

PRAXIS EDUCATIVA REDIE



PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. Año 16, Núm. 30; mayo 2024/ octubre 2024

Calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Colonia Francisco Sarabia, C.P. 34214, Durango, Dgo., Tel. 6181113737,

<http://www.redie.org.mx> / praxiseducativaredie@gmail.com

Editor responsable: Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy,

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-050413444500-102 / ISSN: 2594-1197, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, Calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 4 de mayo de 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Contenido

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL CLIMA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE DURANGO, MÉXICO	9
Heriberto Monárrez Vásquez	9
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA COMPRESIÓN DEL LÍMITE DE UNA FUNCIÓN ALGEBRAICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	28
Saúl Elizarrarás Baena	28
PRINCIPIOS DE RENDIMIENTO ACÁDEMICO DE ALUMNOS FORÁNEOS DE CONTEXTOS VULNERABLES EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE EL SALTO	40
Miguel Angel Haro Pacheco	40
José Ramón Deras Flores	40
EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA COMPETENCIA GENÉRICA NO. 5	50
Emmanuel Contreras Amalfi	50
LA SITUACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO.....	70
Mtro. Roberto Murillo Pantoja	70
Mtra. Virginia Matamoros Torres	70
LA IGUALDAD DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE SENSIBILIZACIÓN CON ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP	84
Juan Manuel Guel Rodríguez	84
EL PROCESO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN SEMESTRES POSTERIORES A LA PANDEMIA.....	101
Ma. Isabel García Uribe.....	101
Mónica Leticia Campos Bedolla.....	101
Mónica González Márquez	101
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA FLUIDEZ LECTORA Y LA PROSODIA DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES LECTORAS Y/O DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA .	114
Ángel R. Calvo	114
Nadia Calvo.....	114
SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: COMPARACIÓN ENTRE GÉNEROS...	128
Humberto Antonio Hita Ríos	128
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y LOS VALORES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACION EN LA EDUCACION SUPERIOR	137
Raúl Bracamontes Del Castillo	137
María Eva Gutiérrez	137
Narciso Navarro Gómez	137

INNOVAR PARA TRANSFORMAR Y SIMPLIFICAR PROCESOS EN LA ELABORACIÓN DE PRODUCTOS CON IA.....	149
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos	149
Gloria Noemí Estrada Figueroa	149
Ana Lilia Estrada Figueroa	149
Evelia Hernández Regalado	149
CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL TERCER PERFECCIONAMIENTO EN CUBA.....	161
NIURKA YANES PÉREZ	161
LO DECOLONIAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022: SUS EJES ARTICULADORES.....	171
Jiménez Hernández Christian Rubik.....	171
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. ENTRE TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS.....	183
Carranza Peralta Irving.....	183
Tirzo Gómez Jorge	183
BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN QUE ENFRENTAN ESTUDIANTES DE PRIMARIA	201
Rosa María Nájera Álvarez.....	201
María Irma Rodríguez Quiñones.....	201
Essaú Reyes González	201
María Juana Álvarez Ramírez	201
ACTIVIDADES PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SÉPTIMO GRADO.....	213
Oscar Alfredo Llorente Vargas	213
Milena Danger Castillo	213
Yanara Sarmiento Feraud.....	213
ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO FEMENINO EN LA GESTIÓN ESCOLAR.....	226
Dra. Samantha Yadira Niebla Moreno	226
Dr. Jorge Alberto Castro Quiñonez	226
Dra. Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya	226
MOTIVACIÓN EN NIVEL SUPERIOR Y MEDIO-SUPERIOR CON BASE EN LA TEORÍA DE McCLELLAND.....	241
Ericka del Socorro Esparza Aldaba	241
Dulce María Reyes Hinostroza	241
Laura Marcela Saravia Santa Cruz.....	241

Adla Jaik Dipp	241
DETECCIÓN DE RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EL TECNOLÓGICO DE EL SALTO ...	254
Víctor Hugo Calderón Leal	254
María de Lourdes Melchor Ojeda	254
Javier Nájera Frías	254
Beatríz Díaz Ramírez	254
José de Jesús De León Gómez.....	254
TRABAJAR PARA LA INCERTIDUMBRE, LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS PANDÉMICOS.....	267
Sergio Hugo Hernández Belmonte	267
FUNCIÓN SUPERVISORA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ÁMBITO URBANO Y RURAL	280
José Andrés Arreola Medina	280
Abigail Frías-Reyes	280
María de Jesús Esparza	280
Nancy Gamboa Arreola	280
DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LA MEDIACIÓN DOCENTE (CIMD).....	293
Omar David Almaraz Rodríguez	293
Dolores Gutiérrez Rico	293
LA INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UPC.....	306
Humberto Antonio Hita Ríos	306
EL HOMBRE Y LA HISTORIA: ¿QUIÉN ESCRIBE A QUIÉN?	317
Mtra. Azucena Villa Ogando	317
¿ES LA EDUCACIÓN UN MECANISMO DE CONTROL SOCIAL?.....	327
L.D.S. Levi Yair Alvarado Rosales	327

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy

CONSEJO EDITORIAL

PARTICIPANTES LOCALES

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dra. Adla Jaik Dipp

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Facultad de Ciencias Exactas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Dra. María Inés Domínguez Domínguez

(Universidad Tecnológica de Durango)

Dra. Nancy Diana Quiñonez Ponce

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dra. Frine Virginia Montes Ramos

(Instituto Universitario Anglo Español)

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

(Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo)

Nancy Elizabeth Harvin Romero

(Instituto Universitario Anglo Español)

Aida del Carmen Rios Zabala

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango)

PARTICIPANTES NACIONALES

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Universidad Pedagógica de Durango)

Dr. Erick Radaí Rojas Maldonado

(Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)

Dra. Cecilia Ortega Díaz

(Escuela Normal de Amecameca)

Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores

(Instituto Superior de Ciencias de la Educación del estado de México, División Ecatepec)

Dr. Carlos Enrique George Reyes

(Colegio de Posgrado Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

(Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche)

Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez

(Investigador independiente)

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 16, Núm. 30; mayo 2024/ octubre 2024

PARTICIPANTES INTERNACIONALES

Dra. Milagros Elena Rodríguez, Ph.D.

(Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Departamento de Matemáticas, República Bolivariana de Venezuela)

Dr. Aldo Ocampo González, Ph.D.

(Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lenguaje Inglés

Mtra. Nishmet Villanueva Jaik

DISEÑO GRÁFICO

Mtro. Roberto Villanueva Gutiérrez

EDITORIAL

La Red Durango de Investigadores Educativos comprometida con la divulgación y difusión de la investigación educativa presenta el volumen 30 de su Revista Praxis Educativa, con más de veinte artículos de autores nacionales de diez estados de la República Mexicana e internacionales de países como Cuba y España, lo que sin duda eleva el nivel de investigación que se presenta.

Este volumen nos muestra diversos artículos con temas que van desde la salud mental, clima escolar, deserción, motivación, uso de las tics, la Nueva Escuela Mexicana, igualdad de género, liderazgo educativo, enseñanza de historia y matemáticas, entre otras.

Encontraremos, investigaciones un tanto complejas e interesantes ya que abordan temas que van desde el trabajo con alumnos de educación superior tecnológica así como de instituciones formadoras de docentes y algunas otras relacionadas con los docentes de nivel básico. Encontraremos además por primera vez en nuestra revista un artículo relacionado con la Inteligencia Artificial lo que sin duda es marcará un antes y un después en la educación, y del cual esperamos tener mayor investigación en números posteriores.

Es interesante como a cuatro años de la pandemia por COVID-19, aún podemos encontrar cuatro investigaciones relacionadas con este tema y sus efectos tanto académicos como psicológicos en alumnos y docentes, uno de estos artículos aborda el tema de la pandemia desde la igualdad de género, otro más desde el uso de las tics y dos más en temas de estrés e incertidumbre para la enseñanza en nivel primaria y en estudiantes de psicología.

Esperamos que este número cumpla con las expectativas de todos nuestros lectores, que puedan encontrar en ella información de utilidad para seguir investigando en éstos temas y que pueda darse en ustedes el interés para seguir publicando en medios como ésta revista.



PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL CLIMA ESCOLAR EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE DURANGO, MÉXICO

Heriberto Monárrez Vásquez

Doctor en Ciencias de la Educación por el IUNAES

Director Técnico de Escuela Primaria en la SEED

Miembro Activo de la ReDIE

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

Resumen

Este estudio fenomenológico exploró las percepciones de los docentes sobre el clima escolar predominante en una escuela primaria de Durango, México. Se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas con tres informantes clave identificados por el supervisor escolar como participantes significativos en la conformación del clima escolar. Se empleó análisis temático y triangulación de datos para analizar la información. Los hallazgos revelaron que los docentes perciben un clima escolar tenso, estresante y poco colaborativo, caracterizado por la presión para cumplir con las demandas curriculares, la falta de colaboración entre colegas, los problemas disciplinarios y las relaciones distantes con los directivos. Este clima negativo impacta la motivación, el bienestar y la capacidad de los docentes para atender efectivamente las necesidades de los estudiantes. Los docentes propusieron estrategias para mejorar el clima escolar, como fomentar la colaboración, proporcionar recursos y capacitación, reducir la carga burocrática y promover la participación de los padres. Estas sugerencias se alinean con los principios del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El estudio destaca la importancia de abordar los desafíos del clima escolar para crear un ambiente de aprendizaje más positivo y mejorar la calidad educativa.

Palabras Clave: calidad educativa, clima escolar, educación primaria, fenomenología, percepciones docentes.

Abstract

This phenomenological study explored teachers' perceptions of the prevailing school climate in an elementary school in Durango, Mexico. Semi-structured group interviews were conducted with three key informants identified by the school's supervisor as significant participants in shaping the school climate. Thematic analysis and data triangulation were employed to analyze the data. The findings revealed that teachers perceive a tense, stressful, and unsupportive school climate, characterized by pressure to meet curricular demands, lack of collaboration among colleagues, disciplinary issues, and distant relationships with administrators. This negative climate impacts teachers' motivation, well-being, and ability to effectively address students' needs. Teachers proposed strategies to improve the school climate, such as fostering collaboration, providing resources and training, reducing bureaucratic burden, and promoting parental involvement. These suggestions align with the principles of the Nueva Escuela Mexicana (NEM) model. The study highlights the importance of addressing school climate challenges to create a more positive learning environment and enhance educational quality.

Keywords: educational quality, phenomenology, primary education, school climate, teachers' perceptions.

Antecedentes

El Clima Escolar se ha establecido como un área crítica de investigación debido a su demostrada influencia en diversos resultados estudiantiles. Numerosas revisiones de literatura han examinado este constructo multidimensional, abordando sus definiciones, mediciones e impacto (Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2016; Zullig et al., 2010). El Clima Escolar comprende las experiencias y patrones recurrentes de comportamientos, relaciones interpersonales, normas, valores y sentimientos que caracterizan la vida en un entorno educativo (Cohen et al., 2009; Bradshaw et al., 2014).

La investigación demuestra consistentemente una sólida relación entre un Clima Escolar positivo y mejores resultados académicos, mayor compromiso, motivación, conductas prosociales y bienestar socioemocional (Berkowitz et al., 2017; Kutsyuruba et al., 2015; Aldridge y McChesney, 2018). Por el contrario, un Clima Escolar negativo se asocia con mayores niveles de problemas internalizados como estrés, ansiedad, depresión, conductas de riesgo, ausentismo y bajo rendimiento (Cornell y Huang, 2016; Hopson y Lee, 2011).

El Clima Escolar es un constructo multidimensional moldeado por factores como las relaciones entre estudiantes, maestros y personal, las normas disciplinarias, el entorno físico, la seguridad, la equidad y el respeto a la diversidad (Bradshaw et al., 2014;). También puede variar significativamente según características demográficas como origen étnico, identidad de género, orientación sexual y nivel socioeconómico (Greytak et al., 2013).

Diversas técnicas se han utilizado para medir el Clima Escolar desde múltiples perspectivas: encuestas a estudiantes, personal, padres y administradores, además de observaciones y grupos focales (Cohen et al., 2009;). Algunos marcos teóricos conceptualizan el Clima Escolar como un sistema interactivo de múltiples dimensiones (Rudasill et al., 2018).

Las revisiones de literatura resaltan la necesidad de abordar el Clima Escolar para mejorar resultados estudiantiles y calidad educativa (Kutsyuruba et al., 2015). Un Clima Escolar autoritario y de apoyo se vincula con menores conductas problemáticas (Cornell et al., 2015). Programas para fomentar un clima positivo incluyen desarrollo profesional docente, prácticas restaurativas, involucramiento familiar y acciones contra el acoso.

Estudios han analizado mediante análisis multinivel la relación entre Clima Escolar y logros académicos (Shukla et al., 2016; Voight y Hanson, 2017), así como sus vínculos con variables vocacionales y desarrollo de carrera. El clima también puede influir en la matriculación de estudiantes adultos.

Existe un robusto cuerpo interdisciplinario de evidencia sobre los múltiples beneficios de un Clima Escolar positivo. Sin embargo, persisten retos respecto a desarrollar medidas integrales, comprender los factores y modelos causales que moldean el clima, y evaluar estrategias efectivas para mejorarlo en diversos contextos socioculturales y demográficos. Abordar el Clima Escolar continúa siendo una prioridad educativa crítica (Gase et al., 2017; Megan et al., 2020;).

Situación Problemática

La experiencia vivida del estrés y agobio constante en el salón de clases se ha convertido en una realidad aplastante para muchos maestros, en una zona escolar de educación primaria federal de la ciudad de Durango, se encuentra una escuela que es punto de atención por parte de la Supervisión Escolar, puesto que el Clima Escolar que priva en ella es considerado como enfermizo por parte de las autoridades escolares y de supervisión; cabe señalar que para algunos maestros, esto se ha tornado muy complicado.

Día tras día los maestros se enfrentan a un sinnúmero de presiones y demandas que los abruma y sofocan. La pesada carga burocrática de elaborar reportes, cumplir con formatos y prepararse para evaluaciones estandarizadas los consume y les resta tiempo y energía para enfocarse en lo verdaderamente importante: enseñar.

Se sienten agobiados por la cantidad de objetivos y metas que deben cumplir, impuestos desde las altas esferas del sistema educativo, sin que se tome en cuenta su realidad y contexto en el aula. Es una lucha constante contra expectativas poco realistas que los hacen sentir frustrados e insuficientes. Un círculo vicioso de estrés y ansiedad que mina su entusiasmo y capacidad para desempeñar su labor con plenitud.

La falta de recursos, apoyos y personal complementario para atender las diversas necesidades de los estudiantes es otro factor que aumenta la carga sobre sus espaldas. Se perciben solos, luchando contra las adversidades en el salón de clases, sin los medios ni las herramientas necesarias para ofrecer una educación integral y de calidad a sus alumnos. Un sentimiento de abandono e impotencia los invade.

Esta vorágine de estrés y agobio tiene un impacto directo en su práctica docente y en su relación con los educandos. A veces pierden la paciencia, se muestran impacientes o poco empáticos, aunque en el fondo no lo desean. La conexión positiva y el vínculo sano con los alumnos se resquebraja sin querer por el peso de tantas demandas externas. Un clima poco propicio para el aprendizaje se genera en el aula.

Es una sensación aplastante de exigencias, falta de recursos y soledad en la batalla diaria por sacar adelante su labor docente bajo condiciones adversas. Un agobio constante que mina sus fuerzas, su motivación y su entrega plena al proceso educativo. Una situación problemática que

demanda cambios urgentes para aliviar esa pesada carga emocional y poder realmente enfocarse en lo esencial: facilitar experiencias de aprendizaje enriquecedoras en un ambiente positivo para sus alumnos.

Por otra parte, el Clima Escolar se ha consolidado como un área de investigación fundamental debido a su impacto significativo en diversos aspectos del funcionamiento y éxito de los estudiantes. A pesar de la creciente atención que ha recibido este constructo multidimensional, persisten desafíos y lagunas en la comprensión de su naturaleza, medición y estrategias efectivas para su mejora.

Uno de los principales problemas teóricos radica en la falta de una definición universalmente aceptada del Clima Escolar. Si bien se han propuesto diversas conceptualizaciones, aún no existe un consenso claro sobre los elementos esenciales que componen este constructo. Esta ambigüedad conceptual dificulta la comparación de resultados entre estudios y la generación de un cuerpo coherente de conocimientos.

Además, la medición del Clima Escolar representa otro desafío teórico. Aunque se han empleado múltiples técnicas, como encuestas, observaciones y grupos focales, la selección de dimensiones y la creación de instrumentos integrales que capturen la complejidad del Clima Escolar siguen siendo tareas complejas. La falta de medidas estandarizadas y validadas en diversos contextos socioculturales limita la generalización de los hallazgos.

Otro problema es la comprensión limitada de los factores y mecanismos causales que moldean el Clima Escolar. Si bien se han identificado diversas variables influyentes, como las relaciones interpersonales, las normas disciplinarias y el entorno físico, aún se requiere una mayor exploración de cómo estas variables interactúan y contribuyen al clima general de una escuela. Además, se necesita una mayor investigación sobre cómo el Clima Escolar puede variar según características demográficas y contextuales específicas.

La evaluación de estrategias efectivas para mejorar el Clima Escolar también presenta desafíos teóricos. Aunque se han propuesto diversas intervenciones, como programas de desarrollo profesional docente y prácticas restaurativas, la evidencia sobre su eficacia a largo plazo y su aplicabilidad en diferentes entornos educativos es limitada. Se requiere una mayor investigación para identificar enfoques basados en evidencia que puedan adaptarse a las necesidades y circunstancias únicas de cada escuela.

Además, la integración de múltiples perspectivas teóricas en la comprensión del Clima Escolar sigue siendo un desafío. Aunque se han aplicado diversas teorías, como la teoría de sistemas

ecológicos y la teoría del aprendizaje social, aún se necesita un marco teórico integrador que capture la naturaleza multifacética del Clima Escolar y su relación con otros constructos relevantes.

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar las percepciones de los docentes sobre el Clima Escolar prevaleciente en una escuela primaria de la ciudad de Durango, identificando los factores que influyen positiva o negativamente en este.

Objetivos Específicos.

- a. Explorar las experiencias de los docentes en relación con el ambiente de trabajo, el apoyo institucional, la colaboración entre colegas y las relaciones con directivos y familias.
- b. Identificar los principales desafíos y obstáculos que enfrentan los docentes en su labor diaria y que impactan el Clima Escolar.
- c. Comprender cómo el Clima Escolar afecta la práctica docente, la motivación y la capacidad para brindar una educación de calidad.
- d. Analizar las percepciones de los docentes sobre las necesidades y estrategias para mejorar el Clima Escolar, fomentando un ambiente más positivo, colaborativo y propicio para el aprendizaje.
- e. Explorar la alineación de las propuestas de los docentes con los principios y enfoques de la NEM, identificando áreas de oportunidad.

Justificación

La investigación sobre el Clima Escolar en esta escuela primaria resultó conveniente ya que buscaba analizar a profundidad un problema real y apremiante que está impactando negativamente el bienestar de los docentes y el ambiente de aprendizaje. Al explorar las percepciones de los maestros e identificar los factores que influyen en el clima, se podrán generar recomendaciones concretas para mejorar la situación. Esto servirá para orientar acciones de cambio que alivien el estrés y agobio de los docentes y fomenten un entorno más positivo.

Este estudio tiene una amplia trascendencia social, ya que un Clima Escolar positivo es fundamental para el éxito educativo y desarrollo integral de los estudiantes. Los principales beneficiarios serán los alumnos de la escuela, quienes podrán aprender en un ambiente más favorable

y con docentes más motivados y enfocados en la enseñanza. Además, mejorar el Clima Escolar tiene el potencial de elevar la calidad educativa y el bienestar de la comunidad escolar en general.

La investigación aborda un problema concreto y apremiante que aqueja a esta escuela primaria. Sus resultados permitirán desarrollar estrategias focalizadas para transformar el Clima Escolar negativo que predomina. Se brindarán recomendaciones aplicables para atender factores específicos que generan estrés y malestar en los docentes. Al mejorar las condiciones de trabajo y promover un ambiente más colaborativo y positivo, se resolverán problemas cotidianos que obstaculizan la labor educativa. Esto tendrá implicaciones prácticas significativas para el funcionamiento de la escuela.

El estudio contribuirá a llenar vacíos en la comprensión del Clima Escolar en el contexto específico de una escuela primaria mexicana. Si bien existe amplia teoría sobre este constructo, la investigación permitirá explorar cómo se manifiesta y qué factores lo afectan en este entorno particular. Se podrán contrastar los hallazgos con principios teóricos existentes y quizás expandirlos o adaptarlos. El analizar a profundidad las percepciones docentes, brindará una mirada fresca a las variables que conforman el Clima Escolar desde su perspectiva. Esto aportará nuevos conocimientos que podrían enriquecer los modelos teóricos actuales.

Aunque el estudio no pretende crear un instrumento novedoso, la forma en que se plantea recolectar y analizar los datos cualitativos sobre las percepciones docentes puede ser una referencia útil para futuras investigaciones en la materia. El uso de entrevistas grupales a profundidad y un enfoque fenomenológico para explorar los significados y vivencias de los participantes, podría ejemplificar una manera efectiva de estudiar el Clima Escolar desde una óptica crítica. Esto puede sugerir rutas metodológicas valiosas para próximos estudios cualitativos en el área.

Existieron las condiciones favorables para realizar el estudio. Los informantes clave fueron docentes identificados por el Supervisor Escolar como partícipes clave en el Clima Escolar de la escuela. Esto implicó un buen nivel de involucramiento y acceso a la muestra necesaria. Además, la técnica de entrevistas grupales se convirtió en un método viable para obtener datos ricos sin implicar grandes costos o una prolongada estancia en campo. Así, el estudio se hizo viable y factible de realizar con los recursos disponibles.

Sustento Teórico

El Clima Escolar ha sido un tema de creciente interés en las últimas décadas debido a su impacto significativo en diversos aspectos del funcionamiento y éxito de los estudiantes. Este constructo multidimensional abarca las experiencias, relaciones, normas y valores que dan forma a la

vida dentro de una institución educativa (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Numerosos estudios han explorado la naturaleza del Clima Escolar, sus dimensiones clave y sus efectos en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes (Berkowitz et al., 2017; Wang y Degol, 2016).

Desde una perspectiva teórica, el Clima Escolar se ha conceptualizado de diversas maneras. Una de las definiciones más influyentes fue propuesta por Hoy y Miskel (2008), quienes describieron el Clima Escolar como “el conjunto de características internas que distinguen a una escuela de otra y que influyen en el comportamiento de sus miembros” (p. 198). Esta definición destaca la singularidad de cada entorno escolar y su capacidad para moldear las acciones y interacciones de estudiantes, maestros y personal.

Otra perspectiva teórica importante es la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), que sitúa al Clima Escolar dentro de un marco más amplio de influencias ambientales. Según este enfoque, el Clima Escolar se ve afectado por múltiples sistemas, incluyendo el microsistema (relaciones inmediatas), el mesosistema (interacciones entre microsistemas), el exosistema (contextos indirectos) y el macrosistema (valores y normas culturales). Esta teoría subraya la naturaleza interconectada del Clima Escolar y su relación con factores contextuales más amplios (Rudasill et al., 2018).

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1986) también ha influido en la comprensión del Clima Escolar. Esta teoría sugiere que los individuos aprenden a través de la observación y la imitación de otros, y que el entorno social juega un papel crucial en este proceso. En el contexto escolar, los estudiantes aprenden normas, valores y comportamientos a través de sus interacciones con compañeros, maestros y otros miembros de la comunidad escolar. Por lo tanto, un Clima Escolar positivo puede fomentar conductas prosociales y un mayor compromiso académico (Bandura, 1986; Thapa et al., 2013).

