alto nivel de vida.

Tabla 2.

Estimaciones del banco mundial, población de 65 años y más 2021

País	Población 2021
Alemania	22,170 26 55
Bulgaria	22,421 11 11
Finlandia	22,891 50 71
Japón	29,787 08 99
Puerto Rico	22,356 42 97
Portugal	22,560 67 31
Serbia	20 720 13 31
Mónaco	35,970 12 48

FUENTE: Banco Mundial. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.65UP.TO.ZS?Type=points&view=map>

Como consecuencia del crecimiento de la población mayor de 65 años o más, se prevé un aumento del 10% en el 2022 al 16% en el 2050. Es decir, ser más del doble del número de niños menores de 5 años y casi igual al número de niños menores de 12 años. Los países con poblaciones que envejecen deben tomar medidas para adaptar los programas públicos al creciente número de personas mayores, incluso mediante el establecimiento de atención médica universal y programas de larga duración. Los sistemas de atención temporal y mejorando la sostenibilidad de los sistemas de seguridad social y de pensiones.

Buettner 2016 al realizar una investigación de cuatro décadas desarrollada por un grupo transdisciplinar, les permitió seleccionar las llamadas “zonas azules”, las cuales son los pueblos donde sus habitantes tienen mayor salud y por lo tanto longevidad. Sus habitantes dan un mayor significado a su vida practicando ciertos factores para una vida mejor, tales como:

"Tienen un propósito de vida: un "ikigai", palabra japonesa que se usa para referirse a las "razones de ser" o más precisamente, las razones por las que nos levantamos cada mañana." (“Los 10 países donde la gente vive más años y qué podemos ... - BBC”).

Cultivan los vínculos familiares.

Reducen el estrés interrumpiendo el ritmo normal de la rutina para dar paso a otras actividades que forman parte de los hábitos sociales comunes. Por ejemplo, dormir la siesta en las sociedades mediterráneas, rezar en el caso de los adventistas, celebrar la ceremonia del té para las mujeres en Okinawa.

- Comen sin llegar a la saciedad: solo hasta el 80% de nuestra capacidad en un momento dado
- Tienen una dieta balanceada que incluye muchas verduras, legumbres y frutas
- Consumen alcohol moderadamente
- Hacen actividad física regular como parte de las actividades cotidianas, como, por ejemplo, caminar
- Tienen un fuerte sentido de comunidad y participan en círculos sociales que promueven comportamientos sanos
- Forman parte de grupos que cultivan la fe o la religión

Por otro lado, el BID (2021), lanzó una convocatoria en economía plateada con la intención de convertir el envejecimiento en motor de inclusión y desarrollo económico, buscando identificar modelos de negocios con soluciones innovadoras, así como emprendimiento que permita desarrollar en base a tecnología en cualquier área relacionada con el tema. En esta propuesta participan 27 países con 181 propuestas, siendo 27 de ellas de América Latina, por parte de PYMES, fundaciones y organizaciones sin fines de lucro, entre otras.

Asimismo, se presenta el Lanzamiento de la Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030, como estrategia para lograr apoyar acciones destinadas a construir una sociedad para todas las edades por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), enfocando en los siguientes puntos sus acciones con respecto al envejecimiento:

- 1) Cambiar nuestra forma de pensar, sentir y actuar con respecto a la edad y el envejecimiento
- 2) Asegurar que las comunidades fomenten las capacidades de las personas mayores
- 3) Ofrecer atención integrada centrada en la persona y servicios de salud primaria que respondan a las personas mayores
- 4) Brindar acceso a la atención a largo plazo para las personas mayores que la necesiten

Con respecto a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) y el compromiso con un envejecimiento saludable requiere la atención en la erradicación de la pobreza, buena salud, igualdad de género, crecimiento económico, trabajo decente, reducción de las desigualdades y ciudades sostenibles, al mismo tiempo reconoce la importancia del respeto y promoción de los derechos de las personas mayores en la aplicación de la Agenda 2030.

Se observa que en el 2025 más de un tercio de los europeos trabajarán para la economía plateada, se prevé que el gasto de asistencia sanitaria en la Unión Europea alcanzará en el 2030 el 8.3% del PIB (en la actualidad es del 6.9%). Se deben preparar políticas y estrategias para atender a la población de 60 y más dado que, una de cada seis personas en el mundo tendrá 60 años y más. Help Age especifica que dos personas celebran cada segundo su 60^{vo} cumpleaños dando un total anual de 58 millones de personas.

En el análisis comparativo de Guillén (2022) en las “Tendencias que articularán el futuro global”, se presenta la disminución de nacimientos por el papel de la integración de la mujer y con estudios al reintegrarse en el ámbito laboral posponiendo el nacimiento de los hijos. Como ejemplo, el de África Sahariana, misma que en 2028 será la segunda con mayor población. En esta región se presenta un promedio 9 hijos en las mujeres que no tienen estudios y son mano barata en lo laboral. Al mismo tiempo, se presenta un efecto sobre este tema en algunos países desarrollados, como respuesta a la inmigración donde aumenta los nacimientos de hijos, ejemplos de ello son España y Canadá.

Como consecuencia de las poblaciones migrantes, se tiene considerado que para el 2030 las poblaciones de minorías serán la mayoría en Estados Unidos. Al mismo tiempo y debido a la población de África migrando, lo mismo sucederá en los países europeos desarrollados, como Alemania, Francia y España.

Presentando una tendencia clave: Acorde con Guillén (2022), el segmento de 60+ será el de mayor poder adquisitivo y como número clave el 60-80% del patrimonio neto es propiedad del segmento de 60+.

Como resultado de la política de un hijo en China (1969), se presentaron cambios significativos en la distribución de la población, incrementándose el flujo de población rural a las áreas urbanas, manifestando un desequilibrio en respuesta a la prioridad del hijo varón ante los nacimientos de hijas, exhibiendo al mismo tiempo mayor población envejecida.

- India se presentará con mayor clase media para 2040 por su población joven y el consumo de bienes
- África Sahariana se presenta como zona rural para mano de obra barata y para el 2028 la tendencia será la segunda región con mayores nacimientos

El investigador recomienda el reducir pensiones, trabajar más años y contribuir más al fondo de pensiones

- China ya se encuentra invirtiendo en África por cultivos de alimentos

De igual forma se presenta la innovación y tecnología (Tics) en el campo de los servicios y atención en el adulto mayor lo cual le permite empoderarse al construir nuevos mercados y nuevas prácticas laborales, al crear comunidades conectadas y solucionar o responder a las necesidades de este grupo etario, ejemplos son la tecnología hacia adultos mayores frágiles que permita que vivan en sus propios hogares mejorando al mismo tiempo su calidad de vida. El desarrollar herramientas que permitan mejor diagnóstico y tratamientos precisos que concedan al paciente y a sus familiares en su cuidado. Otro de los puntos son las iniciativas en el marco legal en referencia para prevenir el abuso, abandono y discriminación de las personas mayores.

Con respecto al uso de la tecnología promueven la alfabetización y conocimiento digital, e-salud, sistemas de telemedicina, al mismo tiempo también se utiliza para el tiempo de ocio, creación de redes, así como la creación de programas de voluntarios para mayores, entre otros.

Dada a la presión sobre el sistema de salud, su eficiencia se vuelve más importante buscando tener un impacto considerable sobre el bienestar de lo mental/ cognitivo. Es importante que el contacto humano entre cuidadores y personas mayores se incrementó, buscando reducir el sentimiento de soledad y aislamiento. Para ello, se requiere una mayor implementación de herramientas de informática innovadoras destinadas a contribuir a extender la calidad de vida en el hogar de las personas mayores. Lo anterior incrementará actividades tales como el interactuar y ayudar con ejercicios fisioterapéuticos, la toma de medicamentos adecuadamente y en tiempo correcto. Ejemplo de ello son los prototipos Proyecto EU FP7 MOBISERV con robots acompañantes (Informe Comisión Europea 2018).

Por otra parte, se presenta la realidad virtual con videojuegos. Entre ellos podemos mencionar Pokémon GO, el cual se basa en la localización desarrollado por Niantic para dispositivos iOS y Android, es un juego familiar y gratuito pero que contiene microtransacciones, en este caso sirve al adulto mayor para evitar el sedentarismo, mejora su estado de ánimo, además ayuda a socializar.

Envejecimiento en México.

En el análisis del envejecimiento en México, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) calculó en 2015 que el porcentaje de individuos de 65 años y más vivían en pobreza era superior al 30%, mientras que el índice promedio de los países que forman parte de la institución fue del 12.6%.

El CONEVAL describe que en la población de 65 años o más la incidencia de pobreza presenta una fluctuación entre 45 y 46% a escala nacional; para el 2018 la pobreza en este grupo se mantuvo en 41.1%. Mientras que la población en situación de pobreza moderada fue del 34.4%, la pobreza extrema fue del 6.8%. Al mismo tiempo, la población vulnerable por carencia sociales representó un 26.9% y la población vulnerable por ingresos un 8.3%.

En México se presenta una población total de 126 millones 14 mil 24 habitantes, según el censo poblacional (INEGI) del 2020. La disminución de la fecundidad observada se debe a diversos factores tales como mayor nivel educativo, así como costo económico y oportunidades para procrear. Acorde con el (Tabla 3), la población de adultos mayores en el país está compuesta por un poco más de 15 millones de personas, con una esperanza de vida para la mujer de 78 años y para el hombre de 72 años, respectivamente.

Tabla 3.
México adultos mayores censo 2020

POBLACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL/POB.
60-64	2'257,862	2'563,200	4'821,062
65-69	1'706,850	1'938,227	3'645,027
70-74	1'233,492	1'413,848	2'647,340
75-79	847,898	966,684	1'814,582
80-84	523,812	657,552	1'181,364
85+	433,968	605,583	1'039,551
TOTAL	7'003,882	8'145,094	15'148,976

Fuente INEGI (2021).

El retiro laboral y las condiciones físicas de la población de 65 o más años hacen que ésta participe menos en el mercado laboral que la población entre 15 y 64 años. El porcentaje de población económicamente activa en la población fue mucho menor que en la población menor de 65 años (33.5 frente a 70.9%), al desagregar la información por sexo se observa que el porcentaje de mujeres económicamente activo era aún menor, 22% (CONEVAL, 2018).

En 2018, se estimó que 37% de las personas mayores de 65 años cotizó en al menos una ocasión en alguna institución de seguridad social, posicionándose 18.8 puntos porcentuales por debajo de la proporción del grupo de 16 años o más y menores de 65. Esta brecha se profundiza en contextos de pobreza, ya que 19.3% de la población mayor de 65 años en situación de pobreza cotizó, mientras que la proporción del grupo de 16 años o más y menores de 65 que cotizó se ubicó en 34.6% (CONEVAL, 2021).

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda INEGI (2020), México cuenta con 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país. De ellas 53 % son mujeres y 47 % son hombres. Los adultos mayores ocupados el 47% trabaja por cuenta propia, los subordinados y remunerados son el 40%.

Ahora bien, las transferencias monetarias para los adultos mayores de 65 años o más fueron las pensiones contributivas siguiendo en importancia las que corresponden a los programas sociales finalizando las que se proporcionan por los familiares. En el 2018 los ingresos por programas sociales fueron de 8.3 pesos de cada 10 que recibió la población de 65 años, procedente del Programa de Pensión para Adultos Mayores (PPAM). Desde 2013, cerca de la mitad de la población de 65 y más (43.2%) contaba con pensión de programa social, para el 2018 su monto promedio era bajo (\$550.00 por persona al mes), para marzo del 2023 la pensión se incrementará a \$4,800.00 pesos bimestrales.

En lo referente a los indicadores de carencia social, para el 2018, el 17.7% de la población de 65 años o más presentó la carencia en acceso a la seguridad social, un 19.4% en acceso a los servicios básicos en la vivienda, pero en el rezago educativo llegó hasta el 64.5% y no se diga el acceso a la alimentación con el 18.2%. Para el 2019 con el fin de mejorar su condición de vida este grupo etario recibe pensiones no contributivas por parte de los programas sociales, lo cual duplicó el monto significando un aumento de ingreso. Dentro del programa de pensión no contributiva presenta un 43.2% como se muestra en el desglose del (Tabla 4). Es muy importante considerar que esto es una fuerte carga al erario público, la cual no puede ser sostenida por mucho tiempo (CONEVAL, 2020).