Además, la teoría del apego de Bowlby (1969) ha sido aplicada al estudio del Clima Escolar. Esta teoría enfatiza la importancia de las relaciones seguras y de apoyo para el desarrollo saludable. En las escuelas, las relaciones positivas entre estudiantes y maestros, caracterizadas por la confianza, la comunicación abierta y el cuidado, pueden contribuir a un Clima Escolar favorable y promover el bienestar de los estudiantes (Bergin y Bergin, 2009).

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) también ha sido relevante para la comprensión del Clima Escolar. Esta teoría postula que los individuos tienen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. Un Clima Escolar que satisface estas necesidades, brindando oportunidades para la elección, el desafío óptimo y las conexiones

significativas, puede fomentar la motivación intrínseca y el compromiso de los estudiantes (Deci y Ryan, 2000; Jang et al., 2016).

Desde una perspectiva organizacional, la teoría de la contingencia estructural (Donaldson, 2001) sugiere que no existe una estructura o enfoque único que sea efectivo para todas las escuelas. En cambio, el Clima Escolar óptimo depende de factores contextuales como el tamaño de la escuela, la demografía estudiantil y la cultura local. Esta teoría destaca la importancia de adaptar las estrategias de mejora del Clima Escolar a las necesidades y circunstancias específicas de cada escuela (Donaldson, 2001; Thapa et al., 2013).

Múltiples perspectivas teóricas han contribuido a la comprensión del Clima Escolar. Estas teorías destacan la naturaleza multifacética del Clima Escolar, su relación con factores contextuales más amplios y su impacto en el desarrollo y el funcionamiento de los estudiantes. La integración de estos enfoques teóricos puede proporcionar una base sólida para la investigación y la práctica relacionadas con el Clima Escolar, y guiar los esfuerzos para crear entornos escolares más positivos y de apoyo.

Abordaje Metodológico

La entrevista grupal realizada con los docentes proporciona datos ricos en percepciones, experiencias y puntos de vista personales. Esto apunta a un enfoque cualitativo de investigación para comprender a profundidad las dinámicas del Clima Escolar.

Método

Se acudió a la Fenomenología puesto que tiene como objetivo explorar y comprender las experiencias vividas por los docentes en relación con el Clima Escolar prevaleciente. Un diseño fenomenológico permitió capturar las perspectivas y significados que los participantes atribuyen a este fenómeno.

Técnica de Recolección de Datos

La entrevista grupal semiestructurada fue la técnica utilizada porque es una técnica cualitativa muy valiosa para obtener información detallada y en profundidad sobre las perspectivas, experiencias y opiniones de varios participantes al mismo tiempo.

Informantes Clave

Fueron elegidos tres sujetos por ser docentes que son partícipes en la conformación del Clima Escolar de su escuela de acuerdo con información específica del Supervisor Escolar.

Métodos de Análisis

Para analizar la información proporcionada en la entrevista, se realizó análisis temático y triangulación de datos.

El análisis temático es un método para identificar, organizar y reportar patrones o temas dentro de un conjunto de datos cualitativos (Braun y Clarke, 2006). En este caso, se siguieron los siguientes pasos:

1. Familiarización con los datos: Se leyó detenidamente la transcripción de la entrevista para familiarizarme con su contenido.
2. Generación de códigos iniciales: Se identificaron y etiquetaron fragmentos relevantes de la entrevista que capturaban ideas clave relacionadas con el clima escolar y las experiencias de los docentes.
3. Búsqueda de temas: Se agruparon los códigos en categorías más amplias o temas que reflejaban patrones significativos en los datos.
4. Revisión de temas: Se refinaron y ajustaron los temas para verificar que fueran coherentes y representativos de los datos en su conjunto.
5. Definición y denominación de temas: Se asignaron nombres y descripciones claras a cada tema para capturar su esencia y significado.
6. Producción del informe: Se desarrolló un análisis detallado de cada tema, utilizando extractos ilustrativos de la entrevista y relacionándolos con la teoría y la investigación existente.

La triangulación de datos, por otro lado, es un método para verificar y validar los hallazgos cualitativos utilizando múltiples fuentes o perspectivas (Denzin, 1978). En este caso, se compararon y contrastaron las respuestas de los tres docentes entrevistados para identificar puntos de convergencia y divergencia en sus experiencias y percepciones sobre el clima escolar. Este proceso de triangulación permitió obtener una comprensión más completa y matizada del fenómeno estudiado, así como aumentar la credibilidad y la validez de los resultados.

Resultados

De la aplicación de la entrevista grupal semiestructurada, se obtuvieron las categorías y subcategorías que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Categorías y Subcategorías del Estudio.

Categoría	Subcategoría
Percepciones sobre el clima escolar actual	Ambiente tenso y estresante
	Presión por cumplir planes de estudio y evaluaciones

Categoría	Subcategoría
Impacto del clima escolar en la práctica docente	Poca colaboración y apoyo mutuo entre docentes
	Problemas de disciplina y falta de respeto de alumnos y padres
	Falta de recursos y apoyo de autoridades
	Desmotivación y agotamiento de los maestros
	Dificultad para atender necesidades individuales de alumnos
	Afectación de la relación maestro-alumno
Sugerencias para mejorar el clima escolar	Obstáculos para enseñar de manera efectiva
	Más oportunidades de colaboración entre docentes
	Mayor apoyo, capacitación y recursos de autoridades
	Reducción de carga burocrática y evaluaciones
Alineación con principios de la NEM	Enfoque firme en disciplina y participación de padres
	Fomento del trabajo colegiado
	Atención a necesidades socioemocionales
	Mejora continua y capacitación docente
Relaciones y convivencia entre docentes	Participación de la comunidad escolar
	Falta de sentido de comunidad
	Poco trabajo colaborativo
	Aislamiento en la labor docente
Relación con autoridades y directivos	Divisiones y grupos excluyentes
	Enfoque en lo administrativo más que en lo pedagógico
	Poca comunicación y apoyo a docentes
Propuestas para mejorar las relaciones	Directivos distantes de la realidad del aula
	Espacios periódicos estructurados para trabajo colegiado
	Participación activa de directivos en reuniones
	Visitas de acompañamiento pedagógico de directivos
	Canales claros de comunicación bidireccional

Triangulación

Categoría 1: Percepciones sobre el clima escolar actual

El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar, basado en patrones de experiencias de los estudiantes, padres y personal escolar (Cohen et al., 2009). Un clima escolar negativo, como el descrito por los docentes entrevistados, puede tener un impacto significativo en el bienestar y el rendimiento de los estudiantes y maestros. La teoría del clima escolar sostiene que un ambiente tenso, estresante y poco colaborativo puede afectar negativamente la motivación, el compromiso y la eficacia de los docentes (Thapa et al., 2013).

Los tres docentes coinciden en que el clima escolar actual es tenso, estresante y desmotivante. Mencionan la presión por cumplir con planes de estudio y evaluaciones, la falta de colaboración y apoyo mutuo entre docentes, los problemas de disciplina y la falta de respeto por parte de alumnos y

padres, así como la escasez de recursos y apoyo de las autoridades educativas. Estas percepciones negativas son consistentes entre los entrevistados y reflejan un ambiente escolar desafiante.

Los docentes entrevistados coinciden en que el clima escolar actual es tenso, estresante y desmotivante. Factores como la presión por cumplir con planes de estudio y evaluaciones, la falta de colaboración y apoyo mutuo entre docentes, los problemas de disciplina y la falta de respeto por parte de alumnos y padres, así como la escasez de recursos y apoyo de las autoridades educativas, contribuyen a este ambiente escolar negativo. Estas percepciones están respaldadas por la teoría del clima escolar, que sostiene que un ambiente tenso y poco colaborativo puede afectar negativamente el bienestar y el rendimiento de los miembros de la comunidad educativa.

Categoría 2: Impacto del clima escolar en la práctica docente

La teoría del clima escolar y la práctica docente sugiere que un ambiente escolar negativo puede tener un impacto directo en la capacidad de los maestros para enseñar de manera efectiva y atender las necesidades de sus alumnos (Collie et al., 2012). Los docentes que experimentan altos niveles de estrés y desmotivación pueden ver afectada su autoeficacia y su capacidad para establecer relaciones positivas con los estudiantes (Klassen y Chiu, 2010). Esto puede resultar en una disminución de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Los docentes expresan que el clima escolar negativo afecta significativamente su práctica docente. Mencionan sentirse desmotivados, agotados y frustrados por las presiones y la falta de apoyo. Esto dificulta su capacidad para atender las necesidades individuales de los alumnos, establecer relaciones positivas con ellos y enseñar de manera efectiva. Los problemas de disciplina y la falta de respeto son obstáculos adicionales que impiden un ambiente propicio para el aprendizaje.

El clima escolar negativo tiene un impacto significativo en la práctica docente, según expresan los entrevistados. La desmotivación, el agotamiento y la frustración que experimentan los docentes debido a las presiones y la falta de apoyo, dificultan su capacidad para atender las necesidades individuales de los alumnos, establecer relaciones positivas con ellos y enseñar de manera efectiva. La teoría del clima escolar y la práctica docente respalda estas observaciones, sugiriendo que un ambiente escolar negativo puede afectar la autoeficacia y la calidad de la enseñanza de los maestros.

Categoría 3: Sugerencias para mejorar el clima escolar

Las sugerencias de los docentes para mejorar el clima escolar están respaldadas por la investigación. La teoría del clima escolar enfatiza la importancia de la colaboración y el apoyo entre

los maestros para fomentar un ambiente positivo (Grayson y Álvarez, 2008). Además, la capacitación y el desarrollo profesional continuo de los docentes se han asociado con mejoras en el clima escolar y la eficacia de la enseñanza (Gregory et al., 2010). La participación activa de los padres y un enfoque consistente en la disciplina también son factores clave para un clima escolar positivo (Bear et al., 2011).

Los tres docentes proponen diversas estrategias para mejorar el clima escolar. Coinciden en la necesidad de fomentar más oportunidades de colaboración y apoyo mutuo entre los maestros, como reuniones periódicas y espacios para compartir experiencias y estrategias. También sugieren recibir mayor apoyo, capacitación y recursos por parte de las autoridades educativas, así como reducir la carga burocrática y las evaluaciones estandarizadas. Además, destacan la importancia de un enfoque firme en la disciplina y la participación activa de los padres de familia.

Las sugerencias de los docentes para mejorar el clima escolar, como fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre maestros, recibir mayor capacitación y recursos, reducir la carga burocrática, mantener un enfoque firme en la disciplina y promover la participación activa de los padres, están respaldadas por la teoría del clima escolar y la investigación educativa. Estas estrategias apuntan a abordar los principales desafíos identificados por los docentes y a crear un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje.

Categoría 4: Alineación con principios de la NEM

La NEM es un modelo educativo que busca transformar la educación en México hacia un enfoque más inclusivo, equitativo y centrado en el aprendizaje (SEP, 2019). Los principios de la NEM, como el trabajo colaborativo, la atención a las necesidades socioemocionales y la participación de la comunidad escolar, están en línea con las sugerencias de los docentes para mejorar el clima escolar. La teoría del cambio educativo sostiene que la alineación entre las políticas educativas y las prácticas docentes es fundamental para lograr una transformación exitosa (Fullan, 2007).

Los docentes encuentran que sus sugerencias para mejorar el clima escolar están alineadas con los principios de la NEM. Mencionan que el fomento del trabajo colegiado, la atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, la mejora continua y capacitación docente, así como la participación de la comunidad escolar, son elementos clave de este nuevo modelo educativo que podrían contribuir a un ambiente más positivo y colaborativo.

Los docentes encuentran que sus sugerencias para mejorar el clima escolar están alineadas con los principios de la NEM. El fomento del trabajo colegiado, la atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, la mejora continua y capacitación docente, así como la

participación de la comunidad escolar, son elementos clave de este nuevo modelo educativo que podrían contribuir a un ambiente más positivo y colaborativo. La teoría del cambio educativo respalda la importancia de la alineación entre las políticas educativas y las prácticas docentes para lograr una transformación exitosa.

Categoría 5: Relaciones y convivencia entre docentes

La falta de sentido de comunidad y trabajo colaborativo entre los docentes, como lo describen los entrevistados, puede tener un impacto negativo en el clima escolar. La teoría del capital social sugiere que las relaciones positivas y la confianza entre los miembros de una comunidad escolar son fundamentales para el éxito y el bienestar de los estudiantes y maestros (Coleman, 1988). La investigación ha demostrado que los docentes que experimentan aislamiento y falta de apoyo de sus colegas tienen más probabilidades de sufrir agotamiento y estrés (Skaalvik y Skaalvik, 2011).

Los entrevistados coinciden en que hay una falta de sentido de comunidad y poco trabajo colaborativo entre los docentes. Describen un ambiente de aislamiento en la labor docente, donde cada uno trabaja de manera independiente en su aula. Además, mencionan la existencia de divisiones y grupos excluyentes entre los maestros, lo cual dificulta un ambiente laboral sano y productivo.

Los entrevistados coinciden en que existe una falta de sentido de comunidad y poco trabajo colaborativo entre los docentes. Describen un ambiente de aislamiento en la labor docente y la presencia de divisiones y grupos excluyentes entre los maestros, lo cual dificulta un ambiente laboral sano y productivo. La teoría del capital social y la investigación respaldan la importancia de las relaciones positivas y la confianza entre los miembros de una comunidad escolar para el éxito y el bienestar de los estudiantes y maestros.

Categoría 6: Relación con autoridades y directivos

La relación distante y poco satisfactoria entre los docentes y las autoridades escolares puede contribuir a un clima escolar negativo. La teoría del liderazgo educativo destaca la importancia de un liderazgo escolar efectivo y de apoyo para fomentar un ambiente positivo y mejorar la calidad de la enseñanza (Leithwood et al., 2004). Los directivos que se enfocan principalmente en aspectos administrativos y de control, en lugar de brindar apoyo pedagógico y comprensión a los docentes, pueden generar sentimientos de desconexión y falta de valoración (Price, 2012).

Los tres docentes expresan tener una relación distante y poco satisfactoria con las autoridades y directivos escolares. Perciben que los directivos se enfocan más en aspectos administrativos y de control, en lugar de brindar apoyo y comprensión frente a los desafíos pedagógicos que enfrentan los

maestros. La comunicación con las autoridades es limitada y los docentes sienten que los directivos están desconectados de la realidad del aula.

Los docentes expresan tener una relación distante y poco satisfactoria con las autoridades y directivos escolares. Perciben que los directivos se enfocan más en aspectos administrativos y de control, en lugar de brindar apoyo y comprensión frente a los desafíos pedagógicos que enfrentan los maestros. La comunicación con las autoridades es limitada y los docentes sienten que los directivos están desconectados de la realidad del aula. La teoría del liderazgo educativo destaca la importancia de un liderazgo escolar efectivo y de apoyo para fomentar un ambiente positivo y mejorar la calidad de la enseñanza.

Categoría 7: Propuestas para mejorar las relaciones

Las propuestas de los docentes para mejorar las relaciones, como el trabajo colegiado estructurado, la participación activa de los directivos y los canales de comunicación bidireccional, están respaldadas por la teoría y la investigación educativa. La teoría de las comunidades de práctica sugiere que los espacios de colaboración y aprendizaje entre docentes pueden fomentar la innovación, el apoyo mutuo y la mejora de la práctica educativa (Wenger, 1998). Además, la investigación ha demostrado que el acompañamiento pedagógico y la retroalimentación constructiva por parte de los directivos pueden mejorar la eficacia y la satisfacción laboral de los docentes (Zepeda, 2012).

Los entrevistados sugieren diversas estrategias para mejorar las relaciones entre docentes y con las autoridades. Proponen la implementación de espacios periódicos y estructurados para el trabajo colegiado, donde puedan compartir experiencias, retos y estrategias. También consideran importante la participación activa de los directivos en estas reuniones, para escuchar las necesidades de los docentes y brindar apoyo. Sugieren que los directivos realicen visitas de acompañamiento pedagógico a las aulas, con un enfoque constructivo. Finalmente, destacan la necesidad de establecer canales claros de comunicación bidireccional entre docentes y autoridades, como reuniones mensuales y políticas de "puertas abiertas".

Los entrevistados sugieren diversas estrategias para mejorar las relaciones entre docentes y con las autoridades, como la implementación de espacios periódicos y estructurados para el trabajo colegiado, la participación activa de los directivos en estas reuniones, visitas de acompañamiento pedagógico a las aulas con un enfoque constructivo, y el establecimiento de canales claros de comunicación bidireccional entre docentes y autoridades. Estas propuestas están respaldadas por la teoría de las comunidades de práctica y la investigación educativa, que destacan la importancia de la colaboración,

el apoyo mutuo y el acompañamiento pedagógico para mejorar la eficacia y la satisfacción laboral de los docentes.

Conclusiones

Con base en los resultados presentados y los objetivos de investigación planteados, se puede concluir lo siguiente que los docentes perciben un clima escolar tenso, estresante y poco colaborativo en la escuela primaria estudiada. Factores como la presión por cumplir con planes de estudio y evaluaciones, la falta de apoyo y recursos, los problemas de disciplina y las relaciones distantes con directivos influyen negativamente en el clima escolar.

Las experiencias de los docentes reflejan un ambiente de trabajo desafiante, con poco apoyo institucional, escasa colaboración entre colegas y relaciones distantes con directivos y familias. Esto contribuye a un clima escolar negativo.

Los principales desafíos y obstáculos identificados por los docentes incluyen la presión por cumplir con planes de estudio y evaluaciones, la falta de recursos y apoyo, los problemas de disciplina y falta de respeto de alumnos y padres, y la carga burocrática excesiva. Estos factores impactan negativamente el clima escolar.

El clima escolar negativo afecta significativamente la práctica docente, generando desmotivación, agotamiento y dificultades para atender las necesidades individuales de los alumnos y enseñar de manera efectiva. Esto puede comprometer la calidad de la educación brindada.

Los docentes proponen estrategias para mejorar el clima escolar, como fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre maestros, recibir mayor capacitación y recursos, reducir la carga burocrática, mantener un enfoque firme en la disciplina y promover la participación activa de los padres. Estas propuestas apuntan a crear un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje.

Las propuestas de los docentes para mejorar el clima escolar están alineadas con los principios de la NEM, como el fomento del trabajo colegiado, la atención a las necesidades socioemocionales, la mejora continua y capacitación docente, y la participación de la comunidad escolar. Esto sugiere que la implementación de este modelo educativo podría contribuir a un clima escolar más positivo.

El estudio reveló un clima escolar desafiante que afecta negativamente la práctica docente y la calidad de la educación. Sin embargo, las propuestas de los docentes, respaldadas por la teoría y la investigación educativa, ofrecen estrategias prometedoras para mejorar el clima escolar y alinearse con los principios de la NEM. Abordar los factores identificados e implementar las mejoras sugeridas

podría conducir a un ambiente más positivo, colaborativo y propicio para el aprendizaje en la escuela primaria estudiada.

Referencias bibliográficas

Aldridge, J. M., y McChesney, K. (2018). The relationship between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., y Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>

Bergin, C., y Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., y Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Cohen, J., Pickeral, T., y McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *The Education Digest*, 74(8), 45-48.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://doi.org/10.1086/228943>

Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Cornell, D., y Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>

Cornell, D., Shukla, K., y Konold, T. R. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186-1201. <https://doi.org/10.1037/edu0000038>

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods: A sourcebook*. McGraw-Hill.

Donaldson, L. (2001). *The contingency theory of organizations*. Sage Publications.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., y Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of School Health*, 87(5), 319-328. <https://doi.org/10.1111/josh.12501>

Grayson, J. L., y Álvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>

Greytak, E. A., Kosciw, J. G., y Boesen, M. J. (2013). Putting the "T" in "resource": The benefits of LGBT-related school resources for transgender youth. *Journal of LGBT Youth*, 10(1-2), 45-63. <https://doi.org/10.1080/19361653.2012.718522>

Hopson, L. M., y Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.006>

Hoy, W. K., y Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.

Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>

Klassen, R. M., y Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kutsyruba, B., Klinger, D. A., y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <https://doi.org/10.1002/rev3.3043>

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/how-leadership-influences-student-learning.pdf>

Megan, C., Cheney, D., y Lang, R. (2020). Impact of School Climate on Student Mental Health and Well-Being. *Student Services*, 22-29.

Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., y Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>

SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <https://www.materialeducativo.mx/2022/05/la-nueva-escuela-mexicana-pdf.html>

Shukla, K., Konold, T., y Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: Relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 291-307. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Voight, A., y Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and over time?* (REL 2017-212). U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_2017212.pdf

Wang, M. T., y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works* (2nd ed.). Eye On Education.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., y Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, *instrument development, and school assessment*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA COMPRENSIÓN DEL LÍMITE DE UNA FUNCIÓN ALGEBRAICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Saúl Elizarrarás Baena

Resumen

En la presente propuesta de intervención educativa, se plantea introducir la enseñanza del concepto de límite de una función algebraica mediante el tratamiento intuitivo de límites laterales y resolución de problemas, antes de acceder a la formalización de teoremas y algoritmos que permiten el cálculo de funciones algebraicas de manera más abstracta. Este tratamiento se enmarca en la perspectiva de los registros semióticos de representación y en su conversión (Duval, 1998; 2006) toda vez que la comprensión de los estudiantes debe abarcar el tránsito de lo tabular a lo gráfico y algebraico, pero también de lo gráfico a lo tabular y algebraico; así como de lo algebraico a lo tabular y gráfico. Se considera pertinente que se pueda dar un tratamiento intuitivo con apoyo de GeoGebra al tema citado, de tal manera que permita la comprensión de sus procedimientos convencionales de manera gradual y sistemática.

Palabras clave: Comprensión, Límite, función, formación docente, GeoGebra.

Abstract

In this educational intervention proposal (Barraza, 2010) is proposed to introduce the teaching of the limit of an algebraic function concept through the intuitive treatment of lateral limits and problem solving, before accessing the formalization of theorems and algorithms that allow algebraic functions calculation in an abstract way. This treatment is framed in the perspective of semiotic registers of representation and their conversion (Duval, 1998; 2006), since students' understanding must include the transition from the tabular to the graphic and algebraic, but also from the graphic to the tabular and algebraic, as well as from the algebraic to the tabular and graphic. It is considered pertinent that an intuitive treatment with the support of GeoGebra can be given to the aforementioned topic, in such a way that it allows the formal understanding of its conventional procedures in a gradual and systematic manner.

Keys word: Understand, Limit, function, teacher training, GeoGebra.

Planteamiento del problema

En el Programa de Estudios vigente para la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas (SEP, 2022) que se ofrece en las Escuelas Normales Públicas de México, se propone un curso de Cálculo diferencial en el cuarto semestre de la carrera profesional citada.

Asimismo, en el propósito del programa de estudios oficial para el curso de Cálculo Diferencial (SEP, 2022) se precisa necesario que el estudiantado reconozca e incorpore mecanismos para la construcción de modelos matemáticos; también que se incorporen herramientas tecnológicas; así como mecanismos de tratamiento y conversión entre distintas formas de representación (verbal, tabular, gráfica o algebraica). Todos estos elementos permiten dar forma a la justificación y pertinencia de la presente propuesta de intervención educativa.

Que el estudiantado normalista, reconozca e incorpore mecanismos para la construcción de modelos matemáticos y resolver problemas de optimización relacionados con la ciencia, tecnología, humanidades y los contextos particulares de la comunidad a la que pertenecen, favoreciendo el pensamiento crítico. En cuanto al desarrollo profesional de las y los futuros

docentes, es necesaria la incorporación de herramientas tecnológicas, mecanismos de tratamiento y conversión entre diversas formas de representación (verbal, tabular, gráfica o algebraica) y finalmente la construcción de una mirada profesional desde la reflexión de sus procesos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, considerando referentes conceptuales. (SEP, 2022; p. 57).

Con base en lo anterior, se propone la idea de aproximación mediante el trabajo del límite lateral, tanto por izquierda como por derecha, a fin de que se pueda dar significado al cálculo algebraico de un límite infinitesimal o un límite indeterminado. Además, se considera el desarrollo de habilidades digitales mediante el uso de GeoGebra en la formación docente inicial de futuros profesores de Matemáticas que habrán de desempeñarse en el aula de secundaria y de educación media superior.