Tabla 4.

Población de 65 años o más que recibe ingreso monetario mensual por concepto y promedio. México 2018.

Remuneración por trabajo subordinado	\$5,399	12%
Ingreso por trabajo independiente	\$2,263	16.2%
Otros Ingresos Provenientes del Trabajo	\$1,166	2.9%
Ingreso por renta de la propiedad	\$7,177	5.3%
Transferencia por jubilación (pensión contributiva)	\$5,878	30.9%
Transferencia por programas (pensión no contributiva)	\$550	43.2%
Transferencia de otros hogares	\$1,152	19%
Otras transferencias	\$1,554	4.9%

Nota: Otros ingresos provenientes del trabajo se refiere a los ingresos obtenidos por trabajos extras al principal y secundario, mientras que otras transferencias incluyen remesas, indemnizaciones, transferencias procedentes de organizaciones y becas. **Fuente:** Elaboración del CONEVAL

Como recomendaciones derivadas de las evaluaciones a las políticas públicas hacia este grupo etario el CONEVAL sugiere lo siguiente:

- Garantizar el esquema universal de pensiones para la población mayor de 65 años, entendido como un derecho en términos de su subsistencia y dignidad
- Modificar el Sistema de Ahorro para el Retiro, asegurar mayores aportaciones obrero-patronal, así como la expansión del mercado laboral formal para satisfacer necesidades básicas y dentro de los Derechos Humanos
- Implementar un sistema de cuidados de largo plazo para la atención formal de las personas mayores dependientes

La oportunidad que tiene México con respecto a la economía plateada es principalmente que la estructura de gobierno y sus políticas públicas incentiven la inversión privada para poder generar servicios para la población etaria, al mismo tiempo el fortalecer el atractivo para que personas jubiladas extranjeras puedan realizar turismo gerontológico, conjuntamente con turismo médico. Es imperativo que el Estado genere mecanismos de inclusión financiera y no solo acciones de beneficio social o condicionamiento de su voto electoral del grupo etario. Se deben de innovar programas de especialización en servicios y atención a largo plazo, así como fomentar el trabajo digno al adulto mayor según su capacidad y experiencia.

Baja California y sus oportunidades con el envejecimiento

Esta entidad federativa tiene una ubicación estratégica para el desarrollo del turismo médico por encontrarse a corta distancia de uno de los mercados económicos estadounidenses más desarrollados como lo es el de California, EUA. El turismo médico representó en 2020 un total de 1.9 millones de personas que la visitaron por motivo de servicios de salud, generando una importante derrama Económica de aproximadamente \$1,200 millones de dólares. Para el 2022 se registró la visita de 2.5 millones de pacientes lo que contribuyó significativamente al desarrollo local, tanto en la aportación al producto interno bruto de cada municipio como en el número de empleos que genera de forma directa e indirecta.

Algunas de los principales motivos son los precios relativos menores de México en materia de honorarios médicos, atención hospitalaria y medicinas, sensiblemente más bajos que en Estados Unidos, esto sumado a la ubicación estratégica, la calidad del servicio y certificación de los especialistas y personal bilingüe, entre otras.

Baja California cuenta con una población total de 3,769,020 habitantes, como se muestra en el (Tabla 5), la esperanza de vida es de 79.2 años para la mujer y 73 para el hombre. La población de 60 años y más es de 379,302, representando el 10.1% de la población. Con alguna discapacidad se registra un 17.1% en este grupo etario. Los municipios con 100 mil habitantes de 60 años o más son en primer lugar Tijuana con una población de 169,178 y Mexicali en segundo lugar con 122,845 habitantes. Baja California tiene una población hablante de lengua indígena de 5,371 así como 5,983 afrodescendientes con 60 años y más.

Tabla 5.
Población de Baja California por municipios 2020

MUNICIPIOS	HABITANTES
Ensenada	443,807
Mexicali	1'049,792
Tecate	108,440
Tijuana	1'922,523
Rosarito	126,890
San Quintín	117,568

Fuente: INEGI 2020.

Las oportunidades laborales y de mercado en la región permite incremento en su desarrollo por la visita de adultos mayores del extranjero.

La presente investigación busca analizar el fenómeno del envejecimiento de la población desde una perspectiva internacional hasta lo local, identificando las áreas de oportunidad que se presentan en los servicios y atención del adulto mayor, identificando al mismo tiempo acciones que pudieran ser factor en el desarrollo de la economía plateada, generando al mismo tiempo emprendimiento e innovación compatible a los cambios que se requieran después de la crisis pandémica reciente.