Cabe señalar que el concepto de límite es parte de los contenidos que se proponen para el curso de Cálculo diferencial:

Contenidos fundamentales a abordar hasta en tres unidades. construcción de los números reales, funciones, el uso de los conceptos de límite, continuidad, derivada y sus aplicaciones, además de metodologías para el diseño de ambientes sobre la enseñanza y el aprendizaje del cálculo diferencial. La secuencia de temas es dinámica, por lo tanto, es adaptable a las particularidades de las estrategias de enseñanza implementadas. (SEP, 2022; p. 57).

Santaló y Carbonell (2001) sugieren la elaboración de una tabla y el trazado de la gráfica para que los estudiantes puedan identificar los valores a los que se aproxima la variable dependiente a partir de los valores proporcionados a la variable independiente. Lo anterior con el propósito de que se pueda dar significado a las reglas propias del cálculo de límites.

Se plantea pertinente que la comprensión del concepto de límite de una función se pueda desarrollar mediante GeoGebra, no sólo porque es un software de libre acceso sino también porque reúne dinámicamente geometría, álgebra, estadística y cálculo en registros gráficos, de análisis y de organización en hojas de cálculo; además, porque permite una interacción entre lo teórico y práctico de la matemática con las ciencias y la tecnología.

Böhm (2009) refiere que GeoGebra es un software gratuito que puede ser usado fácilmente por estudiantes de todos los niveles educativos, ya sea en las aulas o en casa. El autor enfatiza que los estudiantes no necesitan explicaciones ampliadas ni unidades introductorias, para ello proporciona algunos ejemplos:

- Experimentar la conexión entre las coordenadas de dos puntos y la pendiente de la recta de los puntos, esto implica una doble representación: la geométrica y la algebraica.

- Mostrar una visualización de la generación de la primera derivada de una función, así como la conexión y presentación gráfica con la segunda y la tercera derivada.

Böhm (2009) puntualiza que el profesor sólo debe diseñar tareas específicas con la inclusión de preguntas para que sean resueltas por los estudiantes, cuya postura es compatible con la perspectiva de Heggen y Kauchak (2005) en el sentido de plantear preguntas a los estudiantes para orientarlos hacia el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Por su parte, Murcia (2012) propone un tutorial con algunas herramientas del software GeoGebra, útiles para la construcción de actividades para la enseñanza del cálculo. Proporciona ejemplos del uso de las diferentes herramientas del programa en la construcción de applets diseñados con el objetivo de complementar una serie de talleres sobre los principales teoremas del cálculo diferencial, los conceptos de límite y la derivada con sus aplicaciones.

De manera específica, sin duda que GeoGebra ofrece enormes posibilidades para que los estudiantes puedan interactuar con los objetos matemáticos de manera que les permita dinamizar los conceptos matemáticos utilizados antes de formalizar el cálculo de límites mediante procedimientos algebraicos convencionales.

Con base en lo expuesto, el propósito de esta propuesta de intervención educativa es introducir la enseñanza del concepto de límite de una función algebraica mediante el tratamiento intuitivo de límites laterales y resolución de problemas, antes de acceder a la formalización de teoremas y algoritmos que permiten el cálculo de funciones algebraicas de manera más abstracta.

Marco teórico

Un concepto guía en esta propuesta de intervención es el de registros semióticos de la información el cual es definido como un sistema específico de producción de representaciones semióticas que a su vez crean una conversión entre objetos diferentes con características en común (Duval, 1998).

Uno de los aspectos que son del interés de la Educación Matemática es la comprensión de los estudiantes como parte del desafío institucional que implica la formación de docentes. En este sentido, Duval (2006) describe dos direcciones que conlleva el interés de la educación matemática por la comprensión de los estudiantes, a saber:

- 1) Dificultades de comprensión invocando sus concepciones (“errores conceptuales”).
- 2) Producciones de los alumnos en situaciones de colaboración al resolver problemas y explorar escenarios de aprendizaje reproducibles en las clases.

Sin duda que esta perspectiva requiere tanto de la transformación del procesamiento matemático sino también una *coordinación interna*, construida entre los diversos sistemas de representación y la necesidad de mediaciones semióticas. De manera puntual, Duval (2006) refiere que la conversión y el tratamiento son un todo en la resolución de problemas, también son fuentes totalmente independientes de problemas en el aprendizaje de las matemáticas.

De modo específico, el autor puntualiza que la conversión es un proceso cognitivo más complejo que el tratamiento, es el **umbral** de la comprensión porque no puede no ser bien aprendido ni mucho menos no enseñado; incluso, es crucial porque la actividad matemática debe satisfacer dos requisitos que entran en conflicto: el uso obligado de las representaciones semióticas y los objetos matemáticos que nunca deben confundirse con el contenido de las primeras (Duval, 2006).

Respecto a la resolución de problemas, se recupera la propuesta de Polya (1965), la cual se lleva a cabo en cuatro fases, las cuales se muestran en la figura 1.

Figura 1.

Fases al resolver problemas.

1. Comprensión	2. Concebir un plan	3. Ejecución del plan	4. Visión retrospectiva
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la incógnita? • ¿Cuáles son los datos? • ¿Cuál es la condición? • ¿Cómo es la condición: <ul style="list-style-type: none"> ○ Suficiente? ○ Insuficiente? ○ Redundante? ○ Contradictoria? <p>Explica el problema con tus propias palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has resuelto un problema semejante o relativamente diferente? • ¿Conoces algún teorema que pueda ser útil? • ¿Podrías enunciar el problema de otra forma? • ¿Podrías imaginar la resolución de un problema más sencillo y accesible? 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobación de todos los pasos. • Movilización de conocimientos adquiridos. • Hábitos de pensamiento. • Concentración. • La intuición o demostración formal permiten verificar el razonamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puede usted verificar el resultado? • ¿Puede verificar el razonamiento? • ¿Puedes obtener el resultado en forma diferente? • ¿Puedes emplear el resultado o el método en algún otro problema? <p>Explica y compara tu procedimiento y resultado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Polya (1965).

De manera complementaria, Schoenfeld (1985) especificaba los roles que deben desarrollar los estudiantes y los docentes cuando se trata de la resolución de problemas (ver Figura 2). En este sentido, precisa que esto implica aprender a pensar matemáticamente, es decir, desarrollar un punto

de vista matemático: valorar los procesos de matematización y abstracción y tener predilección por aplicarlos a efecto de comprender la estructura (dar sentido matemático).

Tabla 1.

Principales funciones y creencias de los estudiantes y docentes al resolver problemas.

	Estudiantes	Docentes
Principales funciones al resolver problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimiento • Diversidad • Monitoreo • Ejecución • Revisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Videgrabar a los estudiantes trabajando. • Resolver con errores intencionados. • Plantear preguntas orientadoras. • Evaluar métodos sugeridos. • Promover la resolución de problemas en pequeños grupos de estudiantes.
Creencias más frecuentes al resolver problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una y sólo una respuesta correcta. • Sólo hay un procedimiento único • Se debe memorizar para aplicar los conceptos y procedimientos matemáticos. • La actividad del matemático es solitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de un solo método • Reproducir la enseñanza recibida en la formación. • Espontaneidad versus dosificación. • Lo posible, lo deseable y lo mejor.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Schoenfeld (1985).

Organización y método

Esta propuesta de intervención educativa recupera la perspectiva de Barraza (2010) acerca de la construcción del problema generador en lugar de un diagnóstico, pues se coincide con el autor que este término es estático y lineal, así como por su índole esencialmente explicativa.

El autor señala que el primer paso para la realización de una propuesta de intervención educativa es la elección de la preocupación temática, la cual indica la existencia de una situación problemática que no ha sido resuelta satisfactoriamente con la práctica cotidiana.

Las preocupaciones temáticas se clasifican con base en los tres criterios por su origen, por su nivel de concreción y por el respaldo implícito de supuestos. El primero de estos, puede ser teórico o empírico; el segundo general o específico y el tercero, generador o contrastador de supuestos (Barraza, 2010).

En el caso de esta propuesta de intervención se aplica el primer criterio bajo el tipo empírico, ya que surge de una situación concreta de la práctica profesional y se enuncia con relación a alguno de los agentes educativos.

En la Figura 2, se muestran los elementos que deben incluirse en una propuesta de intervención educativa (Barraza, 2010):

Figura 2.

Elementos de una propuesta de intervención educativa.



Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Barraza (2010).

De manera general, Barraza (2010) considera tres aspectos que deben tomarse en cuenta para el diseño de las actividades de una propuesta de intervención educativa, a saber:

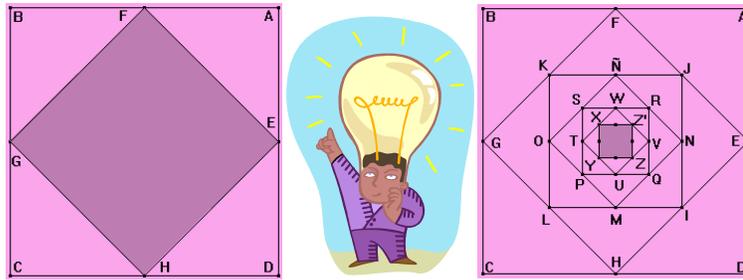
- a) Se diseñan a partir de principios prescriptivos.
- b) Son elaboradas por el interventor y se complementan con otras propuestas.
- c) Se adaptan a los recursos disponibles, al contexto y a las características de los participantes.

De forma más amplia, la presente propuesta se inserta en un proyecto más amplio de investigación cualitativa (Eisner, 1998), mismo que se lleva a cabo con estudiantes normalistas de la Licenciatura en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Matemáticas que cursan sus estudios profesionales en alguna Escuela Normal Pública de México. En este sentido, al mismo tiempo de que se realizan funciones de enseñanza, también se hacen las correspondientes a las de investigación mediante el método de observación participante en el cual se reconocen las acciones y las reacciones que suelen presentarse cuando la interacción entre los sujetos participantes y el investigador son muy cercanas (Woods, 1997).

Desarrollo

En un primer momento, se propone una actividad fundamental para que los estudiantes puedan comprender intuitivamente el concepto de límite, la cual se propone desarrollar en un apartado denominado como *movilizando conocimientos previos*.

De manera específica, se solicita que en GeoGebra se construya el cuadrado FGHE inscrito en el cuadrado ABCD de una unidad por lado como se muestra en la imagen, luego se ubica el punto medio de cada uno de sus lados y se unen de manera consecutiva para formar el cuadrado del lado derecho.



Completa la tabla siguiente:

FÍGURA	□ABCD	1	2	3	4	5	6	→	25
Área	$1 u^2$			$1/8 u^2$		$1/32 u^2$			
Área	1	0.5		0.125	0.0625			→	

Con la finalidad de generalizar el uso de una expresión como la anterior, se propone el planteamiento de preguntas como las siguientes:

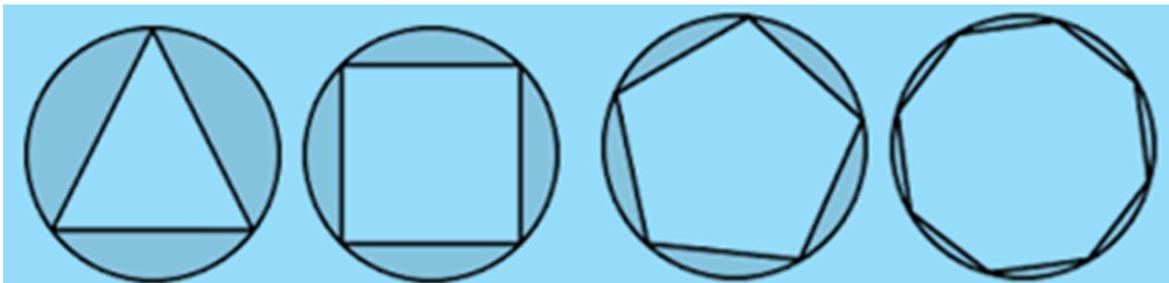
- ¿Cuál es el área del vigésimo quinto cuadrado que se puede construir? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el número al que se aproximan las unidades de área de los cuadrados inscritos?

Otra actividad que puede complementar la comprensión del límite de una función algebraica mediante el cálculo del área de un círculo de radio específico, a partir de ir inscribiendo polígonos regulares que vayan incrementándose en el número de lados con la finalidad de aproximarse al área del círculo e incluso, deducir la expresión algebraica que permite calcular el área de un círculo cualquiera.

En la figura 3, se muestra el desarrollo correspondiente y se describen las preguntas orientadoras.

Figura 3.

Polígonos regulares inscritos en una circunferencia de radio constante.



En una tabla, organiza los valores del área de los polígonos reglares de forma ascendente.

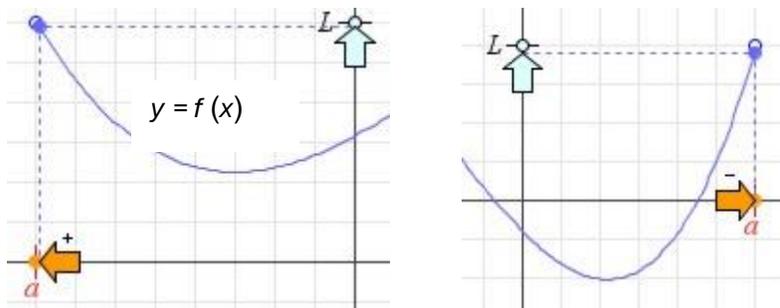
- ¿Qué ocurre con el área del polígono regular inscrito en la circunferencia, a medida que se incrementa su número de lados?
- ¿Cómo se calcula el área de un polígono regular?
- ¿Cómo se calcula el perímetro o longitud de la circunferencia?
- ¿Cómo se relacionan entre sí las expresiones del área del polígono regular y la longitud de la circunferencia?

En un segundo momento, que se ha denominado como: *Desarrollando los aprendizajes esperados*, se pretende los estudiantes puedan diferenciar entre límite lateral por izquierda y límite lateral por derecha.

De manera preliminar, se solicita al estudiantado que observen la gráfica de la función $y = f(x)$, definida sobre los intervalos abierto $(a, +\infty)$ y $(-\infty, -a)$, cuya imagen fue capturada del proyecto Descartes 2D (ver Figura 4) y representa los dos tipos de límites laterales: por derecha y por izquierda.

Figura 4.

Representación gráfica de un límite lateral por derecha y por izquierda, respectivamente.



Fuente: <http://recursostic.educacion.es/descartes/>

Con base en las gráficas de la Figura 2, se les pide que comenten en grupo, el comportamiento de las flechas en la gráfica anterior. Para ello, se les indica suponer que el valor de a se define para $x = -4$, es decir, a se aproxima al valor -4 ; con la finalidad de que realicen lo que se solicita a continuación:

- Completa la tabla y localiza las parejas ordenadas en el plano de Cartesiano del software de GeoGebra.

x	- 1.0	- 1.5	- 2.0	- 2.5	- 3.0	- 3.5	- 3.9	... →	- 4
$f(x)$... →	

- ¿Cómo expresarías numéricamente el intervalo correspondiente?

c) Comparativamente, ¿cómo deben ser los valores de la variable independiente para que se aproximen al valor de **a**?

d) ¿Qué sucede con L cuando los valores de la variable independiente se van aproximando cada vez más al punto **a** por la derecha?

Posteriormente, se procede de manera similar para tratar lo correspondiente a un límite lateral por izquierda. De modo específico, se les pide que observen la gráfica de la derecha de la figura 2 y se les plantea que se debe suponer que **a** se define para $x = +3$, es decir, **a** se aproxima al valor +3 y así, deben realizar lo siguiente:

a) Completa la tabla y localiza las parejas ordenadas en el plano de Cartesiano del software de GeoGebra.

b) ¿Cómo expresarías numéricamente el intervalo correspondiente?

x	- 0.5		0.5	1.0			2.5	2.9	... →	+ 3
f(x)									... →	

c) ¿Podríamos afirmar que en este caso los valores de la variable independiente (x) deberán ser mayores al valor a? _____ ¿Por qué? _____

De esta manera, con apoyo de GeoGebra se pide organizar datos correspondientes a los valores de la variable dependiente de una función algebraica a partir de valores numéricos específicos que son asignados a la variable independiente. A continuación, se pide al estudiantado que con apoyo de GeoGebra tracen las gráficas correspondientes y se les enfatiza que destaquen sobre los ejes del plano cartesiano, los valores numéricos a los que se están aproximando tanto los valores de la variable independiente y de la variable dependiente.

Se propone una fase intermedia que se deriva del desarrollo de las actividades anteriores y a la que se le ha denominado como *formalizando conocimientos*. Aquí se definen los conceptos matemáticos que hasta el momento se han utilizado, así como las expresiones numéricas y algebraicas respectivas.

En general, el intervalo de un límite lateral por la derecha se expresa como $(a, +\infty)$ y el correspondiente a un límite lateral por izquierda como $(-\infty, a)$.

La expresión matemática para el primer caso se lee: “límite de $f(x)$ cuando x tiende a **a** por la derecha es igual a L ”; mientras que para el segundo: “límite de $f(x)$ cuando x tiende a **a** por la izquierda es igual a L ”.

Cuando el límite es por la derecha, se le expresa como: $\lim_{x \rightarrow a^+} f(x) = L$

Cuando el límite es por la izquierda, se le expresa como: $\lim_{x \rightarrow a^-} f(x) = L$

A modo de cierre, se propone otra fase denominada *Evaluando los aprendizajes adquiridos*, el cual consiste en plantear otro tipo de problemas o ejercicios similares a los desarrollados en clase con la finalidad de que pueda reafirmarse el dominio de los conceptos y procedimientos matemáticos implicados. Por ejemplo:

1. Considera la función $y = \sqrt{x + 4}$, con x que tiende a -4 y límite lateral por la derecha.

a) Organiza los datos en una tabla y traza la gráfica correspondiente en GeoGebra, según las condiciones antes descritas.

b) ¿Cuál es el intervalo correspondiente? _____

c) Expresa formalmente el límite de esta función _____

2. Observa la representación formal del $\lim_{x \rightarrow 4^-} \left(\sqrt{1 - \frac{x^2}{16}} \right)$;

a) Construye la tabla y traza la gráfica correspondiente en GeoGebra. Posteriormente, determina su intervalo.

b) ¿Qué sucede con la variable dependiente (y) cuando x se aproxima a 4? _____

En el primer caso, se proporciona la función y se solicita que se represente en su forma tabular y gráfica; posteriormente, se indica que se debe expresar formalmente en términos de la simbología propia del límite de una función algebraica. En el segundo caso, se expresa formalmente el límite de la función algebraica correspondiente y se pide la elaboración de una tabla y el trazado de la gráfica que describe la función respectiva.

En ambos casos, se sugiere el uso de GeoGebra; no obstante, también se puede trabajar en cuaderno con lápiz, papel y juego geométrico, en caso de que no se contara con computadoras para instalar y trabajar el software de GeoGebra.

De igual manera, en las dos funciones algebraicas, se considera pertinente que se ponga especial atención en el concepto de continuidad, ya que en el primer caso, cuando los valores de la variable independiente son menores a -4 , la función se vuelve discontinua; mientras que en el segundo caso, los valores de la variable independiente que describen la función de forma continua están comprendidos en el intervalo $[-4, +4]$ y cualesquiera otros valores hacen que la función sea discontinua, ya que no se pueden calcular las raíces para valores negativos.

Cabe señalar que, en esta propuesta de intervención educativa, sólo se presenta una parte de las actividades que se proponen a los estudiantes para acceder a la comprensión conceptual del límite de una función algebraica, previo a su cálculo formal mediante procedimientos algebraicos para el caso de un límite indeterminado o cuando el valor de la variable independiente tiende a infinito.

A modo de conclusiones

Previo a la enseñanza formal del límite de una función algebraica, se requiere de un tratamiento intuitivo sobre situaciones en las que pueda interactuar la geometría y el álgebra para formalizar el concepto de límite de una función algebraica de manera gradual y sistemática.

Definitivamente será poco provechoso que la enseñanza se reduzca al tratamiento formal de sus teoremas o al cálculo de límites mediante el algoritmo correspondiente, ya que sólo se estaría enfocando en la memorización de procedimientos matemáticos y lo que se requiere es el desarrollo de un pensamiento matemático integral que también incluya la comprensión de conceptos matemáticos y la resolución de problemas.

Un aspecto que se debe destacar es el tratamiento de límites laterales en su representación tabular, gráfica y algebraica, pues su inclusión es sumamente importante ya que permite dar elementos a los estudiantes para que puedan transitar de lo intuitivo a lo formal y, sobre todo, que puedan dar sentido tanto al concepto como al procedimiento convencional.

Algunas de las dificultades y errores que se pudieran presentar durante el desarrollo de esta propuesta de intervención educativa pueden ser que los estudiantes omitieran la identificación de los valores numéricos en la gráfica o bien, no distribuyeran de manera equitativa los valores numéricos en la misma y se restringieran a copiar tal cual se encuentran en la tabla. En consecuencia, la gráfica se deforma.

Referencias bibliográficas

Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/ElaboracionPropuestas.pdf>

Böhm, J. (2009). Linking Geometry, Algebra and Calculus with GeoGebra. *Proceedings of the tenth International Conference Models in Developing Mathematics Education*, 74-77. HTW Dresden. Recuperado de: http://math.unipa.it/~grim/21_project/Bohm74-77.pdf

SEP (2022). *Anexo 12. Plan de Estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_12_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Duval, R. (1998). Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento. En Hitt, F. (Ed). *Investigaciones en Matemática Educativa II*. 173-201. Grupo Editorial Iberoamérica.

Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la RSME*. 9.1, 143-168. Recuperado de: <https://gaceta.rsme.es/abrir.php?id=546>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

Elizarraras, S. (2019). Enseñanza y comprensión del concepto de límite infinitesimal en bachillerato mediante GeoGebra. *Pedagogía y Práctica Educativa*, 1(1), 39-58.

Heggen, P. y Kauchak, D. (2005). *Estrategias Docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: FCE.

Murcia, M. (2012). *Tutorial de GeoGebra: "GeoGebra apoyo tecnológico para la enseñanza del Cálculo"*. Monografía para optar el título de Licenciado en Matemáticas. Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional; Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2155/TE15471.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.

Santaló, M. y Carbonell, V. (2001). *Cálculo Diferencial e integral*. Éxodo.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Press.

Waner, S. y Costenoble, S. R. (2002). *Cálculo aplicado*. International Thomson Editores.

Woods, P. (1997). *La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Paidós.

PRINCIPIOS DE RENDIMIENTO ACÁDEMICO DE ALUMNOS FORÁNEOS DE CONTEXTOS VULNERABLES EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE EL SALTO

Miguel Angel Haro Pacheco

Instituto Tecnológico de El salto
miguelangelharopacheco@gmail.com

José Ramón Deras Flores

Instituto Tecnológico de El salto
cbas_salto@tecnm.mx

Resumen

El reporte de investigación aborda un estudio sobre el éxito en el rendimiento académico que presentan los alumnos foráneos al ser incluidos en escuelas de nivel superior a pesar de sus niveles sociodemográficos desde diferentes perspectivas, El objetivo de la investigación fue identificar como influye el rendimiento académico de los alumnos foráneos, estableciendo diferencias significativas a partir de indicadores sociodemográficos, así como determinar aquellas variables que son predictoras del éxito académico de dichos alumnos.

Palabras clave: rendimiento académico, inclusión, diversidad

Abstract

The research report addresses a study of academic performance success in foreign students when they are included in higher level schools despite their sociodemographic levels from different perspectives. The objective of the research was to identify how the academic performance of foreign students is influenced, establishing significant differences based on sociodemographic indicators, as well as to determine those variables that are predictors of the academic success of said students.

Keywords: academic performance, inclusion, diversity

Introducción

En algunos países se observa una gran cantidad de estudios que avalan la magnitud de buscar con exactitud a los alumnos de nivel superior, sus características, sus expectativas y señas particulares, así como su posición, sus prácticas y su integración a las entidades educativas.

Han sido numerosos los trabajos previos que han realizado investigaciones con distintos enfoques y diferentes variables que influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos de contextos vulnerables en escuelas de nivel superior. Según Navarro (2003). Expresa que el objetivo mas importante en el proceso de enseñanza aprendizaje es sin duda el rendimiento académico y los factores que en el intervienen.

Los estudios demuestran que es ineludible hacerse a la idea de que los alumnos egresados de bachilleratos son entregados únicamente a sus estudios con hábitos escolares y con objetivos claros para consolidar sus propuestas educativas de mayor importancia.

En México la recepción de alumnos de condiciones vulnerables a la educación se ha encausado a través de instituciones públicas ya que las escuelas particulares solo acaparan alumnos de condiciones monetarias excelentes.

Sus objetivos son:

Caracterizar el perfil de los alumnos del ITES

Facilitar la similitud de oportunidades entre alumnos al aportar una instrucción personalizada

Identificar las prácticas que coadyuven a una inclusión educativa con excelente rendimiento académico

Desarrollar un modelo paradigmático a partir de las características más significativas de los alumnos foráneos.

Antecedentes

El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. En este sentido, un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una carrera cursada. Dicho de otra manera, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. Asimismo, también supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. (EcuRed, 2016).

En relación a esto, Morocho (2015) afirma que en el rendimiento académico universitario influyen variables nominales de primer nivel como el sexo y la edad. Además, también afectan variables de segundo nivel, tales como el nivel de estudios y las edades de los maestros, así como el número de maestras en el plantel, considerando el análisis de variables que se consideran significativas.

Por otro lado, Jiménez (2016) realizó un estudio cuyo objetivo fue hacer un análisis del entorno del aprendizaje de los alumnos universitarios. En su investigación, se examinaron las estrategias empleadas para determinar el autoconcepto y el rendimiento académico en el Instituto Tecnológico de Costa Rica en San Carlos, estableciendo la relación con variables personales y de contexto.

Además, en su tesis, Oliver (2015) pone de manifiesto que los valores interpersonales como el reconocimiento, el estímulo, la conformidad y la benevolencia contribuyen a obtener mayores resultados académicos. Asimismo, afirma que otro aspecto influyente en el rendimiento de los alumnos son los profesores.

Por último, García (2014), en su estudio asegura que en los trabajos analizados predomina el análisis de los factores individuales, externos a la organización universitaria, como determinantes centralmente del rendimiento académico. Comenta que los factores que resultaron más significativos fueron El género: mejor desempeño de las mujeres. El nivel educativo de los padres: mejor desempeño cuanto mayor es la educación de los padres. La actividad económica: la cantidad de horas trabajadas, la formación académica previa, la edad: los estudiantes más jóvenes obtienen mejores resultados, el nivel socioeconómico del estudiante y como era de esperar, se encuentra que el rendimiento es mayor entre los que afirman estudiar más horas.

Justificación

Esta investigación tiene como propósito analizar los factores que influyen sobre el rendimiento académico de estudiantes foráneos con lugares de origen y contextos vulnerables.

El interés que pretende alcanzar al realizar esta investigación, es encontrar todos aquellos aspectos que contribuyan a la obtención de un buen rendimiento académico, reconociendo los conceptos que conforman las variables de investigación.

Así también porque la mayoría de los estudios que se han realizado de rendimiento académico, no incluyen variables nominales de área de procedencia o nivel de estudios de los padres.

La importancia de realizar este estudio, es encontrar aquellos factores que intervienen en el autoconcepto de rendimiento escolar que los alumnos foráneos consideran aspectos importantes para un rendimiento escolar aceptable. Esto con el fin de dar una mirada cuantitativa de base correlacional de las variables observables y no observables.

Metodología

Es una investigación diseñada bajo el tipo no experimental, transversal, descriptivo, correlacional, (Hernández, Fernández, Y Baptista, 1991).

Es no experimental ya que no hay manipulación de las variables independientes para conocer sus efectos sobre las variables dependientes, es transversal ya que se realizará en un solo momento y en un tiempo único,

Descriptivo ya que especifica las propiedades de cada variable. Mide los parámetros de cada una de ellas y del fenómeno (frecuencias, porcentajes y medias), aun si la existencia de una hipótesis para contrastar.

Es correlacional puesto que es necesario establecer correlaciones entre las variables independientes y buscar explicaciones al fenómeno del éxito escolar en función a las variables independientes que construyen el rendimiento académico.

El instrumento está compuesto por 2 páginas de 158 preguntas divididas en 8 apartados, basadas en escala de 0 a 10. En la primera página se encuentran los datos de la investigación, después siguen las instrucciones en general del instrumento y después los datos de los sujetos, el apartado del eje adaptación y sus variables, el apartado del eje determinación y sus variables y el apartado de autoconcepto de rendimiento académico y sus variables, haciendo un total de 158 variables.

Desarrollo del contenido

De acuerdo con la observación empírica de los sujetos encuestados, se realizó el procedimiento de análisis factorial exploratorio para cumplir con el objetivo de encontrar estructuras subyacentes que describieran más y mejor el fenómeno obtenido de manera simple.

En el cumplimiento de este objetivo se utilizó el método de comunalidades múltiples de R^2 utilizando rotación Varimax con el criterio de exclusión – inclusión de variables en los factores de un $|r| \geq 0.23$ para una significancia del 0.001 para una n de 197.

Con este análisis se encuentran la descripción de la propuesta “Anticipación estratégica en el estudio” soportado por los factores denominados “éxito en el rendimiento escolar” y “resolución de problemas”.

Resultados

Pruebas de confiabilidad y validez:

Con la finalidad de evaluar la consistencia interna del instrumento de investigación se utilizó un alfa de Crombach, obteniéndose $\alpha=0.95$ normal y $\alpha=0.95$ estandarizado, que indico que es un instrumento válido, que hace mediciones consistentes y fiables. Donde el error es menor al 5%, así el instrumento fue aplicado a 197 sujetos de ambos sexos; el 54.3% mujeres; donde el 68% oscila en edades de 18 a 21 años, el 61% son del estado de Durango, el 89% son solteros y la carrera mayormente cursada es la de Ingeniería Forestal con un 75.5%.

Tabla 1. Pruebas de confiabilidad y validez:

VARIABLES	COEFICIENTE DE ALFA DE CROMBACH	ALFA DE CROMBACH ESTANDARIZADO
Validez total del instrumento	0.95	0.95
1. Adaptación	0.92	0.92
2. Determinación	0.94	0.94

Análisis Factorial

Se utilizó el método de comunalidades múltiples de R^2 utilizando rotación Varimax con el criterio de exclusión – inclusión de variables en los factores de un $|r| \geq 0.23$ para una significancia del 0.001 para una n de 197.

Tabla 2. Método de comunalidades múltiples de R^2

Factor	Valor Eigen	% Total de varianza	Valor Eigen Acumulado	% Acumulado
1	28.76	33.84	28.76	33.84
2	5.33	6.28	34.10	40.12
3	3.81	4.48	37.91	44.60
4	2.56	3.01	40.48	47.62
5	2.25	2.65	42.73	50.27
6	1.84	2.17	44.58	52.45
7	1.47	1.73	46.05	54.18
8	1.30	1.54	47.36	55.72
9	1.18	1.39	48.55	57.12
10	1.14	1.34	49.69	58.46
11	1.11	1.30	50.80	59.76

De acuerdo a la Tabla 2 se lee que existe 59.76% de la variabilidad del fenómeno agrupado en once factores extractados a través de maximizar la varianza compartida.

Tabla 3. Factores obtenidos

No. Factor	Nombre	% de carga
1	Compromiso por el estudio	33.84
2	Adaptación del alumno	6.28
3	Satisfacción con la escuela	4.48
4	Motivación por alcanzar metas	3.01
5	Satisfacción hacia el maestro	2.65
6	Anticipación estratégica	2.17
7	Voluntad	1.73
8	Éxito en el rendimiento escolar	1.54
9	Resolución de problemas	1.39
10	Determinación	1.34
11	Rendimiento	1.30

Se leen los once factores de explicación con el nombre representativo del mismo y el porcentaje de carga de cada uno de ellos a su interior.

Factor 1. Compromiso por el estudio.

El ambiente escolar es un factor propiciante de un buen rendimiento académico. Se observa que los alumnos tienen un alto compromiso por el estudio al realizar tareas a pesar de sus carencias y de estudiar por su cuenta. Les agrada estudiar y muestran determinación al sentirse motivados por aprender. Se adaptan al contexto donde se encuentran, tienen fe en ellos mismos además de iniciativa. Así mismo, tienen intenciones de dar su máximo esfuerzo ya que muestran voluntad e interés por crecer. Tienen confianza en ellos mismos y son perseverantes además de responsables, muestran decisión y son disciplinados. Se consideran prácticos y valientes además de decididos, son valientes, osados y también constantes. Ellos aseguran que resuelven sus problemas solos y logran sus objetivos, Toman decisiones irrevocables. Se observa que para alcanzar sus metas ellos son perseverantes, tienen disposición e iniciativa y fe en ellos mismos. Son asertivos y toman decisiones con intenciones de mejora continua, para aprender tienen voluntad y son responsables.

Factor 2. Adaptación del alumno.

Se observa que los alumnos tienen iniciativa para realizar las cosas, son atrevidos y con disponibilidad. Su rendimiento escolar depende en parte de sus padres, un poco también del estudio y en gran porcentaje tiene que ver el ambiente escolar. Aseguran que no tanto de estudiar, pero si tiene algo que ver, de la misma manera aseguran que en poco depende su rendimiento de participar, no así de comprender textos escritos. Pero si tiene mucho que ver el adaptarse a la escuela, a lo que pide el maestro, al horario de clase y muy importante a como que enseña el maestro. Otro factor del logro para un buen rendimiento es estar bien alimentado y tener determinación, y no mucho de realizar tareas. Además ellos aseguran que el tener trabajo es un buen determinante de rendimiento, pero también de tener a la familia cerca es otro aliciente para dar todo en las clases.

Factor 3. Satisfacción con la escuela

se observa que los alumnos muestran satisfacción por los materiales que utilizan los maestros para impartir clases, además del equipamiento de los salones y el ambiente escolar. Muestra interés en los estudios y le agrada estudiar por su cuenta, muestra interés por aprender y tiene fe en sí mismo además de que se adapta a cualquier contexto.

Factor 4. Motivación por alcanzar metas

se observa que los alumnos tienen la determinación de investigar por su cuenta y así misma motivación por aprender. Se adaptan fácilmente al contexto donde se encuentran ya que muestran fe en ellos mismos. Tienen iniciativa y disposición para hacer las cosas, de manera muy especial se auto motivan y tienen intención, presentan gran voluntad e interés por crecer. Se tienen confianza y por eso son perseverantes además de responsables. Toman decisiones importantes lo que los caracteriza en su forma personal lo que los hace ser disciplinados y práctico, por lo tanto, se consideran valientes. Se

observa que muchos de los alumnos son osados y decididos además de ser constantes y atrevidos, por si solos resuelven sus problemas y logran cumplir sus objetivos.

Factor 5 Satisfacción hacia el maestro.

Se observa que los alumnos muestran satisfacción hacia el maestro en su forma de ser y a su forma de explicar, también indican que les gusta el material que usa para explicar y por lo tanto se siente satisfecho con la escuela y sus instalaciones y el ambiente escolar. De igual forma se sienten satisfechos con las acciones del director y se ajustan a las peticiones de sus maestros. Tienen interés en crecer y confianza para alcanzar sus metas.

Factor 6. Anticipación estratégica en el estudio.

Se observa que los alumnos muestran que para un logro académico favorable ellos deben estudiar por su cuenta y no sujetarse a lo que les expliquen sus maestros, indican que tienen motivación por aprender y se adaptan a cualquier contexto donde se encuentren. Tienen interés en crecer y son responsables en sus decisiones, para alcanzar sus metas tienen intencionalidad, muestran valor y sienten confianza en sus capacidades, cuando realizan una evaluación sienten que lo hacen bien, por tanto sus logros académicos son producto de su esfuerzo. Estudian con anticipación para obtener buenos resultados y se preparan bien antes de realizar una prueba, muestran satisfacción hacia los procesos de evaluación. Los alumnos aseguran que su rendimiento escolar se debe en gran parte a estudiar, de participar y de su esfuerzo.

Factor 7. Voluntad.

Se muestra que los son prácticos en sus actividades y que para alcanzar sus metas tienen disposición y fe en ellos mismos se observa que para alcanzar sus metas ellos tienen voluntad y confianza. Piensan que el rendimiento escolar depende de su esfuerzo básicamente, del apoyo que les dan sus padres y de hacer tareas.

Factor 8. Éxito en el rendimiento escolar.

Se observa que los tienen fe en ellos mismos al contar con iniciativa y ser perseverante asegura que su rendimiento escolar depende de estudiar, de participar, de comprender textos escritos, además de estar bien alimentados. La determinación es otro factor de buen rendimiento, así como hacer las tareas y de estar motivado y tener un buen habito de estudio.

Factor 9. Resolución de problemas

Los alumnos tienen la competencia de resolver problemas al ser prácticos y tener valor para alcanzar sus metas, así mismo son ambiciosos y osados también atrevidos.

Factor 10. Determinación.

Se observa que los alumnos se encuentran satisfechos con las instalaciones de la escuela, se muestran contentos con el equipamiento de los salones y con el ambiente escolar. Están satisfechos en como el director tomas acciones, tienen determinación y se adaptan fácil a cualquier contexto ya

que tiene la intención de formarse y son osados. Aseguran que su rendimiento escolar depende en gran parte del ambiente escolar y de los horarios de clase.

Factor 11. Disciplina.

Los alumnos aseguran que su rendimiento escolar depende en gran parte por el apoyo de sus padres y otra en ser disciplinados.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de las variables sexo, edad, lugar de origen, estado civil, carrera y semestre.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo		
Femenino	107	54.3
Masculino	89	45.1
Edad		
18-21	134	68.02
22-24	45	22.84
Más de 25	18	9.35
Lugar de origen		
Durango	121	61.42
Guerrero	20	10.15
Chihuahua	11	5.5
Zacatecas	4	2.03
Nayarit	13	6.5
Oaxaca	15	7.6
Veracruz	2	1.01
Chiapas	4	2.03
Jalisco	1	.05
Baja california norte	4	2.03
Sinaloa	2	1.01
Estado civil		
Solteros	179	89.5
Casados	18	9
Carrera		
Ing. Forestal	151	75.5
Ing. Gestión Empresarial	37	18.5
Ing. Informática	9	4.5

Conclusiones

La investigación sobre el rendimiento académico de alumnos foráneos provenientes de contextos vulnerables en el ITES ha permitido alcanzar los objetivos planteados, ha evidenciado que los alumnos

foráneos enfrentan desafíos significativos que pueden afectar su rendimiento académico. Sin embargo, mediante una caracterización detallada de su perfil y la implementación de estrategias inclusivas y personalizadas, es posible crear un entorno educativo equitativo que promueva su éxito académico.

La caracterización del perfil de los alumnos del ITES, específicamente aquellos provenientes de contextos vulnerables, ha revelado diversas características significativas:

- **Demografía:** La mayoría de los alumnos foráneos provienen de áreas rurales y periurbanas, con un alto porcentaje de primera generación en asistir a la educación superior.
- **Socioeconómico:** Muchos de estos estudiantes enfrentan dificultades económicas significativas, que afectan su capacidad para adquirir materiales de estudio y cubrir gastos básicos.
- **Académico:** A pesar de las adversidades, estos alumnos muestran una alta motivación intrínseca y un fuerte deseo de superación académica y personal.

La implementación de una instrucción personalizada ha demostrado ser eficaz en nivelar las oportunidades entre los alumnos:

- **Tutorías:** Programas de tutorías personalizadas han ayudado a los alumnos foráneos a adaptarse mejor al entorno académico, incrementando su rendimiento y reduciendo las tasas de deserción.
- **Recursos educativos adicionales:** El acceso a recursos educativos adicionales, como clases de apoyo y material didáctico específico, ha permitido que estos alumnos puedan seguir el ritmo de sus compañeros y superar deficiencias previas.

La identificación de prácticas inclusivas ha sido fundamental para mejorar el rendimiento académico de los alumnos foráneos:

- **Ambientes de aprendizaje inclusivos:** Crear ambientes de aprendizaje que valoren la diversidad y promuevan la inclusión ha tenido un impacto positivo en la autoestima y el rendimiento académico de estos estudiantes.
- **Participación activa de la comunidad educativa:** La involucración de docentes, administrativos y compañeros en el proceso de inclusión ha facilitado un apoyo constante y efectivo para los alumnos vulnerables.

Se ha desarrollado un modelo paradigmático que refleja las características y necesidades de los alumnos foráneos de contextos vulnerables:

- **Modelo Holístico de Apoyo Educativo (MHAE):** Este modelo integra aspectos académicos, socioemocionales y económicos, proporcionando un enfoque integral para apoyar a los alumnos foráneos.

Referencias bibliográficas

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. México: McGRAW HILL.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2-4

De Besa Gutierrez, M., Flores, J., & García González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta colombiana de psicología*, 152-163.

EcuRed. (16 de Septiembre de 2016). Obtenido de https://www.ecured.cu/Rendimiento_acad%C3%A9mico

García, A. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 14-17.

Jimenez, R. (2016). *Análisis de los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios y su relación con dimensiones personales y contextuales TESIS DOCTORAL*. Valencia, España.

Juarez Loya, A., & Silva Gutierrez, C. (2019). La experiencia de ser universitario. *red de investigación educativa*.

Morocho, M. (2015). *Modelización multinivel del rendimiento académico universitario. Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla*. Sevilla-España.

Oliver, A. (2015). *Rendimiento académico, sexo y valores interpersonales Tesis Doctoral*. Almería.

Pablo, C., Sgreccia, N., & Quijano, T. (2017). Ambientes de aprendizaje y proyectos escolares con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 10, núm. 1.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA COMPETENCIA GENÉRICA NO. 5

Emmanuel Contreras Amalfi

Candidato a Doctor en Educación por el Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) la Enseñanza de la Historia, el desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes de bachillerato, y la Formación de la Conciencia Histórica en Educación Media Superior son sus principales intereses de investigación.
amalfiemmanuel@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se miden los niveles de Pensamiento Crítico que se obtienen al desarrollar la competencia genérica 5 en estudiantes de segundo año de bachillerato. Para el estudio se utilizó una metodología de corte cuantitativo, con enfoque descriptivo. El eje articulador es la siguiente pregunta: ¿Cómo se logra la comprensión de actividades históricas, aplicando el Pensamiento Crítico en la asignatura de Historia de la Sociedad Mexicana? El trabajo teóricamente está basado en el constructivismo y los aportes que a esta corriente realizó Lev Vigotsky. El aprendizaje constituye una construcción social, que constantemente presenta cambios tanto de fondo como de forma; la Enseñanza de la Historia no escapa a estos y por tal motivo es necesario analizarla desde otras perspectivas, una de ellas se nos presenta desde los aportes del trabajo colaborativo y los andamiajes cognitivos.

Palabras Clave: Constructivismo, Educación, Historia, Aprendizaje, Pensamiento Crítico

Abstract

This article measures the levels of Critical Thinking that are obtained developing generic competency 5 in second year high school students. A quantitative methodology with a descriptive approach was used for the study. The articulating axis is the following question: How is the comprehension of historical activities achieved, applying Critical Thinking in History of Mexican Society subject? The work is theoretically based on constructivism and the contributions of Lev Vigotsky to this current. Learning is a social construction, which constantly presents changes of both substance and form; History Teaching does not escape from these changes and for this reason it is necessary to analyze it from other perspectives, one of them is presented to us from the contributions of collaborative work and cognitive scaffolding.

Key words: Constructivism, Education, History, Learning, Critical Thinking

INTRODUCCIÓN

A partir de que el Sistema Educativo Mexicano adopta la modalidad por competencias en el año 2008 se pretendía que en las aulas mexicanas se viviera toda una revolución en el terreno educativo. Este modelo tomó su base del informe para la educación que elaboró la UNESCO en los años 1996-1997 (UNESCO) y cuyo impulsor principal fue Jacques Delors.

“Dentro de las competencias a desarrollar, encontramos las genéricas, que son aquéllas que se desarrollarán de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permitan al estudiante comprender su mundo e influir en él; le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean”. (DGB, 2013)

Estas competencias se articulan de manera transversal y son necesarias si se pretende dotar al estudiante de determinados conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para vivir y convivir en una sociedad armónica y organizada. constituyen además el eje rector de sus aprendizajes y servirán como una guía a lo largo de su trayectoria escolar, permitiéndole alcanzar ciertas herramientas que le serán de utilidad en su vida diaria. Es así que, bajo este modelo se buscaba entre otras cosas agrupar los saberes a través de los cuales se aprende; de este concepto se desprenderá lo que se conoce como: competencias básicas, las cuales engloban tres acciones íntimamente ligadas al aprendizaje.

La primera de ellas es el saber-saber relacionada con los conocimientos. En la segunda, se encuentra el saber-hacer que apunta directamente a las habilidades; y por último está el saber-ser que comprende las actitudes. Las competencias que se utilizan en la Educación Media Superior y que van ligadas a los conocimientos, las habilidades y las actitudes son: pensamiento crítico, aprendizaje autónomo, trabajo colaborativo, autorregulación, comunicación y cívica y ética. Estas surgen a través de la coyuntura vivida en Europa y América Latina provocada por el proyecto Tuning (Beneitone, 2007) el cual plantea varios retos entre ellos, la formación de docentes, ya que estos son pieza clave dentro de la reforma curricular.

La integración de las competencias genéricas con el pensamiento crítico y el constructivismo proporciona un marco teórico sólido para la educación. El pensamiento crítico es fundamental para desarrollar competencias como la resolución de problemas y la comunicación efectiva. El constructivismo, al promover un aprendizaje activo y contextualizado, apoya el desarrollo de estas competencias al facilitar la construcción de conocimiento y habilidades a través de experiencias significativas y colaborativas. El pensamiento crítico y el constructivismo son dos conceptos fundamentales en la educación moderna. Estos pueden ser correlacionados con las competencias genéricas, que son habilidades transferibles y aplicables en diversos contextos académicos y profesionales.

Competencias Genéricas y Su Utilización en el Bachillerato

El desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de Bachillerato permite a los docentes diagnosticar las capacidades cognitivas, evolutivas e intelectuales de sus alumnos. Con ellas se establecen parámetros mediante los cuales el maestro obtiene los elementos suficientes para conocer la forma a través de la cual aprenden sus alumnos.

“Las competencias para la educación en la actualidad es una propuesta de enseñanza-aprendizaje que permite a los docentes y alumnos abordar de una forma diferente la educación que se imparte o se adquiere” (Cariño Trujillo, 2016, p.4). La Educación Media Superior en la actualidad se encuentra en una etapa de modificaciones de acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior. (RIEMS, 2008) Estas modificaciones propuestas están cimentadas en tres principios: **a) El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato. b) Pertinencia y relevancia de los planes de estudio. c) Tránsito entre subsistemas y escuelas.**

A partir de que el modelo de competencias comenzó a introducirse en los niveles educativos, las investigaciones respecto a estas comenzaron a ser variadas y constantes. La secretaría de Educación Pública organizó esfuerzos titánicos para adaptar los planes y programas de estudio a esta nueva modalidad. Las competencias en el ámbito de la educación en la actualidad es un concepto que

trata de un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes que un estudiante deberá ir desarrollando conforme va avanzando en el plan de estudios.

En el caso de México los abordajes de las competencias parten de un proyecto educativo donde se busca desde el marco curricular común en el bachillerato el definir objetivos comunes mediante las competencias genéricas, a través del reconocimiento en la educación y el trabajo en conjunto de la sociedad “y que los jóvenes sean beneficiados cuando sus estudios cuenten con un reconocimiento más amplio”. (López Madrid, 2016, p.36)

De ahí la importancia de dialogar utilizando este tema, con su instauración —de las competencias— se alcanzó una renovación del campo educativo, pues uno de sus principales aciertos fue: la síntesis de los contenidos para lograr una mejor comprensión de estos. Al respecto se señala que:

(...) Con esas perspectivas se ha vuelto imposible, y hasta inadecuado, responder de manera puramente cuantitativa a la insaciable demanda de educación, que entraña un bagaje escolar cada vez más voluminoso. Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. “Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (Gómez, 2015, p.50)

Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio pasado y presente. Es un intento de profundizar en la tarea pedagógica del desarrollo de capacidades en los sujetos para hacer frente a los desafíos de una vida independiente.