La investigación es eminentemente teoría, realizada mediante bibliografía teniendo como objetivo la oportunidad de mercado y el reposicionamiento social del adulto mayor y la economía plateada, permitiendo además generar en el futuro nuevas líneas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial (2022). Población de 65 años de edad y más.
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.65UP.TO>
- Buettner, D. (2016) El secreto de las zonas azules comer y vivir como la gente más saludable del mundo. Editorial Grijalbo vital. Primera edición digital
<https://www.calameo.com/read/0064226979711cd4517fa>
- Guillén, M. (2022) Tendencias que articularán el futuro global. El Nuevo Mundo 2030: demografía y economía. Fundación Juan March.
<https://www.youtube.com/watch?v=P5jYzjjn5pl>
- Informe Comisión Europea (2018)
<https://www.generacionsavia.org/think-tank/reports/silver-economy-study-en-comision-europea-technopolis-y-oxford-economics-fc8d>
- INEGI 2020 Panorama Sociodemográfico de México
https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197735.pdf
- Kánter, I. (2021) Las personas Mayores a través de los datos censales 2020. Mirada Legislativa No. 204. Instituto Belisario Domínguez
- López, M., Aranco, N. (2019) Envejecimiento y atención a la dependencia en México. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud.
https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Envejecimiento_y_atenci%C3%B3n_a_la_dependencia_en_M%C3%A9xico_es.pdf
- México en proceso de envejecimiento (2021) Boletín UNAM-DGCS-574, Ciudad Universitaria. México.
https://www.youtube.com/redirect?event=video_description&redir_token=QUFFLUhqa_zVhUDZZQ19IMIRfZDlabFVwb29xRW45YTFzZ3xBQ3Jtc0trdVJiWHkwQzhBcVhzeUhGcV9rUEt1R3o5WGpkYjFYQU96djhmdWNWd21obWNFd25yVEZmeXZPVktMRfk5cmNWTHM0Zld0aWpINzVyMVhEMmNWYjFPTjFEU1BaU3JPckJDTGV1S19YNVIER2dHQjN3dw&q=https%3A%2F%2Fwww.dgcs.unam.mx%2Fboletin%2Fbdoletin%2F2021_574.html
- Mapa BID Población de 65 años y más (% del Total)
<https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.65UP.TO.ZS>
- Okumura, M., M. Stampini, C. Buenadicha, A. Castillo, F. Vivanco, M. A. Sánchez, P. Ibararán, y P. Castillo (2020), La economía plateada en América Latina y el Caribe. El envejecimiento como oportunidad para la innovación, el emprendimiento y la inclusión,
- Población Total por entidad federativa y grupo quinquenal de edad, sexo,
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion_Poblacion_01_111d9381-4034-4aa7-9730-3762ccecac69

Senado de la República Mexicana. (2020). Las personas mayores a través de los datos censales de 2020 <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx › handle>

Stampini, M. (2021) La economía plateada como motor de recuperación económica en la región
La economía plateada como motor de recuperación ... - Blogs [https://blogs.iadb.org › salud ›
economia-plateada-2](https://blogs.iadb.org › salud › economia-plateada-2)

Washington, D. C., Grupo Banco Interamericano de Desarrollo (BID, BID Invest y BID Lab),
[https://publications.iadb.org/es/la-economia-plateada-en-america-latina-y-el-caribe-el-
envejecimiento-como-oportunidad-para-la](https://publications.iadb.org/es/la-economia-plateada-en-america-latina-y-el-caribe-el-envejecimiento-como-oportunidad-para-la) Pobreza y personas mayores en México
(2018) CONEVAL.
[https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_y_poblacion_mayor_M
exico.pdf](https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_y_poblacion_mayor_Mexico.pdf)

22. EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN UNIVERSITARIOS

Dulce Maria Ruelas Olide
Martha Alejandrina Zavala Guirado

Introducción

Ayala y Gonzales (2015) mencionan que las tecnologías de la información y comunicación han ido evolucionando gracias a los avances científicos, además, su integración dentro de la educación ha generado grandes cambios y beneficios en cuanto a su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Debido a que, Hernández (2017) plantea que con el empleo de las herramientas tecnológicas los estudiantes han favorecido su aprendizaje, asimismo, con su progreso y evolución es donde surge la búsqueda por integrar aún más el uso de las TIC en el ámbito educativo con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2015) menciona que las tecnologías de la información y comunicación son:

una herramienta que al aplicarse en el salón de clases son de gran ayuda en el aprendizaje en los alumnos. Su uso adecuado y responsable son parte de ese logro de conocimientos, y sumarlos a sus saberes en la infancia y adolescencia ayudan a que sus competencias para la vida los conviertan en mejores ciudadanos (párr. 1).

Por otro lado, se encontraron estudios por Romero y Araujo (2012) el cual se basan en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dicha investigación fue realizada en una Universidad de Colombia, cuya variable fue medida a través de tres sub variables: (a) fortalezas en el uso de las TIC, (b) debilidades en el uso de las TIC, y (c) limitaciones en el uso de las TIC. Así mismo, los resultados revelan que no todos los docentes y estudiantes utilizan las TIC, y, por lo tanto, desconocen las fortalezas que estas ofrecen al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, la investigación de Aguirre (2018) se fundamenta en el estudio de las TIC en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el área de comunicación organizacional de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, los resultados muestran que los docentes de nivel superior consideran importante el empleo de las TIC en su trabajo diario.

Otro de los hallazgos relacionados con el tema de estudio es el de Gómez (2019) el cual se basa en el análisis de la disposición y uso de las TIC y habilidades digitales de los estudiantes de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Los resultados arrojan que la mayoría de los alumnos usan teléfono celular e internet con propósitos educativos y en su tiempo de ocio, además, manejan procesadores de datos y herramientas básicas de conectividad.

El trabajo de investigación de Cuén (2013) de la Universidad de Sonora, trató sobre la búsqueda respecto a los usos y efectos de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la percepción de los docentes y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. A partir de los resultados recolectados se determinó que: 1) los sujetos participantes valoran positivamente el empleo de las tecnologías en el proceso formativo, 2) se utilizan las tecnologías principalmente para presentar contenidos a los alumnos o dar instrucciones y 3) el principal efecto de las TIC en la enseñanza de acuerdo con los maestros y alumnos es el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información.

Debido a la pandemia de COVID-19, han surgido nuevos intereses por estudiar este tema. Es por ello que esta investigación abordará aspectos innovadores tales como las herramientas tecnológicas que usan los alumnos actualmente en la pandemia, así mismo, se llevará a cabo la participación de los estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora, para conocer el uso de las TIC en sus procesos de aprendizaje, resultando, así como elementos que contextualizan el fenómeno de estudio.

Uno de los principales problemas que se encuentran de acuerdo con el uso de las TIC, es la deficiencia en cuanto al conocimiento sobre la situación existente de las nuevas tecnologías, es decir, en su progreso y la manera en que estas herramientas benefician. A su vez, para muchas organizaciones, la integración de las TIC hoy en día no está siendo aprovechada en su totalidad, debido a la falta de conocimiento de los alcances que las TIC pueden ofrecer, entre estas organizaciones se encuentra la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, mejor conocida como la UNESCO (2013) manifiesta que “la experiencia de incorporación de tecnologías en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe en los últimos veinte años ha mostrado poco efecto en la calidad de la educación” (p. 06).