Temas tales como la igualdad de oportunidades, la educación como factor de movilidad social, la escuela como grupo de trabajo, la interacción entre la educación y el trabajo productivo, “la preparación profesional y la educación permanente han venido a mostrar el camino hacia la consecución de la finalidad última de la concepción interdisciplinar abierta y dinámica, de la educación de hoy” (Villa Poblete, 2007, p.30)

“las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenid

as por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”. (Villa Poblete, 41a)

En el contexto del Sistema Nacional de Bachillerato, las competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado. “Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir” (Cazares, 2008, p.21). Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste. Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el Marco Curricular Común.

La cultura se adquiere por el ambiente en donde nacimos y nos hemos desarrollado y es transmitida socialmente. creía que los estudiantes aprenden de manera más eficiente en un entorno social. El adulto asume su rol como un facilitador en la adquisición de los procesos psicológicos superiores, por ejemplo, transmitir el lenguaje, el joven lo va aprendiendo pues entra en contacto con la cultura en la que está desarrollándose, ya que al estar en este medio se encuentra inmerso en un ambiente social y cultural.

Con el lenguaje también se potencia la teoría pues en él se engloban varios aspectos de la comunicación humana mediante lenguas naturales. Estos aspectos contienen desde la interpretación

semántica o significado social de las oraciones en ciertos contextos lingüísticos, tratado por la pragmática; hasta los aspectos sociolingüísticos, pasando por los aspectos de política lingüística como la estandarización y de los usos normativos de una lengua.

En lo que se refiere a la socialización o sociabilización este es el proceso a través del cual los seres humanos aprenden e interiorizan las normas y los valores de una determinada sociedad y cultura específica. Este aprendizaje les permite obtener las capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la interacción social. Para ello también entran en juego los Procesos Psicológicos Superiores que son aquellas que se desarrollan a través de la interacción social. Estando incluidas la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y la solución de problemas.

El Pensamiento Crítico

El Pensamiento Crítico, es una forma de enseñanza y aprendizaje que debería ejercitarse desde la edad temprana, pues eso le permitiría a todo estudiante que se encuentre en el nivel Medio Superior tener conciencia de los procesos que se aplican para poder alcanzarlo. La definición de este concepto es:

“Un proceso que se propone analizar, entender o evaluar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden interpretar y representar el mundo, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas”. (Paul & Elder, 2002, p.10)

Las destrezas que se ejercitan al tratar de desarrollarlo pueden ser aplicadas a cualquier situación y en cualquier disciplina, para el caso que nos ocupa en particular que es la enseñanza de la Historia y la solución de problemas se busca que los estudiantes logren analizar y sintetizar un hecho histórico a través de la competencia genérica 5 y los seis atributos que la componen. Para lograr un desarrollo óptimo del pensamiento crítico se deben tener en cuenta ciertas destrezas y habilidades que el estudiante debe cumplir para familiarizarse con los ejercicios, por ejemplo:

“Aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante.

Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha” (Paul & Elder, 2002, p.2)

El pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autorregulado y autocorregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar las limitaciones naturales del ser humano.

Algunos de los resultados que se obtienen al utilizar el pensamiento crítico son:

- Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.
- Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.
- Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.
- Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.
- Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente.

Aprendizaje de la Historia Desde el Enfoque Constructivista

En México la educación generalmente ha servido al Estado como instrumento de progreso, entendido como el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad —aunque no siempre agrupe a una mayoría social. Esta idea ha estado en el trasfondo de los objetivos planteados en cada política educativa que implementa el gobierno, con los matices propios que cada época le ha planteado. Para ello se analizará el impacto de las políticas educativas, especialmente en la Educación Media Superior, sus orientaciones y los contextos que las generaron. A lo largo del siglo XX México buscó convertirse en un país moderno o, para decirlo mejor, aspiraba a estar modernizado. Las políticas gubernamentales encaminadas hacia ese objetivo repercutieron en todos los ámbitos de la sociedad mexicana, uno de ellos el educativo. Bajo ese paradigma, las políticas educativas del último

siglo en inicios del XXI se han orientado a la formación de personas capaces de insertarse en el ideal de país modernizado, incluso se puede hablar de una instrumentalización de la educación al servicio del Estado y no tanto de la sociedad

La Historia como disciplina que estudia los procesos del hombre partiendo de la noción del pasado ha sido constantemente llevada a un terreno sin importancia, se lo considera así porque se tiene la idea de que solo es una materia de relleno que solo sirve para memorizar datos y fechas, sin embargo, dicha concepción no abona para tener un buen criterio de esta asignatura por el contrario va restándole puntos por lo cual es considerada con poco valor y no todo lo contrario.

La teoría constructivista que tiene entre sus exponentes a Lev Vigostky entre otros será la utilizada para sostener la serie de interrogantes que se plantearon en líneas anteriores, según los postulados de esta teoría el aprendizaje se da mejor mediante la socialización de los individuos, es decir, entre todos se aprende mejor y no solo de manera individual. Tiene como punto de partida el uso de la interacción social que se ve reflejado a la hora de establecer equipos de trabajo pues muchos chicos se niegan a hacer equipo con otros de sus compañeros. Al conseguirse el objetivo se establece que la socialización se vuelve vital para crear entornos agradables dentro de un aula escolar sobre todo si lo que se intenta es mejorar la convivencia considerando que ya de por sí la materia de Historia se complica pues la mayoría de los alumnos muestran demasiada apatía.

Las teorías del aprendizaje ayudan a fundamentar el fenómeno educativo, y se auxilian de la pedagogía para cumplir su propósito, con lo aprendido hasta ahora he logrado darme cuenta de su importancia, su trascendencia en las distintas épocas ha sido de gran ayuda para lograr una mejor adquisición de conocimientos en los alumnos. En el caso particular de la Historia la tarea se vuelve compleja, pues esta nunca ha sido del gusto de los estudiantes, en diferentes momentos se le ha visto como una materia de relleno que sólo sirve para cubrir la meta de un currículo escolar. La historia y la teoría de constructivista van de la mano, mediante ella podremos darnos cuenta de que esta materia puede ser divertida e interesante más allá del viejo cliché que privilegia la memorización al utilizarse

únicamente para recordar datos y fechas, que si bien son importantes nunca lo serán más que cuando se trabaja con procesos en conjunto.

Para el constructivismo el entorno social influye directa o indirectamente en la conducta y el comportamiento de los individuos, “es así como el conocimiento no es algo que se pasa de una persona a otra si no que por el contrario se construye por medio de operaciones y habilidades cognitivas que se presentan mediante la interacción social” (Barrón, 2000, p.2)

El constructivismo ha retomado su fuerza en los últimos años por sus conceptos teórico-metodológicos cuyas aportaciones al terreno educativo se orientan a las estrategias para intervenir en los procesos del aprendizaje humano. Esta teoría enfatiza el papel de la cultura y la experiencia en la interacción social, “se basa principalmente en el aprendizaje de cada individuo de acuerdo con el medio en el cual se desarrolla, considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo”. (Cano, 2005, p.13)

Finalmente, el constructivismo enlazado con el pensamiento crítico es un proceso que se propone analizar, entender o evaluar la manera en la que se organizan los conocimientos que pretenden interpretar y representar el mundo, en particular las opiniones o afirmaciones que en la vida cotidiana suelen aceptarse como verdaderas.

A continuación, se presenta una correlación teórica entre competencias genéricas, pensamiento crítico y constructivismo.

Competencias genéricas	Pensamiento crítico	Teoría Constructivista
Requiere habilidades de pensamiento crítico para identificar problemas, analizar posibles soluciones y seleccionar la más adecuada.	Es directamente una competencia genérica. Promueve la habilidad de evaluar información y argumentos, lo cual es esencial	Sostiene que las personas construyen activamente su conocimiento y comprensión del mundo a través de experiencias y reflexiones sobre esas experiencias.

Analizar y evaluar información y argumentos.	para la toma de decisiones informadas.	Implica pensamiento crítico para autoevaluar el progreso y determinar estrategias de aprendizaje efectivas.
Identificar supuestos y sesgos.	Se refiere a la capacidad de: Analizar y evaluar información y argumentos.	El aprendizaje es más efectivo cuando es relevante y contextualizado en la vida real.
Formular preguntas relevantes.	Identificar supuestos y sesgos.	
Sintetizar información de diversas fuentes.	Formular preguntas relevantes.	
Tomar decisiones basadas en la lógica y la evidencia.	Sintetizar información de diversas fuentes.	
	Tomar decisiones basadas en la lógica y la evidencia.	

Fuente: elaboración propia

Metodología

La investigación se fundamenta en el método cuantitativo, con alcance descriptivo y de tipo cuasi-experimental ya que la muestra no se seleccionó al azar, sino que el grupo ya estaba conformado. En palabras de Sampieri estos diseños son: “grupos intactos y la razón por la que surgen además de la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento (Hernández, 2014, p. 150).

De igual manera se considera un estudio cuantitativo porque se recogen datos que se trabajan a través de una manipulación de variables, para posteriormente hacer un análisis estadístico de las mismas. Una investigación cuantitativa es aquella que permite recabar y analizar datos numéricos en relación a unas determinadas variables, que han sido previamente establecidas. Este tipo de investigaciones estudia la relación entre todos los datos cuantificados, para conseguir una interpretación precisa de los resultados

correspondientes. También se considera descriptiva porque se definen las características más importantes de los individuos describiendo las tendencias del grupo o población que serán sometidos al análisis. Se encarga de puntualizar las características de la población que se está estudiando. Se centra más en el “qué”, en lugar del “por qué” del sujeto de investigación. También es cuasi –experimental ya que abarca aquellos estudios que se realizan sin que exista una asignación de grupos aleatoria. Suele ser utilizada para determinar variables sociales. Determinando así las propias características de los sujetos estudiados.

La no aleatoriedad en su elección determina que no va a existir un control sobre las variables importantes, debido a que se trabaja con dos grupos de estudio diferentes el experimental y el de control, pues en ambos casos se utiliza la aplicación de un pretest considerada como una actividad que forma parte del diseño de un cuestionario de investigación. Una vez que el instrumento ha sido diseñado, suele elegirse una pequeña muestra para probar su funcionamiento durante la intervención y al finalizarla se aplica el post test esto con la finalidad de medir los cambios en los porcentajes de las variables estudiadas, es decir la medición del conocimiento posterior que alcanzaron los alumnos gracias a la implementación del curso-taller, se decide trabajar bajo este concepto en el entendido de que, esta modalidad es una metodología que privilegia el aprendizaje por descubrimiento, y el trabajo en equipo. Además de permitir que se obtenga un material tangible del proceso que se llevo a cabo dentro del aula (actividades) y de esta manera relacionar la teoría con la práctica.

Sujetos

Los grupos a través del cual se realiza esta investigación pertenecen al 2do año turno

matutino dentro de la preparatoria 2 de octubre de 1968. El grupo experimental corresponde al 2do grado grupo "D" compuesto por 36 alumnos, y el otro —control— es el 2do grado "C" conformado por 40 alumnos. La muestra anterior descrita fue seleccionada ya que durante este año es cuando se imparte la asignatura de Historia.

Instrumento

El instrumento diseñado y aplicado para esta investigación se estructuró bajo la modalidad de Prueba de Aptitud Académica para la materia de Historia de la Sociedad Mexicana, para medir el dominio de Pensamiento Crítico que los estudiantes alcanzan en una sesión de corte histórico.

El instrumento utilizado para el pre test y post test busca medir el nivel de pensamiento crítico que los estudiantes de bachillerato poseen. Su estructura está conformada por 30 reactivos, los cuales tienen el formato de preguntas con opción múltiple para su respuesta.

Se encuentra formado por cuatro variables que enfocan en determinar el nivel de pensamiento crítico que tienen los estudiantes, dentro de la asignatura de Historia de la Sociedad Mexicana. Los resultados arrojados servirán para medir el dominio de la competencia dentro de la asignatura. En el siguiente cuadro se describen las variables utilizadas, del mismo modo se presentan sus indicadores, así como el número de preguntas que le corresponden.

Tabla 1. Variables e indicadores de estudio

Variables de estudio	Definición de	Indicadores	Preguntas
Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.	Comprender o formular en forma apropiada categorías, distinciones, o marcos de referencia y comprensión; describir, y caracterizar información.	1-. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva	1,2,3,4,
		2-. Comprende cómo cada uno de los pasos contribuye al alcance de un objetivo	5,6,7,
		3-. Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones	8,9,10,11,
Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.	Una idea o respuesta debe ser producida, debe resolver un problema o alcanzar cierta meta y el conocimiento original debe ser mantenido y desarrollado al máximo.	4-. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez	12,13,14,
		5-. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación	15,16,17,18,
		6-. Produce conclusiones y formula nuevas preguntas	19,20,
Identifica los sistemas que subyacen a una serie de fenómenos.	Interpretación: se debe comprender y expresar, destacando claramente relevancias y significado de ideas, datos, juicios, eventos, expresiones, etc.	7-. Integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta	21,22,23,
Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.	Identificar los puntos importantes, para destacarlos, evaluarlos, desmenuzarlos y a partir de eso, llegar a conclusiones razonables	8-. Identifica prejuicios y falacias	24,25,26,27,28,
		9-. Modifica puntos de vista al conocer nuevas evidencias	29,30,

Fuente: Elaboración Propia

Las cuatro variables de estudio utilizadas para la investigación son las siguientes:

- ✓ *Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva*
- ✓ *Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.*
- ✓ *Identifica los sistemas que subyacen a una serie de fenómenos.*
- ✓ *Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación.*

En ellas se establece una serie de mecanismos que los estudiantes deben seguir para cumplir con sus objetivos, a lo largo de su transversalidad nos van marcando que hay que desaprender para aprender, solo olvidándose de lo que ya sabe el alumno podrá adquirir nuevas experiencias que sean enriquecedoras para su formación. Para poder entender el complejo proceso que significa la enseñanza se necesita estar en el sitio adecuado, en este caso, en el aula.

Se requieren ciertas habilidades para que el estudiante se desempeñe de manera óptima. Dentro de las actividades realizadas en la preparatoria estaban aquellas que buscan sacar a flote una serie de elementos que a los estudiantes les permitiera aprender mejor. La variable seguir instrucciones resulta un tanto compleja; pues precisamente es eso lo que más se les dificulta dentro del aula.

Pre-Prueba

Tabla 1. Elaboración propia

Concentrado de resultados de la Prueba Protocolo							
Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencia genéricas a desarrollar	Preguntas	Resultados escala	Suma parcial	Media porcentual
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	Base de la comprensión y planificación de la tarea	Autorregulación	2	107	214	2.63
		Base de la comprensión y planificación de la tarea		3	101		
		Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas		4	95		
		Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas		5	107		
Dominio de lenguajes	Representación	Uso de lenguaje verbal	Comunicación	6	110	417	2.7
		Uso de lenguaje icónico		7	100		
		Uso de lenguaje icónico		8	101		
		Uso de lenguaje icónico					
		Uso de lenguaje analógico		15	106		
Calidad de razonamiento	Organización	Procesos diferenciales	Pensamiento crítico	11	95	196	3.3
				13	101		
Errores y su naturaleza	Fallos	Errores típicos	Pensamiento crítico	17	108	198	3.3
				18	90		
				12	123		
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	Grado de abstracción	Aprendizaje autónomo			123	1.5
Conciencia Cognitiva	Aprender a aprender	Metacognición	Aprendizaje autónomo	9	115	226	3.8
				14	111		
Nivel de motivación y ansiedad	Saberes	Inteligencia emocional	Competencias cívicas y éticas	10	91	274	4.6
				16	86		
				19	97		
Suma parcial						1648	21.77
Media porcentual							2.55
Calificación							5.10

Con la utilización de esta prueba se buscó transitar por cinco competencias, pero, poniendo énfasis en la de Pensamiento Crítico. Los reactivos fueron de opción múltiple con cuatro respuestas a elegir. Se aplicó con los alumnos de 2 año de bachillerato de la preparatoria 2 de octubre de 1968 perteneciente a la BUAP. En los meses de febrero a marzo de 2024 en un grupo conformado por cuarenta alumnos entre los quince y dieciséis años de edad.

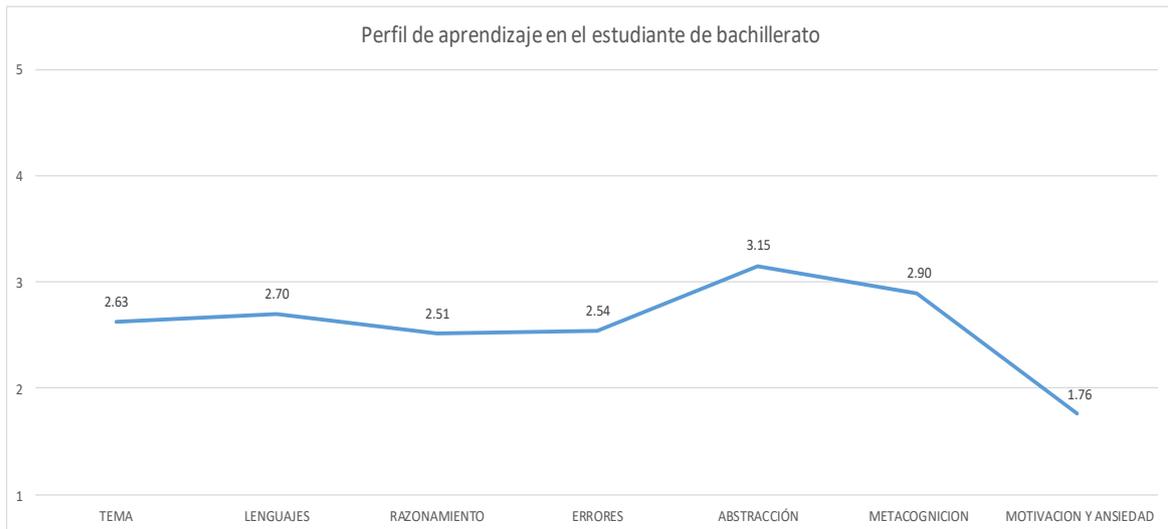


Figura 1. Elaboración propia

Post-Prueba

Tabla 3. Elaboración propia

Concentrado de resultados de la Prueba Protocolo							
Dimensión	Contextualización	Estrategias	Competencia genéricas a desarrollar	Preguntas	Resultados escala	Suma parcial	Media porcentual
Dominio general del tema	Comprensión Planificación Ejecución	Base de la comprensión y planificación de la tarea	Autorregulación	2	107	214	2.71
		Base de la comprensión y planificación de la tarea		3	101		
		Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas		4	95		
		Hipótesis de actuación, aciertos, lagunas y dudas		5	107		
Dominio de lenguajes	Representación	Uso de lenguaje verbal	Comunicación	6	110	417	2.77
		Uso de lenguaje icónico		7	100		
		Uso de lenguaje icónico		8	101		
		Uso de lenguaje icónico					
		Uso de lenguaje analógico		15	106		
Calidad de razonamiento	Organización	Procesos diferenciales	Pensamiento crítico	11	95	196	2.62
				13	101		
Errores y su naturaleza	Fallos	Errores típicos	Pensamiento crítico	17	108	198	2.59
				18	90		
Nivel de abstracción	Nivel de dominios	Grado de abstracción	Aprendizaje autónomo	12	123	123	3.67
Conciencia Cognitiva	Aprender a aprender	Metacognición	Aprendizaje autónomo	9	115	226	2.96
				14	111		
Nivel de motivación y ansiedad	Saberes	Inteligencia emocional	Competencias cívicas y éticas	10	91	274	2.03
				16	86		
				19	97		
Suma parcial						1648	19.35
Media porcentual							2.55
Calificación							5.10

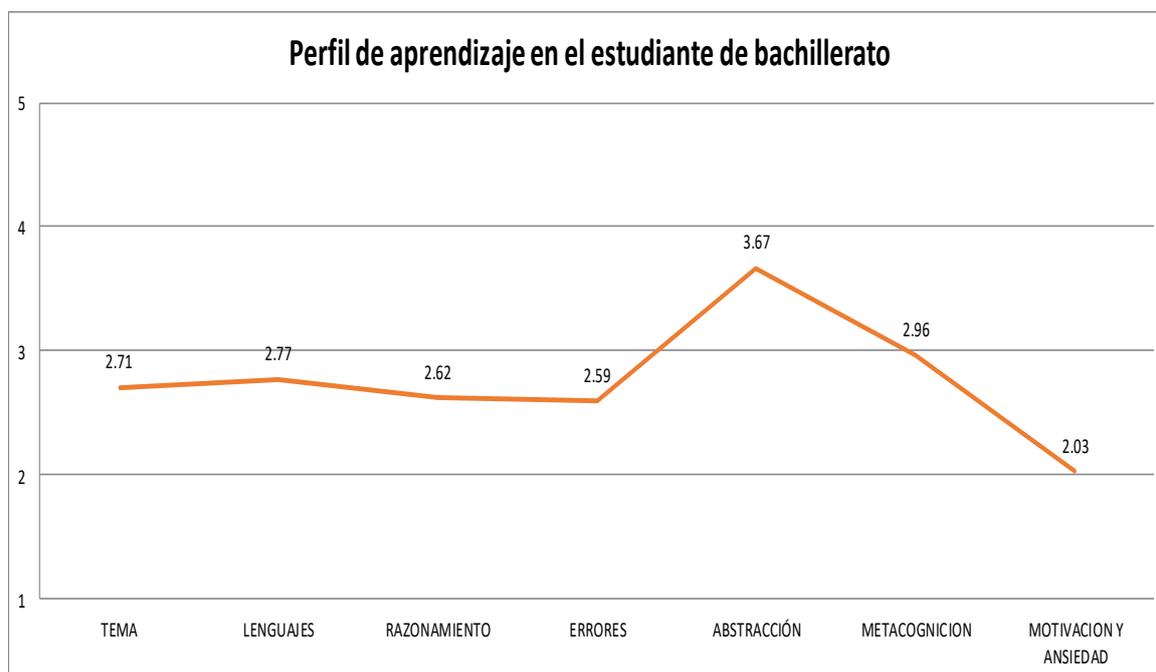


Figura 2. Elaboración propia

Interpretación De Los Resultados

Los estudiantes conectan conocimientos adquiridos con la aplicación en su contexto. Son conscientes de sus errores y dependen de las instrucciones del docente para resolverlos. Son dependientes para obtener conclusiones propias. La mayoría puede establecer claridad de lo que aprende. La mayoría analiza códigos y lenguajes y los domina con precisión regular. Tienen control de su ansiedad al realizar tareas, pero es fácil que se distraigan. Poseen habilidad para comprender como ejecutar tareas y suelen presentar algunas lagunas y dudas ocasionales.

Cuando se aplica el Pensamiento Crítico para intentar discernir la realidad de lo que nos dicen y percibimos a partir del análisis de los razonamientos empleados. Con ello, se busca tener una idea justificada de la realidad y no aceptar ciegamente lo que otros nos digan. Es decir, no se debe perder la objetividad de las fechas, los acontecimientos, los datos pues si bien estos son importantes no lo es menos conocer el trasfondo de la historia y saber verdaderamente como sucedieron las cosas.

Discusión

Trabajar con estudiantes de Bachillerato es complicado, la adolescencia es un periodo difícil, existen muchos distractores alrededor de un estudiante que muchas veces no le permiten avanzar. Ya sean situaciones económicas, familiares etc, desde el momento que el docente ingresa al aula debe lograr captar su atención de la mejor manera.

Siempre hemos escuchado que la escuela, en conjunto con la educación que se recibe en casa es la llave para hacerle frente a la ignorancia, esa que tanto destruye y a la que se le marca como responsable de tantos males. El camino está trazado de las nuevas generaciones dependerá tomarlo o echar por la borda la oportunidad.