Por otro lado, en la educación superior, García *et al.*, (2017) señalan que para el progreso de las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que se cuente con la infraestructura tecnológica necesaria, y que los docentes tengan conocimientos, capacidades y habilidades para el manejo de las herramientas tecnológicas. Sin embargo, en cuanto a la infraestructura tecnológica resulta una problemática, puesto que, de acuerdo con Touriñan (2007, citado por Sierra *et al.*, 2018), indican que; “llevar a cabo la integración de las TIC en la educación implicará necesariamente, entre otras medidas, realizar importantes inversiones económicas en dotación de recursos tecnológicos y espacios físicos adecuados, que sean suficientes para los centros educativos que atienden a los estudiantes y docentes dentro de las instituciones educativas” (p. 36).

Por otra parte, otra de las problemáticas que se suscita en México es la brecha digital, es decir, la desigualdad que existe en cuanto al acceso de las TIC. De acuerdo con datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se obtuvo que actualmente en el año 2019, solamente el 44.3% de los mexicanos cuentan con computadora en su hogar, y el 56.4% cuenta con acceso a Internet (INEGI, 2019). A través de estos resultados, se determina que la mitad de la población en México no dispone de Internet en su hogar, ni de una computadora, lo que resulta una problemática en cuanto a la falta de recursos tecnológicos. Por lo tanto, esto puede tener como consecuencia que los estudiantes de distintos niveles educativos desconozcan el uso y manejo de los recursos tecnológicos, e inclusive no dominen correctamente las TIC.

Actualmente, las TIC es un tema que cobró gran relevancia debido a la situación de la pandemia “COVID-19”, que se presenta a nivel mundial. Además, se conoce que las TIC son herramientas tecnológicas que favorecen y potencializan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, es por ello que surgió el interés sobre este tema de estudio con la finalidad de conocer el uso eficiente que le dan los estudiantes universitarios del Instituto Tecnológico de Sonora, Campus Guaymas a las TIC. Así mismo, los beneficios que se obtendrán al realizar este estudio a nivel académico será el de identificar las TIC que utilizan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Por lo tanto, en este estudio la pregunta de investigación es: ¿Qué Tecnologías de la Información y Comunicación utilizan actualmente los estudiantes de una universidad del Sur de Sonora en sus procesos de aprendizaje? El objetivo es identificar las Tecnologías de la Información y Comunicación que utilizan los estudiantes universitarios, en sus procesos de aprendizaje, por medio de un cuestionario, con la finalidad de conocer su uso eficiente.

Metodología

La investigación corresponde a un enfoque cuantitativo dado que se recolectaron datos para su análisis estadístico, obteniendo medidas numéricas y objetivas. Así mismo, el diseño de investigación es no experimental puesto que no habrá manipulación de las variables, y será de alcance exploratorio debido a que es un tema poco estudiado dentro del contexto en donde se está llevando a cabo dicha investigación.

Participantes.

Por otro lado, para esta investigación se seleccionaron los participantes de forma probabilística, y participaron en total 137 hombres y 171 mujeres del Instituto Tecnológico de Sonora Campus Guaymas, obteniendo un total de 308 encuestados.

Por lo tanto, se obtuvo que participaron 96 estudiantes de Ingeniería Industrial y de Sistemas, 39 alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, 25 estudiantes de Licenciatura en Diseño Gráfico, 21 educandos de Licenciatura en Administración, 25 estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas, 24 alumnos de la Licenciatura en Contaduría Pública, 16 alumnos de la Licenciatura en Psicología, 16 estudiantes de la Ingeniería en Manufactura, 28 alumnos de Ingeniería en Software, y por último, 18 alumnos correspondieron a “otra” carrera. Por otra parte, se arrojó que participaron estudiantes con un rango de edad entre 17 a 29 años. En cuanto al semestre, se obtuvo que 60 alumnos cursan primero, 12 estudiantes cursan segundo, 54 alumnos cursan tercero, 7 estudiantes cursan cuarto, 91 alumnos cursan quinto, 19 estudiantes cursan sexto, 52 alumnos cursan séptimo, y 13 estudiantes cursan octavo semestre.

Instrumento

El instrumento que se utilizó para recolectar la información fue un cuestionario, y se elaboraron en total 25 preguntas con opciones de respuesta de totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, y totalmente en desacuerdo. Además, en el instrumento se incluyeron variables demográficas tales como la carrera, edad, género, semestre y el promedio. Asimismo, el instrumento se dividió en 4 dimensiones, la primera dimensión corresponde al “uso del internet como herramienta de aprendizaje” y se conforma por ocho ítems, así mismo, se consultaron a los autores tales como Pacheco (2012), Sánchez *et al.*, (2015), García, *et al.*, (2019), Veliz (2015), y Mejía y Gómez (2017). La segunda dimensión llamada “uso del dispositivo móvil como herramienta de aprendizaje”, está compuesta por cuatro ítems, y se consultaron a los autores Sánchez *et al.*, (2015), Rodríguez *et al.*, (2017), y Mendoza (2014). La tercera dimensión pertenece al “uso de los entornos virtuales de aprendizaje” y tiene seis ítems, además, se consultaron a los autores Rodríguez y Sánchez (2017), Martínez *et al.*, (2015), Hiraldo (2013), y Cedeño (2019), por último, la cuarta dimensión corresponde al “uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje” y se conforma por siete ítems, y se consultaron a los autores Torres y Carranza (2011), Muñoz *et al.*, (2013), Macías (2016), y Flores *et al.*, (2017).

Por otro lado, el instrumento cuenta con validez de constructo y confiabilidad con un Alfa de Cronbach de .92, lo cual indica que el instrumento cuenta con un alto nivel de confiabilidad. Así mismo se llevó a cabo una prueba de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) donde el resultado obtenido fue de .918 calculando la medida de adecuación muestral donde se encontraron índices de ajustes aceptables.

Procedimiento

Para la elaboración del instrumento se realizó una revisión teórica, para elaborar la tabla de operacionalización de variables, luego se redactaron los ítems, para posteriormente pasarlos a una validación de expertos, con base a ello, se hicieron los cambios correspondientes de acuerdo con las observaciones emitidas. Se aplicó una prueba piloto para analizar las propiedades psicométricas del instrumento posteriormente se aplicó a los estudiantes por formulario y una vez recolectados los datos se elaboró la base de datos en SPSS para analizar los datos.

Resultados

Según los resultados de la (Tabla 1), sobre el uso del Internet como herramienta de aprendizaje, se puede apreciar que los indicadores muestran una media entre 4.46 hasta 4.79, indicando que los estudiantes están totalmente de acuerdo en que el Internet es un medio el cual usan para el intercambio de información, para el desarrollo de habilidades y destrezas, así como para facilitar su aprendizaje mediante la búsqueda y manejo de información, además, para realizar tareas o actividades escolares, acceder a redes sociales, y consultar información académica. Por otro lado, los alumnos se mostraron únicamente de acuerdo en cuanto a usar el internet de manera responsable a través de la navegación por Internet. De acuerdo con lo anterior, Mejía y Gómez (2017) señalan que el Internet y las TIC en general, son una herramienta que permiten mejorar la enseñanza y así posibilitar que los estudiantes alcancen cada vez mejores resultados de aprendizaje, por lo tanto, los estudiantes con el uso de estas herramientas tienen la oportunidad de encontrar una variedad de información que puede enriquecer significativamente su proceso de aprendizaje.

Tabla 1
Uso del Internet como herramienta de aprendizaje.

Indicadores	Frecuencias						
	TD	D	N	ED	TED	M	DE
Uso internet para el intercambio de información con mis compañeros y docentes.	231	62	13	2	0	4.69	.580
Uso internet para desarrollar distintas habilidades y destrezas en mi formación académica.	197	92	17	1	1	4.57	.645
Uso internet para facilitar mi aprendizaje a través de la búsqueda y manejo de la información.	236	60	11	1	0	4.72	.540
Uso internet para obtener un aprendizaje de manera autónoma.	188	86	33	1	0	4.50	.697
Uso internet para realizar tareas o actividades escolares.	253	45	9	1	0	4.79	.497
Uso internet de manera responsable seleccionando fuentes de información confiables, evitando caer en plagios, respetando los derechos de autor y propiedades intelectuales.	176	98	33	1	0	4.46	.695
Uso el dispositivo móvil para acceder a las redes sociales y mensajería instantánea para comunicarme con mis compañeros.	235	59	13	0	1	4.71	.574
Uso el dispositivo móvil para la consulta de datos e información académica.	206	76	20	4	2	4.56	.731

Nota: Totalmente de acuerdo (TD), De acuerdo (D), Neutral (N), En desacuerdo (ED), Totalmente en desacuerdo (TED), Media (M), y Desviación estándar (DE). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, de acuerdo con los resultados de la (Tabla 2), sobre el uso del dispositivo móvil como herramienta de aprendizaje, se puede observar que los indicadores muestran una media entre 3.97 hasta 4.48, indicando que los estudiantes están de acuerdo en que el celular es un medio el cual usan para la creación y edición de diapositivas o documentos escolares, para enviar trabajos escolares por medio de Gmail, además, para la navegación y búsqueda de información académica, y para el acceso a plataformas virtuales como Ivirtual. Por consiguiente, Mendoza (2014) señala que los estudiantes que usan teléfonos móviles en un entorno educativo mejorarán su proceso de aprendizaje dado que les permite fomentar su autonomía en el aprendizaje, al mismo tiempo, les facilita el acceso a información y recursos, mejoran sus competencias comunicativas, les permite la recopilación y el almacenamiento de información, así como el acceso a clases y contenidos educativos, entre otros muchos beneficios que generan un impacto positivo dentro de su formación académica.

Tabla 2
Uso del dispositivo móvil como herramienta de aprendizaje.

Indicadores	Frecuencias						
	TD	D	N	ED	TED	M	DE
Uso el dispositivo móvil para crear y editar presentaciones o documentos escolares.	145	62	62	26	13	3.97	1.180
Uso el dispositivo móvil para enviar trabajos y tareas por medio de mi correo electrónico u otra aplicación de mensajería.	168	81	37	13	9	4.25	1.018
Uso el dispositivo móvil para navegar en Internet y buscar información respecto a mis tareas y proyectos académicos.	197	75	27	4	5	4.48	.837
Uso el dispositivo móvil para acceder a plataformas virtuales que contienen los cursos académicos.	170	94	30	6	8	4.34	.922

Nota: Totalmente de acuerdo (TD), De acuerdo (D), Neutral (N), En desacuerdo (ED), Totalmente en desacuerdo (TED), Media (M), y Desviación estándar (DE). Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados de la (Tabla 3), sobre el uso de los entornos virtuales de aprendizaje, se puede apreciar que los indicadores muestran una media entre 4.30 hasta 4.71, indicando que los estudiantes están de acuerdo en que las plataformas virtuales son un medio el cual usan para la comunicación y colaboración sincrónica y asincrónica entre pares. Por otra parte, los alumnos se mostraron totalmente de acuerdo en que utilizan las plataformas virtuales para el envío de actividades académicas, así como para desarrollar habilidades y competencias tecnológicas, además, para la consulta de material o recursos de apoyo, y para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje. Dicho lo anterior, Martínez *et al.*, (2017) señalan que en los EVA se llevan a cabo diseños instruccionales que se desarrollan por medio de las plataformas virtuales, las cuales estas son coordinadas por el docente que en este caso es el mediador del aprendizaje de los estudiantes donde guía, facilita y dinamiza el proceso de enseñanza para lograr aprendizajes colaborativos y significativos en el alumnado, donde el estudiante aquí es un agente activo de su propio aprendizaje.