Uno de los temas recurrentes que constantemente salen a la luz al abordar estos argumentos es que las teorías educativas que los docentes intentan aplicar en el aula

no alcanzan a cubrir los contenidos curriculares, porque son mal aplicadas ya que presentan serias deficiencias en lo relacionado a su comprensión.

Podríamos tomar como ejemplo que constantemente se habla de clases con un estilo constructivista. Sin embargo, en la práctica no se logran percibir los aportes de Vigotski, Ausbel o Piaget. Si nos atenemos a una sesión de corte histórico, los “maestros” toman el libro y dictan la clase. Quedando en el olvido total el aprendizaje activo, y siendo incapaces de generar una zona de desarrollo próximo.

En los planteles educativos actuales aún existen docentes que creen ser poseedores de un vasto conocimiento, y se manejan bajo un modelo conductista conduciéndose a través de los reforzadores positivos y negativos lo cual denota una forma de control total donde el maestro es la verdad y no la guía que ayuda a los estudiantes a obtener conocimiento. A través de los años y con cada reforma educativa que se ha presentado nos hemos podido dar cuenta de que la Historia como asignatura, independientemente del nivel en que se imparta no es del gusto de los estudiantes; pues estos persiguen la idea de que “no sirve para nada”. La afirmación que dicho sea de paso es bastante absurda genera hacia la disciplina cierto escozor y repeluz pues en el colectivo estudiantil persiste la idea de que solo es una materia que sirve para memorizar datos y fechas, que según creen han venido aprendiendo desde la primaria, y por lo tanto no tiene caso recordarlas más.

El problema radica en que la memorización es un problema para los estudiantes pues solo privilegia la acumulación de conocimiento, pero no ayuda al análisis y síntesis de la información que se recibe. Este modelo instaurado desde hace años ha sido propiciado en parte por los mismos docentes encargados de impartir la materia, pues es bien sabido que en su mayoría no son historiadores sino profesionales de otras disciplinas que, a falta de horas en sus áreas, toman el camino pensando que será fácil pues piensan que solo apoyándose en el libro de texto saldrán abantes de la situación.

Conclusiones

La enseñanza de la Historia a lo largo de los años ha tenido el propósito de generar una concepción del pasado partiendo de los problemas del presente. Necesaria para generar una conciencia histórica que en los alumnos de Bachillerato ayudará a la concepción de otro tipo de pensamiento, un pensamiento que sea crítico y reflexivo. Ante tal situación el rol del docente se vuelve fundamental pues él será el encargado de fomentar esta conciencia a través de clases que inviten a la reflexión y no solo se queden en el terreno de la memorización.

La integración del pensamiento crítico en la enseñanza de la historia dentro del marco de la Competencia Genérica No. 5 del bachillerato es esencial para formar estudiantes capaces de enfrentar los desafíos del mundo moderno. Al fomentar habilidades de análisis, evaluación y argumentación, los docentes no solo contribuyen al conocimiento histórico de los estudiantes, sino que también les proporcionan herramientas valiosas para la vida. Superar los desafíos asociados a esta integración requiere un compromiso continuo con la formación docente y la provisión de recursos adecuados, pero los beneficios a largo plazo justifican ampliamente estos esfuerzos.

REFERENCIAS

Barrón, C. (2000). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización". En *Formación en competencias y certificación profesional*.

Beneitone, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007* (No. Sirsi i9788498300789). Proyecto Tuning América Latina.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Editorial Graó.

Cázares, R. (2008). *El enfoque por competencias en educación*. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/342673291> El enfoque por competencias en educación

Cariño Trujillo, J. (2016). *Aprendizaje significativo basado en competencias mediante la elaboración del Guion y de un vídeo para programación de PLCs* (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias de la Electrónica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Dirección General de Bachillerato. (2013). Recuperado de <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/66rQnAUtWW-FI-Lineamientos- para la practica educativa.pdf>

Gómez Bonilla, E. (2013). *Competencias docentes y la vida en las aulas: Aprendiendo a enseñar Historia*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hernández Sampieri, R. et al (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

López Madrid, J. (2016). *Entre teoría y praxis: La enseñanza de la historia en el bachillerato "Enrique Martínez Márquez", de la ciudad de Puebla* (Tesis de licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Secretarial, A. (2008). 444. SEP. Documento oficial. Recuperado de <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/ACUERDO%20444.pdf>

Villa, A., & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.

LA SITUACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MÉXICO

Mtro. Roberto Murillo Pantoja

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México
rmurillop@hotmail.com

Mtra. Virginia Matamoros Torres

Escuela Preparatoria Anexa a la Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México
vicky_angel70@hotmail.com

Resumen

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente, posterior a la pandemia por COVID-19 se aceleró de tal manera que en ocasiones fue aplicada de manera inadecuada, por lo que se requiere de una correcta interpretación de los conceptos, el uso de herramientas y una actitud positiva hacia el uso de la ofimática. El uso de las TIC requiere de un cierto nivel de formación y gestión. Los sujetos fueron analizados utilizando un cuestionario como herramienta de recolección de datos. En el análisis descriptivo se analizó que el uso de las TIC está directamente relacionado con la práctica de los formadores de docentes. El personal tiene oportunidades de utilizar las TIC en herramientas informáticas específicas. Las TIC facilitan la búsqueda, selección y descarga de información para su uso en el aula. La mayoría de los docentes están conectados a la red y han creado complejos pedagógicos con fines académicos. Si se utiliza la comunicación online sin un uso adecuado, sólo se utiliza el correo electrónico y no todas las aplicaciones.

Palabras clave: Educación normalista, Formación docente, Tecnología Educativa, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICT) in teacher education requires the proper interpretation of concepts, application of tools, and a positive attitude to the use of office automation. The application of ICT requires a level of training and management. The subject was analyzed through a survey design, as a data collection instrument. In the descriptive analysis it was analyzed that the application and use of ICT is directly linked to the practices proposed by teacher trainers. The teaching staff is enabled for the use of ICT in some computer tools. ICT facilitates the search, selection and download of information used inside the classroom. There is a greater number of teachers connected to the network and constructs didactic material for academic use. It makes use of online communication without exploiting it properly, using only e-mail and not all applications.

Keywords: Normal education, Teacher education, Educational technology, Information and Communication Technologies.

Introducción

Los cambios en el mundo se encuentran estrechamente ligados a los avances existentes en las tecnologías porque influyen en lo social, económico y político. Hoy, la información corre por la red de manera incesante. En el ámbito educativo, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) permiten estar en lugares físicamente y estar conectados con el resto del mundo, de manera virtual.

Los escenarios educativos se están transformando; principalmente con el surgimiento de las nuevas tecnologías a través del Internet, redes sociales y acceso a la multimedia. Hoy en día, es cada vez más frecuente el uso de la Red para desarrollar programas educativos o de educación a distancia. Sin embargo; existen aún distintos ámbitos donde se discute acerca de la incorporación de la TIC en el mundo, como una nueva visión de la educación: la formación en red.

En la década de los 80, las escuelas normales inician la inserción del uso de las nuevas tecnologías en El currículo del plan de estudios de 1984 para la formación inicial de docentes en Educación Básica.

En los años de 1996 y 1997 se reformuló el plan de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. La SEP (2002) hace hincapié de la importancia y exigencia de usar las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Se establece con un mayor énfasis la necesidad de crear espacios de reflexión, análisis y compartición de aprendizajes. En este ámbito, los alumnos pueden tener acceso en tiempos y espacios fuera del espacio áulico, a través del uso de las TIC y específicamente como de las competencias establecidas en los rasgos del perfil de egreso, y de los propósitos de cada una de las materias de la malla curricular.

Para Manso et al. (2011), una iniciativa de integración de tecnología es exitosa en escuelas y en otros ámbitos educativos cuando está conectada a objetivos educativos donde se utilizan las TIC y tienen un significado profundo para la educación.

La importancia de las TIC en la Formación de Docentes

En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, en el artículo 12 sobre *el potencial y los desafíos de las nuevas tecnologías* (UNESCO, 1998) se comprende a las TIC como transformadores de las maneras de elaborar, adquirir y transmitir conocimientos, posibilitadores de la renovación de los contenidos, los cursos y los métodos pedagógicos y de la ampliación de la oferta de la educación superior. En el documento se encomienda a las Instituciones de Educación Superior desarrollar el liderazgo en el aprovechamiento de las tecnologías en la mejora educativa:

“Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación” (UNESCO, 1998, p. 265).

La importancia de las TIC se identifica en el plan de estudios, específicamente en los rasgos del perfil de egreso. Se describe en el apartado de competencias genéricas y competencias profesionales del plan de estudios de las licenciaturas en educación: “emplea las tecnologías de la información y la comunicación; aplica sus habilidades digitales en diversos contextos; usa de manera crítica y segura las tecnologías de información y comunicación; participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología” (SEP, 2012, p.55).

En el análisis de Moura (2008) “la tecnología de la información puede ser utilizada para reducir las limitaciones de los métodos y sistemas de enseñanza tradicionales y educar a estudiantes que sin ella tendrían poco o ningún acceso a la educación” (p.13). Así, las TIC vienen a ser un medio para garantizar y subsanar las limitaciones respecto a accesos a la educación tradicional. Es limitada porque las instituciones públicas en México no poseen la infraestructura o la cobertura para atender las necesidades de la población. Moura (2008) afirma:

la tecnología de la información puede ser utilizada para compensar aquello que los sistemas convencionales no están en condiciones de ofrecer. Si se hace esto, el alcance de una educación de calidad puede extenderse a poblaciones que de otra manera tendrían una enseñanza de mucha menor calidad o de carecer de ella (p.18).

Los planes de estudio 1996, 1997, y plan de estudios reformado 2012 para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), orientan las nuevas formas a través de las cuales los estudiantes habrán de alcanzar los aprendizajes esperados, con el uso de las plataformas educativas u otros medios electrónicos de almacenamiento y comunicación (SEP, 2012).

El Programa Sectorial de Educación 2007–2012 establece como uno de los seis objetivos generales: “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento” (PSE, 2007, p.11).

Dentro del objetivo, uno de los indicadores fue incrementar el número de instituciones públicas de educación superior con conectividad a Internet en bibliotecas para cumplirlo en el 2012 con el 100% de las escuelas. Algunas de las acciones propuestas en el documento fueron las siguientes:

Fomentar el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los ambientes y procesos de aprendizaje, la operación de redes de conocimiento y el desarrollo de proyectos intra e interinstitucionales; propiciar la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a esas tecnologías y les permitan desarrollar competencias avanzadas para su uso; promover el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; promover que la inversión del Estado en las tecnologías de la información y la comunicación, en diversos formatos, posibilite el acceso a un público más amplio; coadyuvar a la formación integral, a orientar la recepción crítica de los

medios de comunicación y a estimular el interés por los retos que conlleva la sociedad del conocimiento (SEP, 2007, pp. 40–41).

En el apartado de competencias profesionales del plan de estudios 2012 de educación normal se incluyen siete competencias profesionales a desarrollar durante la formación inicial del futuro docente. Son muy específicas en su trascendencia: “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje; aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos; promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos; emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje; usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje” (SEP, 2012). Perrenoud (2007) especifica la importancia de las competencias referidas al uso de las TIC, no como disciplina, sino como un conjunto de conocimientos y habilidades utilizadas por el profesor para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

En las Escuelas Normales de la Región Oriente del Estado de México, generalmente existe una discordancia entre conceptos y prácticas educativas, acerca del uso de las TIC porque hacen énfasis en el uso del cañón y pizarrón electrónico como un instrumento de reproducción.

Metodología

El estudio se desarrolla a través de encuestas. Se utiliza el cuestionario como instrumento para la recogida de datos. El cuestionario incluyó cuatro dimensiones, con 31 preguntas cerradas y 1 pregunta abierta, en una escala de 0 a 4. Se utilizó una pregunta abierta para describir con más a detalle sus puntos de vista.

La muestra se compone de 50 docentes de educación normal, de cuatro Escuelas Normales de la Región Oriente del Estado de México: Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Normal No. 1 de Nezahualcóyotl, Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, y Normal de Chalco. Las edades oscilan entre los 26 y 60 años de edad. La experiencia laboral se encuentra entre 1 y 35 años de servicio. La escolaridad de los encuestados es 24% de licenciados, 64% de maestros (posgrado), y 12% son doctores. Las funciones

de los entrevistados son 66% (33) de Profesores Tiempo Completo (PTC), y 34% (17) de Profesores Horas Clase (PHC). Los encuestados están representados por 44% de mujeres, y 56% de hombres.

Las dimensiones del cuestionario son: Datos generales, tiempo de uso de la red, uso académico de la red, y habilidades personales en el uso de las TIC. Para validar el instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Dio un valor al cuestionario de 0.719; y una fiabilidad aceptable. De acuerdo con George y Mallery (1995) se puede interpretar el nivel de 0,7 dentro de su baremo de coeficiente de Alfa de Cronbach dentro de un nivel aceptable. Considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.

Resultados

Se presenta el análisis descriptivo, las frecuencias, porcentajes a los resultados obtenidos. La pregunta abierta presentó aportaciones, sugerencias y puntos de vista por parte de los docentes. Se agrupan las respuestas obtenidas y se analizan los factores relevantes.

Apartado cuantitativo del estudio

Tiempo de uso de la red

Los datos obtenidos en este apartado refieren el tiempo de uso de la red por los formadores de docentes, y la fracción en horas utilizadas en la búsqueda o realización de actividades académicas.

Tabla 1.

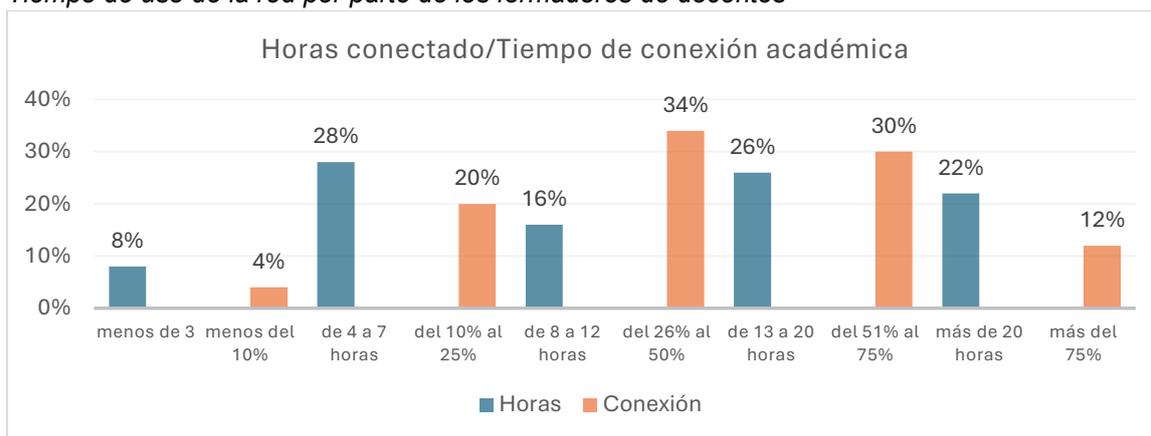
Tiempo de uso de la red por parte de los formadores de docentes

	Rango	Menos de 3 horas	de 4 a 7 horas	De 8 a 12 horas	De 13 a 20 horas	Más de 20 horas
¿Cuántas horas a la semana te conectas a la red?		8%	28%	16%	26%	22%
	Rango	Menos del 10%	10 al 25%	25 al 50%	51 al 72%	Más del 75%
¿Qué fracción del tiempo semanal conectado a la red ocupas a las actividades relacionadas con tus sesiones?		2* (4%)	10* (20%)	17* (34%)	15* (30%)	6* (12%)

*Número de docentes

Gráfica 1.

Tiempo de uso de la red por parte de los formadores de docentes



Análisis

Se evidencia mayor tiempo para la conexión a internet y a la red. No es inadecuado el tiempo en conexión a la red porque todo depende de cómo se está utilizando. Su uso varía para el ámbito social y académico.

El 26% de los encuestados están conectados a la red, de 4 a 7 horas semanales en promedio; el 22% está en línea, de 13 a 20 horas. El 18% se conecta a la red más de 20 horas semanales; un 10%, entre 8 y 12 horas semanales; y el 8% se conecta menos de 3 horas semanales.

Del número de horas conectadas a la red, los encuestados enfatizan el porcentaje del tiempo dedicado a actividades académicas en la búsqueda, selección y descarga de materiales de apoyo; 14 docentes están en el rango 3 (26% al 50%) del tiempo de uso académico; 13 se ubican en el rango 4 (51% al 75%); 8 están en el rango 2 (10% al 25%); 5 docentes conforman el rango 5 (75% o más); y 2 están en el rango 1 (menos del 10%) de su tiempo conectado a la red como parte de actividades académicas.

El uso académico de la red

En este apartado se analizan los resultados del uso académico de los equipos de cómputo, las tecnologías existentes en los espacios áulicos, otros medios o tecnologías utilizadas por los facilitadores en la formación de futuros docentes, y el uso de herramientas para la detección de plagios.

También, se analiza la forma como los docentes utilizan los medios para propiciar intercambios de ideas, a través del correo electrónicos y las aplicaciones para conferencias o chats.

Tabla 2.
El uso académico de las redes por parte de los formadores de docentes

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuente
Frecuencia de solicitud de uso por parte del formador de docentes hacia los alumnos.	2%	14%	40%	44%
Uso de computadoras en las clases.	2%	24%	42%	32%
Uso de otras tecnologías en el aula.	2%	24%	44%	30%
Porcentaje de uso de las TIC en el aula.	4%	44%	46%	6%
Frecuencia de uso de las TIC para generar plagios.	0%	22%	32%	44%

Gráfica 2.
Uso académico de las redes por parte de los formadores de docentes

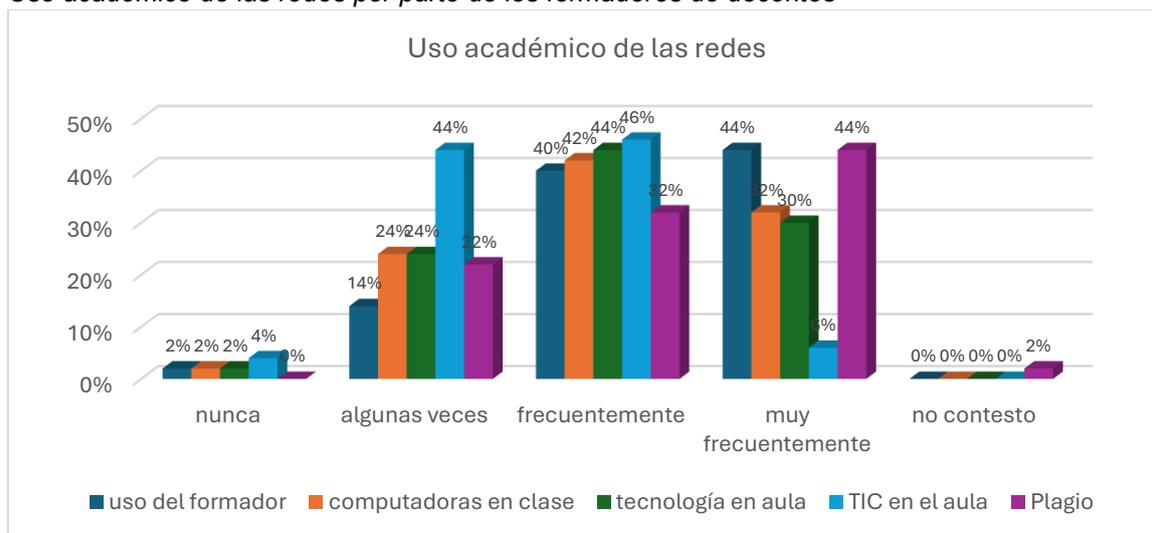
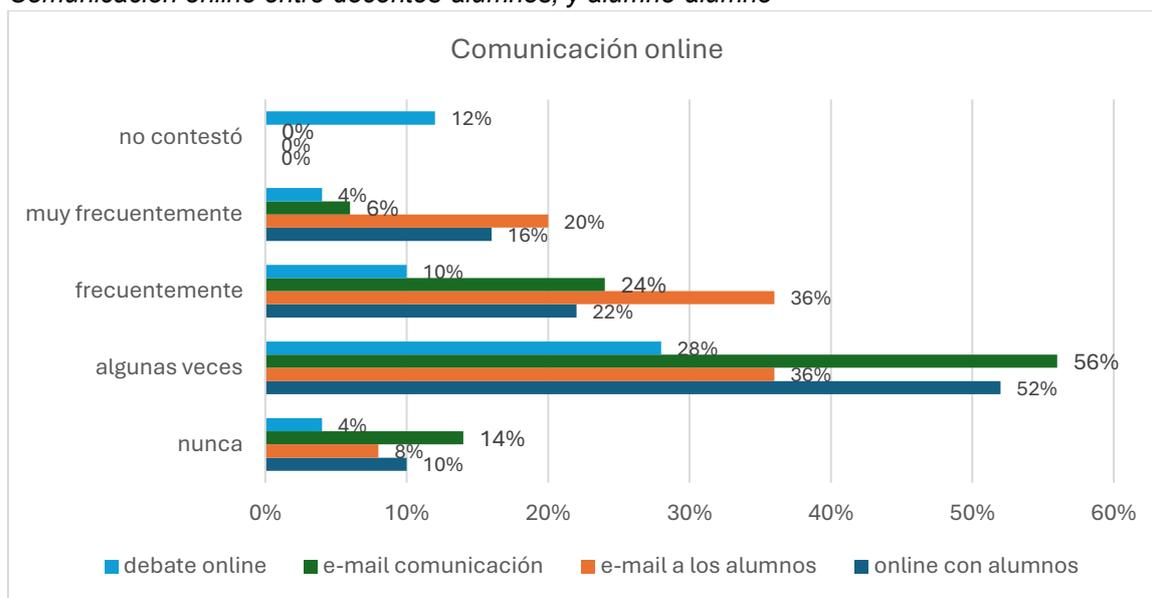


Tabla 3.
Comunicación online entre docentes-alumnos, y alumno-alumno

	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Muy frecuente	No contestó
Comunicación online con alumnos para la realización de actividades.	10%	52%	22%	16%	
Envío de e-mail a los alumnos.	8%	36%	36%	20%	
Recepción de e-mail por parte de los alumnos.	14%	56%	24%	6%	
Debates online.	46%	28%	10%	4%	12%

Gráfica 3.

Comunicación online entre docentes-alumnos, y alumno-alumno



Análisis

La comunicación online se ha convertido en una herramienta para disminuir distancias entre docente y alumnos. Sin embargo, el desconocimiento, la poca posibilidad de su uso en los procesos educativos por parte de los docentes, continúa omitiendo el uso de las redes para establecer comunicación online.

En el uso de las redes y la comunicación online, el 41% hace uso frecuente de los recursos tecnológicos: internet, pizarrón electrónico, y revisión de textos a través de las redes (plagio); el 43% propicia algunas veces la comunicación; el 31% hace uso frecuente de las redes; el 23% favorece la comunicación online; 26%, en algunas ocasiones hacen uso de los recursos tecnológicos; el 12% genera ambientes propicios para la comunicación online; el 2% nunca utiliza las tecnologías, y el 20% nunca genera espacios de diálogo online.