Tabla 3*Uso de los entornos virtuales de aprendizaje.*

Indicadores	Frecuencias						
	TD	D	N	ED	TED	M	DE
Uso plataformas virtuales para comunicarme y colaborar con mis compañeros de forma asíncrona (chats, foros, correo electrónico, etc.).	193	79	30	6	0	4.49	.751
Uso salas de videoconferencia para comunicarme y colaborar con mis compañeros de forma síncrona (en tiempo real).	175	69	49	12	3	4.30	.939
Uso plataformas virtuales para enviar tareas o actividades escolares.	237	53	18	0	0	4.71	.569
Con el uso de plataformas virtuales y las actividades contenidas en ellas, puedo desarrollar habilidades y competencias tecnológicas.	180	107	20	1	0	4.51	.633
Uso plataformas virtuales para consultar los recursos que los docentes suben como apoyo para realizar mis tareas.	196	93	17	2	0	4.57	.629
Uso plataformas virtuales como apoyo al desarrollo de cursos virtuales.	180	104	23	1	0	4.50	.648

Nota: Totalmente de acuerdo (TD), De acuerdo (D), Neutral (N), En desacuerdo (ED), Totalmente en desacuerdo (TED), Media (M), y Desviación estándar (DE). Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados de la (Tabla 4), sobre el uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje, se puede observar que los indicadores muestran una media entre 3.93 hasta 4.56, indicando así que los estudiantes están totalmente de acuerdo en que las redes sociales son un medio el cual usan para el intercambio de información entre pares. Por otro lado, los alumnos se mostraron de acuerdo en que las redes sociales las utilizan para la socialización y el trabajo en equipo, así como para la búsqueda de información académica, además de la investigación y publicación de contenidos educativos a través de YouTube, y para la interacción con profesores en temas académicos, así mismo, usan las redes sociales para el intercambio de ideas y conocimientos entre pares, y para la orientación de su aprendizaje de manera independiente. Respecto a lo anteriormente mencionado, Flores *et al.*, (2017) manifiesta que las redes sociales permiten a los estudiantes dentro de sus procesos de aprendizaje a expresarse, establecer relaciones con los demás y satisfacer sus necesidades educativas.

Tabla 4*Uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje.*

Indicadores	Frecuencias						
	TD	D	N	ED	TED	M	DE
Uso las redes sociales para colaborar, interactuar e intercambiar información con mis compañeros desde apps como WhatsApp o Facebook.	206	77	18	6	1	4.56	.722
Uso las redes sociales para desarrollar habilidades como la socialización y trabajo en equipo con mis compañeros.	178	91	32	7	0	4.43	.769
Uso las redes sociales para la búsqueda de información académica.	151	69	58	21	9	4.08	1.101
Uso la red social de YouTube para investigar y publicar contenidos educativos.	122	87	75	19	5	3.98	1.018
Uso las redes sociales para interactuar con profesores o expertos en diferentes temas.	113	102	62	21	10	3.93	1.064
Uso las redes sociales como un espacio seguro de intercambio de ideas y conocimientos.	126	106	62	11	3	4.11	.912
Uso las redes sociales como guía de aprendizaje autónomo.	121	93	70	16	8	3.98	1.032

Nota: Totalmente de acuerdo (TD), De acuerdo (D), Neutral (N), En desacuerdo (ED), Totalmente en desacuerdo (TED), Media (M), y Desviación estándar (DE). Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, según los resultados obtenidos en la (Tabla 5), se puede apreciar que las dimensiones con las medias más altas son el uso del internet como herramienta de aprendizaje, y el uso de los entornos virtuales de aprendizaje. Posteriormente, las dimensiones como el uso del dispositivo móvil como herramienta de aprendizaje y uso de las redes sociales como herramientas de aprendizaje se colocaron en la categoría de respuesta de acuerdo.

Tabla 5
Resultados por dimensión.

Dimensiones	N	Media	DS.	Error
Uso del Internet como herramienta de aprendizaje.	308	4.6425	.42324	.02412
Uso del dispositivo móvil como herramienta de aprendizaje.	308	4.2606	.80365	.04579
Uso de los entornos virtuales de aprendizaje.	308	4.5146	.51389	.02928
Uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje.	308	4.1531	.69740	.03974

Nota: N (Número de sujetos encuestados), M (Media), DS (Desviación estándar). Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

A manera de conclusión, este trabajo permitió conocer que Tecnologías de la Información y Comunicación utilizan actualmente los estudiantes de una universidad del Sur de Sonora, dentro de sus procesos de aprendizaje. En relación con lo antes expuesto, el uso de las herramientas tecnológicas dentro del ámbito educativo se ha hecho más evidente en los últimos años, transformando y mejorando el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Actualmente, se conoce que las TICs son un tema que cobró gran relevancia debido a la situación de la pandemia “COVID-19” que se presentó a nivel mundial, por lo tanto, fue fundamental que docentes y alumnos se adaptaran al cambio del uso y manejo de las tecnologías en modalidad virtual.

Retomando el objetivo, los resultados dieron a conocer que en su mayoría los estudiantes usan más los medios como el Internet y las plataformas virtuales como herramientas indispensables en su formación académica. En respuesta a la pregunta de investigación, y retomando lo anterior, se logró identificar satisfactoriamente que los estudiantes emplean más en su totalidad el Internet y los entornos virtuales de aprendizaje, que el uso del dispositivo móvil y las redes sociales. Por lo tanto, a partir de este hallazgo es importante enfatizar que el uso del celular sea de mayor aprovechamiento en los alumnos dentro de sus actividades académicas, dado que este recurso es el que más utilizan, y en su mayoría todos los estudiantes cuentan con este dispositivo. A su vez, también las redes sociales deben aprovecharse dentro del ámbito escolar, puesto que son plataformas digitales que permiten la interacción y comunicación con otros compañeros, fomentando así su proceso de aprendizaje, por lo que este recurso también se debe de promover en el alumnado.

Por ello, se recomienda que los docentes de la universidad fomenten más en sus alumnos el uso del celular y las redes sociales en el desarrollo de las actividades académicas, dado que, en los resultados arrojados por dimensión, estas dos últimas no fueron tan percibidas por los alumnos como las del uso del Internet y el uso de las plataformas virtuales. Así mismo, también se recomienda que para futuras aplicaciones se incorporen otras dimensiones, dado que el tema de las TIC es muy extenso y amplio, y solamente se tomaron en cuenta cuatro dimensiones.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. (2018). Las TIC en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje en el área Comunicación Organizacional: licenciatura en Ciencias de la Comunicación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 764-788
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100764
- Ayala, E., y Gonzales, S. (2015). *Tecnologías de la Información y Comunicación*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Fondo Editorial.
<http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1189/Libro%20TIC%20%282%29-1-76%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cedeño, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127.
<file:///C:/Users/dulce/Downloads/DialnetEntornosVirtualesDeAprendizajeYSuRollInnovadorEnEIP-7047143.pdf>
- Cuen, C. (2013). TIC: usos y efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una Licenciatura en Ciencias de la Comunicación [Tesis de maestría, Universidad de Sonora].
http://www.mie.uson.mx/tesis/cuen_2013.pdf
- Flores, G., Chancusig, J., Cadena, J., Guaypatín, O., Montaluisa, R. (2017). La influencia de las redes sociales en estudiantes universitarios. *Boletín Redipe*, 6(4), 56-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119348>
- García, C., López, G., y Vargas, E. (2019). Uso del Internet como base para el aprendizaje. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/05/internet-aprendizaje.html>
- García, M., Reyes, J., y Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 1-18.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6255413>
- Hernández, R. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5904762>
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *EduTec*.
https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2015-2019. México. En hogares (inegi.org.mx)
- Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista de Estudios Latinos*, (16), 225-256.
https://www.researchgate.net/publication/311664938_Las_redes_sociales_como_herramientas_de_aprendizaje_algunas_consideraciones

- Martínez, E., López, D., Escamilla, D., y Álvarez, M. (2017). La importancia de las plataformas educativas virtuales como herramienta de apoyo a la educación tradicional. *Revista de Tecnología y Educación*, 1(1), 16-24. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Tecnologia_y_Educacion/vol1num1/Revista_de_Tecnolog%C3%ADa_y_Educaci%C3%B3n_V1_N1_3.pdf
- Mendoza, I. (2014). El teléfono celular como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Omnia*, 20(3), 9-22. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73737091002.pdf>
- Mejía, G., y Gómez, R. (2017). Internet como herramienta didáctica en la formación académica en alumnos de nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954319010.pdf>
- Muñoz, M., Barreiro, M., y Ayuso, M. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *Escuela Abierta*, 16, 91-104. <file:///C:/Users/dulce/Downloads/DialnetLaImportanciaDeLasRedesSocialesEnElAmbitoEducativo-4425349.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Enfoques estratégicos sobre las tics en educación en América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Pacheco, M. (2012). *Tecnología de Información y Comunicación*. (1ª ed.). Secretaría de Educación Pública. <http://www.prepaaguascalientes.sep.gob.mx/prepaabierta/archivos/06-Tecnologia%20de%20Informacion%20Y%20Comunicacion.pdsilva>
- Romero, S., y Araujo, D. (2012). Uso de las TIC en el proceso enseñanza aprendizaje. *Télématique*, 11(1), 69-83. <https://www.redalyc.org/pdf/784/78423414005.pdf>
- Rodríguez, H., Restrepo, L. & García, G. (2017). Habilidades digitales y uso de teléfonos inteligentes (smartphones) en el aprendizaje en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 126-142. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/816/1334>
- Sánchez, L., Crespo, G., Aguilar, R., Bueno, F., Benavent, R., y Valderrama, J. (2015). Los adolescentes y las tecnologías de la información y comunicación. Universidad de Valencia. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/132633/1/TICPadres.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Tic para el maestro, educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/tic-para-el-maetr-educacion-basica#:~:text=Las%20TIC%20>
- Sierra, J., Romero, B., y Palmezano, Y. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las tic en las aulas de clases. *Revista Panorama*, 12(22), 32-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697227>
- Torres, A. y Valencia, A. (2013). Uso de las TIC e internet dentro y fuera del aula. *Apertura*, 5(1), 108-119. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830443010.pdf>

Veliz, T. (2015). Uso del Internet y su incidencia en el rendimiento académico. Universidad de San Carlos de Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0290.pdf

**La obra “Nuevos Abordajes en la Educación y Transdisciplina”,
se publicó en diciembre 2023**

En la encrucijada entre la innovación educativa y la transdisciplina, se forja un camino hacia una educación más holística y significativa. Al adoptar nuevos abordajes, la educación se convierte en un espacio dinámico que fomenta la exploración, la integración de perspectivas diversas y la resolución creativa de problemas. Este matrimonio entre la apertura a nuevas metodologías y la transdisciplina no solo empodera a los educadores y estudiantes, sino que también sienta las bases para un pensamiento crítico y adaptativo. En última instancia, estos nuevos enfoques en la educación y la transdisciplina no solo despiertan la curiosidad intelectual, sino que también nutren la capacidad de abordar los retos contemporáneos con una visión más amplia y colaborativa, creando así un tejido educativo más resiliente y conectado con las complejidades del mundo actual.

Queda claro que los nuevos abordajes en la educación, particularmente a través de la lente de la transdisciplinariedad, no solo representan una evolución en la enseñanza y la investigación, sino que también anticipan un cambio profundo en la forma en que concebimos el conocimiento. Este corolario invita a contemplar la transdisciplinariedad como un catalizador para una educación más relevante, dinámica y conectada con las complejidades del mundo contemporáneo. Al adoptar esta perspectiva, no solo abrimos la puerta a una comprensión más completa de los fenómenos educativos, sino que también cultivamos un terreno propicio para la creatividad, la resolución de problemas y la formación de mentes capaces de abordar los desafíos emergentes con una visión integradora y proactiva.

En el cierre de esta reflexión sobre los "Nuevos Abordajes en la Educación y Transdisciplina", queda claro que estos paradigmas no solo representan una desviación de lo convencional, sino una revolución educativa en sí misma. La transdisciplinariedad, al romper con las estructuras académicas rígidas, abre puertas a un aprendizaje que refleja la complejidad del mundo real. Así, el corolario de esta revolución es una educación que va más allá de las barreras disciplinarias, nutriendo mentes curiosas y preparando a las generaciones futuras para enfrentar desafíos que requieren soluciones integradoras y colaborativas. En la encrucijada de la educación y la transdisciplinariedad, se esboza un panorama educativo más rico y resiliente, capaz de dar respuesta a las exigencias de un mundo en constante cambio y transformación.