Habilitación docente, y dominio de herramientas informáticas

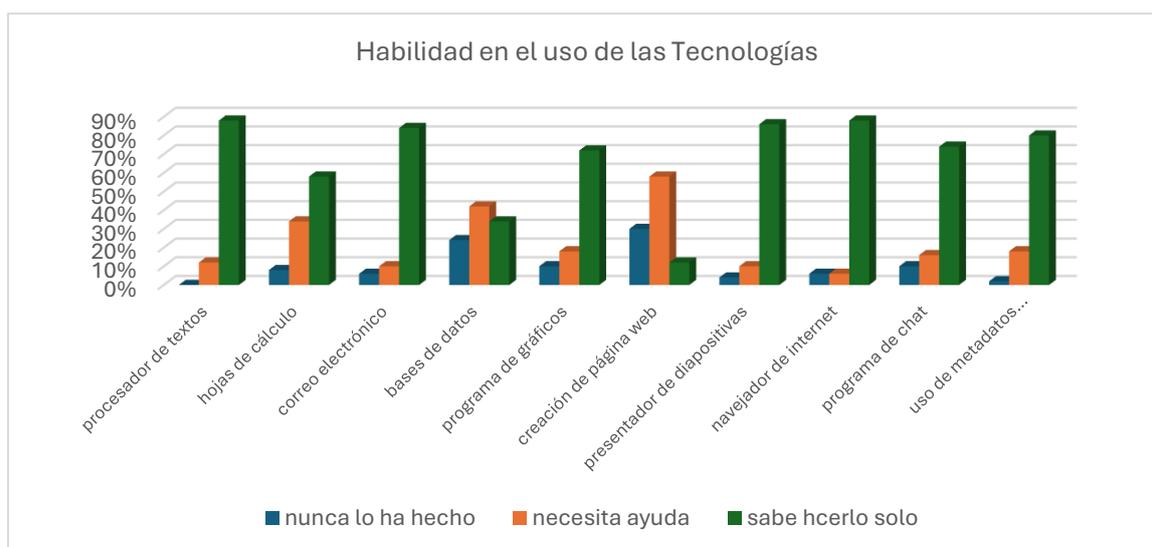
En la actualidad, el manejo de la tecnología informática es un rol estratégico en el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo; se requiere desarrollar un conjunto de habilidades para definir la información necesaria, obtenerla y aprovecharla para lograr rapidez, reducir esfuerzos, representar y comunicar la información, y desarrollar un aprendizaje del cual se tendrá control.

Aquí, se analizan las habilidades y competencias de los formadores de docentes en algunas herramientas básicas de la informática.

Tabla 4.
Habilidad en el uso de las Tecnologías por parte de los formadores de docentes

	Nunca lo he hecho	Necesita ayuda	Sabe hacerlo solo
Procesador de textos	0%	12%	88%
Hojas de cálculo	8%	34%	58%
Correo electrónico	6%	10%	84%
Bases de datos	24%	42%	34%
Programa de gráficos	10%	18%	72%
Creación de páginas web	30%	58%	12%
Presentador de diapositivas	4%	10%	86%
Navegador de internet	6%	6%	88%
Programa de chat	10%	16%	74%
Uso de metadatos bibliográficos	2%	18%	80%

Gráfica 4.
Habilidad en el uso de las Tecnologías por parte de los formadores de docentes



Análisis

Actualmente, existen muchas posibilidades de capacitación en el ámbito tecnológico. Pero, para los docentes, los niveles de los cursos en ocasiones son dirigidos a ámbitos empresariales; son pocos los enfocados al ámbito educativo.

En la habilitación y capacitación, el 50% de los docentes manifiesta haber tomado cursos de temas tecnológicos o uso de herramientas informáticas: procesador de textos, hoja de cálculo, correo electrónico, base de datos, manejo de gráficos (Paint), creación de páginas web, presentaciones, navegador de internet, chat, y buscador de base de datos de bibliotecas. Expresa el 68%, no requerir de ayuda para realizar o utilizar las herramientas informáticas (ofimática); el 22% requiere de poca ayuda o apoyo para su uso, y el 10% demanda de acompañamiento por parte de un especialista para utilizar el software.

Otros datos relevantes

El 72% enfatiza la importancia de las TIC en la formación de docentes. El 28% sólo le da el carácter de importante. Los docentes ven el uso de las TIC en interior del aula como un desafío (50%), y el 42% afronta el uso con mucha confianza. La integración de las TIC en la malla curricular está parcialmente integrada (58%); tiene una buena integración (32%), y escasamente integrada (10%). El 84% manifiesta haber creado material didáctico para sus clases a través de alguna herramienta tecnológica.

Los comentarios acerca de las facilidades brindadas por las TIC para el autodidactismo del conocimiento y fortalecimiento (pregunta abierta) fueron diversos. El 8% se refiere a la facilidad de búsqueda de información; 10% para la adquisición, procesamiento y almacenamiento de la información; 6% a la necesidad de más recursos didácticos disponibles; 4%, a la falta de tiempo para implementar las TIC en las aulas; 5% describe a las TIC como buenas; para el 17%, las TIC es una herramienta importante

en el quehacer docente; para el 4%: las TIC permite tomar decisiones respecto a la veracidad de la información; 1%, la facilidad de utilizar las TIC con poco conocimiento.

Otras aportaciones: Existen diferentes formas de utilizar las TIC en la formación de los docentes (6%); es un apoyo en la intervención de los docentes (9%); optimiza el proceso educativo (1%); la aplicación de las TIC depende de la IES y la forma de aplicarla (3%); menciona que el uso, conocimiento y aplicación de las TIC son parte de las competencias necesarias en la actualidad (9%); las TIC sirven para adquirir conocimientos (8%); tiene flexibilidad curricular su aplicación (1%); deben de utilizarse plataformas para la aplicación de las TIC (5%); y debe de existir una actualización constante de los docentes (3%).

Conclusiones

Los docentes utilizan tecnologías a través de la computadora, cañón, pizarrón electrónico, y en algunos casos buscadores de internet y aplicaciones web 2.0. Es un proceso de repetición o proyección porque el hacer uso de las TIC implica modificar patrones culturales y pedagógicos con una nueva visión filosófica. Los docentes están en desventaja por su poca experiencia en el uso de las TIC, y porque varias instituciones no cuentan con equipos, acceso a internet, y personal para brindar soporte técnico-pedagógico. Los docentes necesitan capacitarse en el uso de la tecnología, y en nuevas metodologías de trabajo para el aula, y desarrollar habilidades para diseñar actividades, proyectos y material didáctico, con la finalidad de colaboración y trabajar en red. En el análisis de Manso et al, (2011: 62) para algunos docentes resulta prioritaria la utilización de las TIC como acceso a experiencias porque los alumnos pueden poner en práctica y desarrollar habilidades interpersonales.

Referencias bibliográficas

Brioli, C. (2010). Características de las principales modalidades educativas y otros tipos de educación formal y no formal. Guía didáctica No 2 no publicada. (pp. 2-7), Asignatura Modalidades Educativas, Maestría en Educación, Mención Tecnologías de la Información y la Comunicación Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Castro, S; Casado, D. y Guzmán, B. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Laurus, 13 pp. 213-234. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102311>

Dondi, C. (2008). "La calidad de la experiencia de aprendizaje como factor discriminante en el desarrollo del potencial de las TIC en los sistemas educativos y formativos". En IV Jornada Campus Virtual UCM: experiencias en el Campus Virtual (Resultados). Madrid: Editorial Complutense.

Fuller, B. (1962). Education automation. Freeing the scholar to return to his studies. Londres y Amsterdam: Southern Illinois University Press.

George y Mallery (1995). SPSS/PC step by step: a simple guide and reference, Wadsworth Publishing Company: Belmonte

Guri-Roseblit, S. (2005). "Eight Paradoxes in the Implementation Process of E-learning in Higher Education". Higher Education Policy 18, pp. 5-29 consultado agosto 2016, desde http://www.smkb.ac.il/privweb/chaim_tir/meds/eight.pdf.

Manso, M., Pérez, P., Libedinsky, M., Light, D., y Garzón, M. (2011). Las TIC en las escuelas. Experiencias latinoamericanas. Argentina: Paidós.

Monereo, C. (2005). Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Autor (Coord.), Internet y competencias básicas, pp.5-26. España: Graó.

Moura, C. (2008). La Educación en la era de la información: Promesas y Frustraciones. www.iadb.org/sds/doc/3EduTecn.pdf.

Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó

Plan Sectorial de Educación, [PSE] (2007), Reformada, Diario Oficial de la Federación 22 de noviembre 2007.

Secretaría de Educación Pública (2001). Programa Nacional de Educación. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.uach.mx/planeacion/docs/pne2001-2006.pdf>. Fecha de consulta: 11-16 de agosto de 2015.

Secretaría de Educación Pública (2002). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de estudios de las Licenciatura en educación Primaria. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso. Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2016.

UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. Consultado en <https://www.uacj.mx/DGPDI/Documents/PIFI/A%C3%B1os%20Anteriores/Doc%20Comp/UNESCO/UNESCO%20DECLARACI%C3%93N%20MUNDIAL%20SOBRE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%20EN%20E.pdf>

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Uruguay: UNESCO. Consultado 10/01/17 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>.

LA IGUALDAD DE GÉNERO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE SENSIBILIZACIÓN CON ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BECENESLP

Juan Manuel Guel Rodríguez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

jguel@beceneslp.edu.mx

Resumen

La presente investigación da cuenta de los resultados obtenidos a partir del diseño e implementación de un curso-taller para favorecer procesos de sensibilización en igualdad de género en estudiantes normalistas de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENESLP). El curso-taller tuvo lugar en el ciclo escolar 2023-2024 como parte de las actividades académicas con motivo del 175 aniversario de fundación de la BECENESLP (4 de marzo) y el marco del día internacional de la mujer (8 de marzo). En cuanto a elementos metodológico-didácticos, el curso-taller retomó un diseño basado en educación no formal, la pedagogía de género y el análisis de la vida cotidiana. Cabe señalar que los resultados mostrados en esta investigación forman parte de un ejercicio de refinamiento a la propuesta original del curso-taller, implementado durante la pandemia por COVID-19, durante el ciclo escolar 2020-2021. Los resultados obtenidos se organizaron en dos vertientes; la primera relacionada con procesos de formación-reflexión en cada participante y la segunda dedicada a valorar los ajustes realizados a la propuesta original en cuanto al refinamiento del mismo y la selección de contenidos abordados en el curso-taller. A partir de lo anterior, se identifica la necesidad de continuar promoviendo espacios de reflexión crítica en los estudiantes normalistas para dejar de normalizar, naturalizar y reproducir comportamientos o actitudes estereotipadas, sexistas o discriminatorias, dentro y fuera del espacio escolar. De igual forma se acentúa la necesidad de favorecer la construcción de posicionamientos críticos para el reconocimiento, respeto y empatía a la diversidad de manifestaciones de ser mujeres y hombres, alejadas de los roles, los estereotipos y en el apego irrestricto a la igualdad de género como un derecho humano.

Palabras clave: género, igualdad de género, estereotipos, intervención didáctica, Educación Normal.

Abstract

The present research reports the results obtained in the design and implementation of a workshop-course aimed at fostering gender equality awareness processes among teacher training students at the Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosi (BECENESLP). The workshop-course took place during the 2023-2024 academic year as part of the academic activities commemorating the 175th anniversary of BECENESLP founding (March 4) and within the framework of International Women's Day (March 8). In terms of methodological-didactic elements, the workshop-course adopted a design based on non-formal education, gender pedagogy, and analysis of daily life. It is worth noting that the results presented in this research are part of a refinement exercise to the original proposal of the workshop-course, which took place during the COVID-19 pandemic, specifically during the 2020-2021 academic year. The results obtained were organized into two aspects: the first one related to training-reflection processes in each participant, and the second one dedicated to assessing the adjustments made to the original proposal regarding its refinement and the selection of content addressed in the workshop-course. From the above, there is an identified need to continue promoting spaces for critical reflection among teacher training students to cease normalizing, naturalizing, and reproducing stereotypical, sexist, or discriminatory behaviors or attitudes, both within and outside the school environment. Similarly, there is an emphasis on the need to favor the construction of critical stances for the recognition, respect, and empathy towards the diversity of manifestations of being women and men, detached from roles, stereotypes, and in strict adherence to gender equality as a human right.

Keywords: gender, gender equality, stereotypes, didactic intervention, Teacher Training.

Introducción

La igualdad de género es una de las principales demandas dentro de las políticas públicas internacionales. En la Agenda 2030 propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (Bareiro y Soto, 2016), se plantean los denominados Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde el quinto objetivo acentúa la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros, así como empoderar a mujeres y niñas. En el escenario nacional se propone como uno de los principios rectores del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024: “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera” (DOF, 2019, p. 12), donde se apuesta, entre otras dimensiones, por la dignidad humana, la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres, así como el reconocimiento y la no discriminación por la identidad de género, orientación o preferencia sexual.

En cuanto al ámbito educativo, el PND permea en la denominada Nueva Escuela Mexicana (NEM), en cuyo planteamiento del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, se incluye la estrategia seis: “Estrategia Nacional con perspectiva de género para mantener a las escuelas libres de violencia y acoso” (SEP, 2022, p. 7). De igual forma se presentan siete ejes articuladores incorporados al currículo, siendo el cuarto de ellos la igualdad de género:

El eje sobre igualdad de género en la educación preescolar, primaria y secundaria supone una formación en la que niñas, niños y adolescentes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que termina estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta (SEP, 2022, p. 103).

En relación a la educación superior que se oferta en las Escuelas Normales y de formación docente, se ha realizado un ejercicio inédito de construcción conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y profesores normalistas, de los planes y programas de estudio 2022. Esto a partir de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, donde se incluye la figura de los denominados co-diseños curriculares.

En las mallas curriculares de los planes y programas de estudio referidos, se ha apostado por la incorporación de cursos nacionales que abordan procesos de formación y sensibilización en género, por ejemplo, el curso: “Género, diversidad e inclusión”, correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (SEP, 2023a). De igual forma en el marco de flexibilidad curricular, es decir, en el margen de autonomía que cada estado del país posee, se han realizado esfuerzos

conjuntos para incorporar cursos en esta línea, a manera de ejemplo se muestra el caso de San Luis Potosí, donde se propone el curso: Género y Formación Docente (SEP, 2023b), el cual ha de implementarse entre el cuarto y el sexto semestre de todas las licenciaturas de formación docente.

Paralelamente a las políticas públicas, en los últimos veinte años (cuando menos), han existido diversas inquietudes en materia de investigación en temas de género, particularmente dentro del ámbito educativo diversos autores como Pacheco (2004); Nava y López (2010); Pizarro, Guerra y Bermúdez (2014); Guel (2021); Finco (2015); Trejo, Llaven y Pérez (2015) coinciden en que las escuelas mantienen un papel reproductor y memorístico, desarrollados a partir de métodos de enseñanza tradicionales donde los estudiantes mantienen roles pasivos en su proceso de aprendizaje, mientras los docentes asumen roles autoritarios y unidireccionales. De igual forma se identifica que la escuela se ha mantenido al margen de fenómenos de tipo sociocultural que invisibilizan los esfuerzos de diversos colectivos como los de grupos feministas o de la comunidad LGBTTIQ+, que buscan una efectiva igualdad sustantiva entre todas, todos y todes.

Asimismo, se reconoce la figura del profesorado como el principal promotor de actitudes sexistas, estereotipadas y basadas en los roles tradicionales de género, así como de prácticas discriminatorias en áreas como educación física, ciencias o tecnología: “se favorece la permanencia y reproducción de las desigualdades del actual status quo” (Pacheco, 2004, p. 44). Ante este escenario resulta imperante, iniciar y promover procesos de sensibilización con perspectiva de género dirigida a docentes y la incorporación de miradas críticas a los diversos fenómenos socioculturales que ocurren más allá de las cuatro paredes del aula.

Por lo ya mencionado, el objetivo de esta investigación fue analizar los resultados obtenidos a partir de la implementación del rediseño de un curso-taller de sensibilización en igualdad de género, dirigido a estudiantes normalistas, a fin de valorar sus alcances y posibles áreas de oportunidad.

Apuntes teóricos

El género como una construcción sociocultural define las representaciones de cómo ser mujer u hombre en un entorno determinado. Scott (2013) señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289). Siguiendo a Bourdieu (citado Pietro, 2002), estas diferencias y representaciones forman parte de un *habitus*, el cual no se dirige al intelecto sino al

cuerpo, es decir: “el orden social se inscribe en los cuerpos” (p. 196), dentro de un orden simbólico legitimado.

Desde el género se han naturalizado las asimetrías entre mujeres y hombres a partir de la diferencia sexual, es decir, que aprovechándose de las diferencias biológicas (mujer-hombre) se han legitimado y perpetuado las desigualdades de género mediante el favorecimiento sistemático de lo masculino frente a lo femenino (OMS, 2016).

Las asimetrías construidas en torno al cuerpo sexuado son alimentadas por los denominados estereotipos y roles de género. En ese tenor, Leñero (2010), sostiene que los estereotipos se convierten en elementos esencialistas que definen el ser social de mujeres y hombres en relación directa con una serie de atributos: “corresponden a concepciones que se asumen sin que medie reflexión alguna (como si ya estuvieran fijos de una vez y para siempre) y a modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre” (p.22).

Los roles de género expresan los valores, conductas y actividades que asigna una sociedad a las mujeres y a los hombres, así como ciertas expectativas y normas que se espera cumplan: “son establecidos social y culturalmente, y dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo en principio, del sexo al que pertenecen” (Saldívar et.al, 2015, p. 2128).

La diferenciación sociocultural entre mujeres y hombres viene acompañada de los espacios de operación, los cuales pueden dividirse principalmente entre lo público y lo privado (Picchio, 2005). El primero de estos espacios está destinado a los hombres y las manifestaciones de masculinidad; ellos mantienen un rol proveedor, de autoridad, poder y dominación; desempeñando actividades laborales remuneradas fuera del hogar y garantizando la protección, seguridad y sustento de la familia. Mientras que, en el espacio privado se encuentran las mujeres y las manifestaciones de la feminidad; ellas mantienen un rol reproductivo, de alternancia y subordinación, desempeñando actividades como el quehacer doméstico, la crianza de los hijos y el cuidado de los *otros* (Lagarde, 2014), todas estas actividades forman parte del trabajo no remunerado, de bajo reconocimiento y prestigio. Asimismo, si una mujer incursiona en el espacio público deberá alternarlo con lo doméstico, es decir, a partir de una doble jornada: “es discontinua, se inicia antes de ir a trabajar y continúa después de trabajar, en los días de descanso e inclusive durante las horas destinadas al sueño. Tiene lugar fundamentalmente en la casa” (Lagarde, 2014, p.107).

Desde una mirada crítica situada en los estudios de género y el feminismo, se plantean severos cuestionamientos a esta organización patriarcal en torno al sexo-

género y los espacios público-privado- Dicha organización se afirma es insostenibles al día de hoy, por ende, requiere de un replanteamiento a partir de la igualdad de género como uno de los principios esenciales de la vida humana.

La igualdad de género, señala Facio (2011), es un derecho humano que va emparejado a la no discriminación, por lo tanto, garantizar la igualdad es una obligación legal de cualquier Estado. Leñero (2010) señala que la igualdad de género implica reconocer las diferencias para asegurar un desarrollo pleno de las mujeres y hombres:

Parte del postulado de que, tanto hombres como mujeres, tienen libertad para desarrollar sus habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades personales, sin que nada de ello le sea limitado por estereotipos, roles de género rígidos o prejuicios. Vivir en igualdad de género, de trato y de oportunidades, implica que se han considerado los comportamientos, aspiraciones y necesidades específicas, tanto de las mujeres como de los hombres, y que éstas han sido valoradas y favorecidas según sus diferencias. No significa que hombres y mujeres tengan que convertirse en un ente similar, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer (Leñero, 2010, p. 178).

Para asegurar la igualdad de género será necesario incentivar procesos crítico-reflexivos en todos los órdenes de la interacción humana. En ese tenor, dentro del ámbito educativo, resulta viable considerar que en los procesos de enseñanza aprendizaje se favorezcan ejercicios de cuestionamiento crítico a las rutinas naturalizadas dentro de un *habitus*.

El sentido práctico al que conduce el *habitus* permite obrar “como es debido”, sin que esto signifique cumplir un deber ser o una regla de comportamiento. El *habitus* —al ser fruto de la incorporación de principios de visión y división constitutivos de un orden social o de un campo particular— “engendra prácticas inmediatamente ajustadas a ese orden y, por lo tanto, percibidas y valoradas, por quien las lleva a cabo, y también por los demás, como justas, correctas, hábiles, adecuadas, sin ser en modo alguno consecuencia de la obediencia a un orden en el sentido de imperativo, a una norma o a las reglas del derecho” (Pietro, 2002, p. 196).

Para lograr el cuestionamiento crítico del *habitus*, es necesario recurrir a otros recursos teóricos propuestos desde la sociología como lo cotidiano. Al respecto Berger y Luckmann (2003) señalan que: “la realidad de la vida cotidiana se da por establecida como realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá

de ella. Está ahí, sencillamente” (p.39). Por tanto, sí la realidad de la vida cotidiana a pesar de ser una construcción no requiere verificaciones y se da por establecida, es necesario desestabilizarla a fin de provocar un reajuste: “el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad busca integrar el sector problemático dentro de lo que es no problemático” (Berger y Luckmann, 2003, p.40).

Existen herramientas para lograr el cuestionamiento de lo cotidiano a fin de identificar las asimetrías o prácticas de discriminación, sexismo y violencia, en ese sentido recurrir a *los lentes de género* se convierte en una de las principales alternativas:

Usar los lentes de género es una metáfora para decir que miramos al mundo de otra manera: a través de las relaciones de género, y que podemos detectar las muchas discriminaciones que enfrentan las mujeres. Esta metáfora surge del feminismo [...] con ellas se ven cosas que antes pasaban inadvertidas (CNDH, 2018).

Finalmente, dentro de estos apuntes teóricos, se plantea que colocarse los lentes de género para el cuestionamiento crítico de la realidad de la vida cotidiana para la visibilización de estereotipos y roles de género, representa una oportunidad para propiciar procesos de sensibilización en igualdad de género, que, a su vez, se traduzcan en dejar de reproducir lo que asumimos como natural y normal.

Apuntes metodológicos

El diseño metodológico de esta investigación parte de un enfoque cualitativo interpretativo mediante un ejercicio de análisis reflexivo propuesto por Embree (2003 citado en Aguirre-García y Jaramillo, 2012), el cual contempla siete fases: “observar, informar, reflexionar, querer/valorar/crear, experimentar, analizar y examinar” (p.66), a fin de dar cuenta de los resultados obtenidos a partir de un proceso de intervención didáctica de sensibilización en igualdad de género con estudiantes normalistas de la BECENESLP, durante el ciclo escolar 2023-2024.

Para la fase de intervención se efectuó un refinamiento a la propuesta de un curso-taller implementado durante la pandemia por COVID-19, es decir, durante el ciclo escolar 2020-2021. Cabe destacar que los resultados obtenidos durante el primer proceso de intervención se publicaron en el 5to. Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal (CONISEN), a través de la ponencia: “La igualdad de género como un componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas: una experiencia de intervención didáctica en la BECENESLP” (Guel y Martínez, 2023).

En la Tabla 1, se muestran las características y cambios realizados al mencionado curso-taller y que, para efectos de la presente investigación se dará cuenta de los resultados obtenidos a partir de la 2ª versión.

Tabla 1

Refinamiento del curso-taller para sensibilizar en igualdad de género.

Componente	1ª versión del curso-taller	2ª versión del curso-taller
Título	La perspectiva de género, un componente deseable en las prácticas educativas del profesorado de educación primaria.	Asegurar la igualdad de género en las prácticas educativas de las y los futuros docentes: El reto de sensibilizar comenzando por lo cotidiano.
Propósito general	Que los participantes comprendan la necesidad de incorporar la perspectiva de género dentro de su quehacer como profesores en el aula de educación primaria a fin de asegurar un servicio educativo sustentado en la igualdad de género.	Sensibilizar a las y los participantes en relación a incorporar el cuestionamiento crítico con perspectiva de género dentro de su vida cotidiana y en el ejercicio de la docencia, a fin de promover la toma de decisiones fundamentada desde la igualdad de género.
Modalidad	Virtual.	Presencial.
Duración	20 horas, distribuidas en: a) 5 sesiones virtuales síncronas de 3 horas cada una a través de la plataforma de <i>Google.Meet</i> y b) 5 horas de sesiones asíncronas para trabajo autogestivo en plataforma <i>Moodle</i> .	20 horas, distribuidas en: a) 5 sesiones presenciales de 3 horas cada y b) 5 horas de trabajo autogestivo en plataforma <i>Moodle</i> .
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> I. La perspectiva de género en las interacciones humanas. II. Estereotipos de género en lo cotidiano. III. Sesgos por género en materiales educativos: Libros de texto gratuitos. IV. El espacio público-privado. V. Las mujeres en la historia de lo cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> I. Teoría sexo-género; equidad e igualdad de género y la perspectiva de género. II. Estereotipos de género en lo cotidiano: afectaciones a mujeres y hombres. III. Transgresiones al espacio público-privado. IV. Masculinidades igualitarias y el cuestionamiento del binarismo mujer-hombre. V. Lentes de género en el quehacer docente: analizando materiales educativos. <p>Contenido transversal:</p> <ul style="list-style-type: none"> I. <i>Lo que no se nombra no existe</i>: el lenguaje como recurso de empoderamiento.
Recursos metodológico-didácticos	Bajo un diseño de la educación no formal (Ochoa, 2008); la pedagogía de género (Ochoa, 2008); el análisis de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), así como las orientaciones didácticas de Leñero (2010).	Bajo un diseño de la educación no formal (Ochoa, 2008); la pedagogía de género (Ochoa, 2008); el análisis de la vida cotidiana (Berger y Luckmann, 2003), así como las orientaciones didácticas de Leñero (2010).
Población a la que se dirige el curso-taller	Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en su último semestre de formación inicial.	Estudiantes normalistas de la BECENESLP.

Fecha de implementación	12 al 16 de abril de 2021 (horario extraescolar).	11 al 15 de marzo de 2024 (horario extraescolar).
Inscripción al curso-taller	Voluntaria a través de formulario de <i>Google.Forms</i>	Voluntaria a través de formulario de <i>Google.Forms</i>
Participantes inscritos que acreditaron el curso-taller	15 mujeres y 3 hombres.	10 mujeres y 1 hombre.

Nota. Construcción propia.

Para el análisis de resultados se muestran dos momentos: El primero se enfoca a la recuperación de hallazgos a partir de las reflexiones de las y los participantes en dos categorías analíticas: 1) malestares y tensiones de género en la vida privada y 2) lentes de género en el quehacer docente. El segundo momento propone una reflexión enfocada a valorar la pertinencia del rediseño en cuanto a las orientaciones metodológico-didácticas y de contenido del curso-taller a fin de facilitar la toma de decisiones para futuras intervenciones en género en contextos de Educación Normal.

Resultados

En cuanto a la primera categoría: **a) malestares y tensiones de género en la vida privada** se muestran algunos fragmentos de textos autobiográficos escritos por las y los estudiantes normalistas, donde se identifica la presencia de experiencias relacionadas con el *padecimiento* de los estereotipos y roles de género, los cuales han estado presentes en los círculos de socialización más cercanos como la familia y la escuela:

Testimonio 1: *Un recuerdo algo doloroso que tengo es que cuando estaba pequeña se me prohibía hablar si un adulto estaba conversando, algunas veces llegué a “interrumpir” y se me castigaba, por lo que esto repercutió en mi futuro haciendo que yo creyera que mis pensamientos u opiniones no importaban [...] como esta anécdota tengo muchas más en las que me han hecho sentir como si por ser mujer fuera inferior. Las cosas que formaron parte de mi pasado y de mi historia son algo que quiero recordar para siempre, porque me hacen más fuerte (Diana).*

Testimonio 2: *Crecí en un hogar encabezado por mi madre soltera, quien me enseñó sobre responsabilidad y fortaleza. Dado que mi madre trabajaba para sacarme adelante fui criada en casa de mi abuela y bisabuela quienes tenían posturas y puntos de vista más tradicionales sobre los roles de género, mismos que marcaron mi infancia. Recuerdo a la perfección las distinciones que se hacían entre los primos varones y nosotras las niñas en donde no se nos trataba*

como tal, es decir, ellos si eran los “niños” pero nosotros éramos las “mujeres”, se nos otorgaban deberes como limpiar la mesa antes de que llegaran mis tíos del campo, calentarles las tortillas y servirles los alimentos (Estefanía).

En estos dos testimonios se hace referencia a la crianza de las niñas bajo los estereotipos de la obediencia, el servilismo y la subalternancia frente a los otros (Lagarde, 2014). De igual forma se muestra cómo las niñas son “obligadas” por las otras mujeres de sus familias (madres, abuelas, etc.) a renunciar a su infancia antes que los niños, para ejercer los roles del trabajo doméstico y el cuidado de los demás, todo ello en un escenario motivado por el deber ser y la “resignación” por haber nacido mujeres.

En relación al ámbito escolar, de igual forma es posible identificar la presencia de estereotipos y roles de género asumidos por el profesorado, quienes de manera cotidiana (consciente o inconscientemente) los refuerzan a partir de la interacción docente-estudiante y van influyendo en mayor o menor medida en las trayectorias de vida de sus estudiantes.

Testimonio 3: *Cuando iba en preparatoria, tenía alrededor de 16 o 17 años, me encontraba estudiando para mi examen de admisión y mi profesor de física [elemental] se acercó, después de observarme un rato y de hojear mis cuadernos, empezó a decirme: "No vas a entrar a la universidad porque estas bonita, aprovéchalo mejor y consíguete a alguien de dinero". A partir de ese momento, el demostrar que mi apariencia no determina mi capacidad se convirtió en una obsesión por enseñarle a ese profesor que, lo que dijo, no tenía razón[...]. Conceptos como el de belleza e inteligencia empezaron a estar "peleados" para mí. Yo no podía permitirme verme bien físicamente porque en automático me restaba inteligencia y capacidad, aunque he trabajado en la deconstrucción de esa idea, aún quedan restos de lo que alguna vez llegué a pensar (Susana).*

Testimonio 2: *[...] Cuando llegaba el maestro de educación física pidiendo ayuda para recoger sillas, siempre decía, “quiero 10 hombres fuertes y grandes que me ayuden” yo era de los que se quedaba en el salón a la mirada de los demás que se quedaban, no debía significar nada malo, pero sentía una presión ante esos comentarios. Ya en la prepa cuando comienza la pandemia, tomé seguridad de las clases en línea, me sentía cómodo a través de una pantalla, ya nadie podía molestarme o hacerme sentir inseguro. Pero temía por el regreso de las clases presenciales, justo por mis “traumas de secu” (Daniel).*

En los testimonios se identifican estereotipos relacionados con la belleza como un atributo femenino de cosificación de la mujer: “si entendemos que el ideal de belleza que tenemos en la mente posee a su vez violencia de género, entonces entenderemos que esa construcción social también tendrá violencia psicológica” (Tolentino, 2016, p.13), y la fuerza física en relación con la reafirmación de la masculinidad hegemónica, ser “macho, varón y masculino” (González, 2010, p. 9). En ambos casos se identifica una carga simbólica que ha generado tensiones y malestares en sus protagonistas, quienes todavía se encuentran en proceso de asimilación a la par de otros procesos de formación como la docencia.

La escuela, junto a con la estructura familiar, es el espacio más significativo de socialización que reproduce jerarquías, valores y prácticas dentro de su ordenamiento legal y simbólico y tiende a invisibilizar prácticas y violencias hacia las mujeres, desde la educación preescolar a la educación superior (SEP, 2022, p. 105).

Reconocer estas historias de vida a través de los lentes género permite visibilizar y exponer estas experiencias como parte de un ejercicio de sensibilización personal pero también para la configuración del ser docente, a fin de promover perfiles caracterizados por el convencimiento de que la tarea de educar con perspectiva de género no es una moda o una exageración sino una práctica de trato digno e igualdad entre mujeres y hombres:

En otra de las actividades se propuso que a partir de los *lentes de género* se analizaran elementos socioculturales representados en los *memes* que circulan por las redes sociales.

Con base en la Figura 1, es posible identificar el proceso reflexivo en las y los estudiantes normalistas quienes reconocen a los *memes* como elementos de humor, pero al mismo tiempo como elementos de violencia simbólica relacionada con el espacio público-privado y la presencia de roles/estereotipos de género. En una de las reflexiones se lee: “*tomar como un chiste o un meme para molestar, o hacer denigraciones hacia un género, deja de ser humor y se convierte en violencia verbal o misoginia*”. Hacer visibles desde los lentes de género este tipo de contenido sexista o estereotipado permite romper prácticas de reproducción que aparentemente resultan inofensivas, pero que, al conjuntarlas con otras prácticas dadas en espacios como la familia o la escuela, terminan por configurar la idea de cómo ser (o no) mujer u hombre.

Figura 1

Analizando memes desde los lentes de género.



Análisis:

Primero que nada, en esta imagen puede parecer gracioso el hecho de que el hombre agradece la comida mencionando que es pure, siendo que en realidad se trataba de arroz, lo cual puede llegar a ser muy inocente. Pero al realizar una reflexión y análisis de la fotografía se pueden rescatar ciertos elementos tales como la vestimenta, que le brindan un significado más profundo a esta imagen.

El hombre porta un traje, lo que nos revela detalles como que probablemente es el proveedor del hogar, teniendo un puesto como ejecutivo o algo importante, porque no lleva cualquier ropa, sino que es de tipo elegante. Por su parte, la mujer lleva un vestido y encima de la ropa un mandil, que significa que es la encargada de los quehaceres de la casa. Inclusive si revisamos los colores de ropa que utilizan, el hombre lleva puesta ropa azul, y la mujer lleva ropa clara, en tonalidades naranjas, así como un estampado de flores que muestra feminidad.

En este meme, se reflejan estereotipos de que las mujeres son incapaces de manejar adecuadamente o que los hombres no sirven para cocinar, ocasionando un desastre. Es un meme, se podría pensar que es meramente humor, sin embargo, hay que tener suficiente criticidad como para dejar el meme, en lo que es, un meme, aunque a veces varias personas internalizan estas ideas estereotipadas y erróneas, pues todos podemos tener capacidades para poder realizar una cosa o la otra. Tomar como un chiste o un meme para molestar, o hacer denigraciones hacia un género deja de ser humor y se convierte en violencia verbal o misoginia.



Nota. Producciones de estudiantes. Imágenes extraídas de Internet.

Respecto a la segunda categoría: **b) lentes de género en el quehacer docente**, se muestra el análisis realizado al cuento infantil “La boda de la ratoncita” (Cueto, 1986) en cuya trama se aborda el proceso vivido por una ratona a quien sus padres le buscan esposo.

La actividad se realizó en dos momentos, el primero consistió en reconocer en una plenaria a los personajes del cuento, sus atributos y características en función a roles y estereotipos de género. Mientras que el segundo momento consistió en hacer de manera individual una reestructuración de la historia original en función a promover en los personajes actitudes y comportamientos basados en la igualdad de género.

En la Tabla 2 se muestran las reflexiones generadas de manera grupal en cuanto a la trama original del cuento. Se puede identificar que la reflexión de las y los estudiantes normalistas incluyen críticas tanto a elementos de la vestimenta como a las personalidades y actitudes, donde se ven reflejados una serie de roles y estereotipos de género como la obediencia o la sumisión en los personajes femeninos (mamá ratona e hija ratona), y la autoridad y roles proveedores en el personaje masculino (papá ratón).

De igual forma se ve reflejado que en el proceso de deconstrucción de los personajes desde un posicionamiento en la igualdad de género, se hace un ejercicio de emparejamiento con la propia historia personal, por ejemplo: al personaje de la ratona

le dan la oportunidad de “hacer valer su opinión y su voz”, lo cual en el testimonio 1 mostrado en la categoría **a) malestares y tensiones de género en la vida privada** emerge cuando la estudiante señala: “*algunas veces llegué a “interrumpir” y se me castigaba, por lo que esto repercutió en mi futuro haciendo que yo creyera que mis pensamientos u opiniones no importaban*”.

Tabla 2

Cuento infantil “La boda de la ratoncita” desde los lentes de género.

Personajes	Representaciones estereotipadas dentro de la historia, ¿cómo son y/o qué hacen los personajes?	¿Cómo tendrían que ser y/o qué tendrían que hacer los personajes desde un posicionamiento en la igualdad de género?
La ratoncita	Es sumisa, “obediente” y “calladita”, sin opinión y sin voz. Su ropa es estereotipada, pues usa vestidos con flores y olanes, el color rosa de su vestido puede significar virginidad e inocencia. Es seguidora de las reglas y de las decisiones de los mayores.	Es independiente, autónoma, valiente, tiene fuerza de voluntad y de decisión. Construye y defiende sus proyectos de vida. No idealiza el matrimonio. Defiende sus gustos e intereses. Hace valer su opinión y su voz. Ella está en primer plano dentro de su vida. Tiene una autoestima saludable.
Papá ratón	Máxima autoridad, el que toma las decisiones y es proveedor. Usa ropa estereotipada. Representa el estereotipo de hombre perfecto (alto, fuerte, valiente y seguro de sí mismo). Es el encargado de llevar el diálogo en la trama, prácticamente es el protagonista en la historia de su hija. Tiene una visión machista.	Que toma en cuenta otras opiniones. El bienestar y felicidad de su familia no dependen únicamente de él. Apoyar las decisiones de su hija, pregunta y no supone. Demuestra sus sentimientos reales. Le entra al quehacer doméstico. No es autoritario y ve a su pareja como su igual, no como su subordinada.
Mamá ratona	Obediente a lo que diga su esposo. Asume todas las responsabilidades domésticas como si sólo le tocaran a ella. Es sumisa y espectadora de la vida de los demás y no de la propia. Está en segundo plano. Su vestimenta es estereotipada e irreal, usa vestido y collar de perlas para hacer el quehacer.	Tiene voz y voto. Es parte de las decisiones para ser tomada en cuenta. Es independiente, no solo se dedica al hogar. Tiene su propio plan de vida. Empodera a su hija y la cuida para que tenga una autoestima saludable y que no necesita de un hombre para ser ella.

Nota. Producciones de estudiantes.

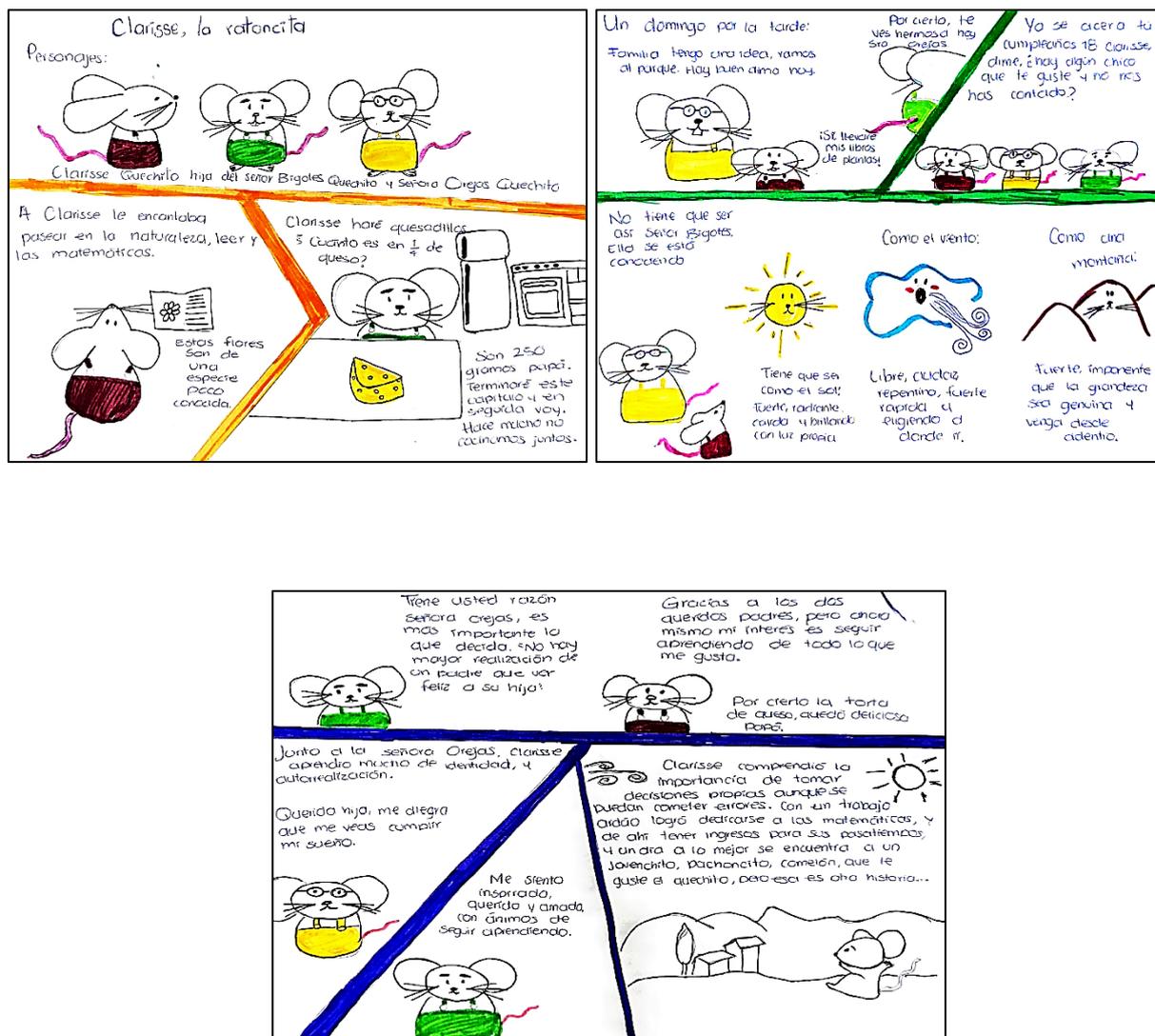
Para el segundo momento de la actividad, las y los estudiantes propusieron una reestructuración de la historia con base en la reconfiguración de los personajes desde un posicionamiento en la igualdad de género.

En la Figura 2 se muestra un ejemplo de la nueva versión, la cual fue construida por la docente en formación Alejandra Cristina Ramírez Valdez, donde se modifican los estereotipos y roles de género, en ese sentido, la ratona es independiente, con proyectos de vida que ella misma construye y en sus padres tiene el apoyo, el respeto a su autonomía; el matrimonio se convierte en una posibilidad y no en la única opción

que tienen las mujeres de realización. En el caso de la mamá ratona se identifica como un personaje con voz propia que señala lo que no le gusta y sobre todo de respaldo para la autorrealización de su hija. Papá ratón se observa como un personaje que expresa sus sentimientos y que comparte actividades del hogar, además expresa apoyo y respeto por las decisiones de su hija.

Figura 2

Reestructuración del cuento “La boda de la ratoncita”



Nota. Adaptación de Alejandra Cristina Ramírez Valdez, docente en formación.

En esta nueva versión, resultaba fundamental la identificación de asimetrías, así como de los roles y estereotipos presentes en lo cotidiano. Sin embargo, generar procesos de empoderamiento en los personajes femeninos y procesos de sensibilización en los masculinos se convertía en una tarea de mayor complejidad y profundidad ya que implicaba reconocer una solidaridad de género: “La solidaridad entre

mujeres y hombres precisa el reconocimiento de la humanidad del otro, de la otra, y la posibilidad de identificar las semejanzas y las diferencias como tales y no como desigualdades” (Lagarde, 2017, p.156).

Conclusiones

Partir de lo cotidiano para efectuar análisis de género permitió a las y los participantes reconocerse como sujetos con una historia propia para ser repensada desde los *lentes de género*, destacando que el propósito de ello no es promover actitudes nocivas que alienten a la confrontación entre mujeres y hombres, por el contrario, partir de la propia historia y lo cotidiano permiten reconocer cómo operan los estereotipos y los roles de género, normalmente de manera sutil y normalizada, para hacerlos visibles y a su vez desactivarlos mediante la propuesta de alternativas basadas en la igualdad de género.

En cuanto al papel docente de las y los estudiantes normalistas, ejercicios de sensibilización como los presentados en esta investigación, brindan la posibilidad de que en las aulas se cuestionen los usos, las costumbres, los ritos, los rituales, los discursos docentes y en general las prácticas educativas que promueven las asimetrías entre las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes. De igual forma, el curso-taller propuesto, bajo un enfoque vivencial, mantiene una función preventiva para palear la reproducción de prácticas que favorecen u obstaculizan las trayectorias de vida, tal y como se apreció en los testimonios de las y los participantes del curso-taller.

El formato metodológico-didáctico basado en la educación no formal y la pedagogía de género resultó pertinente y promovió el interés por realizar ejercicios crítico-reflexivos a través de la cotidianeidad, para que, mediante los lentes de género se focalizaran estereotipos. El diseño del curso-taller promovió actitudes de empatía para reconocer malestares y tensiones que se dan en relación a reproducir roles de género socialmente impuestos. Es de destacar que entre los participantes sólo se contara con un varón, lo cual indica que todavía existen retos y resistencias en la tarea de sensibilización, pero al mismo tiempo alienta a continuar promoviendo espacios para la formación en género.

Los ajustes realizados al curso-taller se enfocaron en transitar de un formato en línea a uno presencial, ello favoreció significativamente la interacción entre el facilitador-participantes, principalmente para la construcción de un ambiente más cálido y de mayor cercanía para el intercambio de experiencias. Cabe destacar que una modalidad virtual, aunque mantiene un formato menos íntimo, en ocasiones es la única opción, por ello, no debe ser desdeñada.

En relación los contenidos añadidos se realizaron tres ajustes principales: 1) se abordó de manera transversal el lenguaje, primero como un recurso de empoderamiento (principalmente a las mujeres) y segundo como medio de visibilización bajo la premisa de “*lo que no se nombra no existe*”; 2) el abordaje de la construcción de la masculinidad desde una mirada patriarcal, los estereotipos masculinos, así como sus malestares y tensiones. De igual forma se incluyó el abordaje de las masculinidades igualitarias y sus implicaciones en el espacio privado; 3) cuestionamiento crítico del binarismo mujer-hombre, quedando como uno de los pendientes para una tercera versión del curso-taller, el estudio de lo *Queer/Cuir* como introducción al colectivo de la comunidad LGBTTIQ+.

El público cautivo al que se dirigió este curso-taller se considera su principal acierto. En ese sentido, la apuesta por la formación en género desde las Escuelas Normales es una valiosa oportunidad de materializar los discursos académicos en procesos didácticos de sensibilización que den a cada niña, niño, adolescente y joven un *kit* que contenga unos lentes de género para observar la realidad desde una mirada crítica; una goma de género para modificar prácticas sexistas, asimétricas y discriminatorias; y finalmente un bolígrafo de género para escribir la igualdad sustantiva desde lo cotidiano.

Referencias bibliográficas

Aguirre-García, J. C., y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>

Bareiro, L. y Soto, L. (2016). *Igualdad de género mediante políticas públicas en estados inclusivos en el marco de la agenda 2030*. https://americainclusiva.org/wp-content/uploads/2016/11/ESTADOS_INCLUSIVOS.pdf

Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (2018). La transversalización de la perspectiva de género. Las gafas violetas. En *Curso género, masculinidades y lenguaje incluyente y no sexista*. Consultado 15 de abril de 2020. https://cursos3.cndh.org.mx/pluginfile.php/518382/mod_resource/content/4/Las%20gafas%20violetas.pdf

Cueto, M. (1986). *La boda de la ratita*. SEP.

Diario Oficial de la Federación, (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Consultado el 01 de mayo de 2024. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.pdf

Facio, A. (2011). ¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N°1. En *Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe*. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 85-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77338632003>

González, J. C. (2010). *Macho, varón, masculino. Estudios de masculinidades en Cuba*. Editorial de la Mujer.

Guel, J. M. (2021). *Sensibilizar en igualdad de género. Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria* [tesis doctoral, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio Institucional BECENESLP. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/565>

Guel, J.M., y Martínez, J.A. (2023, 01 agosto). *La igualdad de género como un componente deseable en la formación profesional de estudiantes normalistas: una experiencia de intervención didáctica en la BECENESLP* [ponencia]. En: CONISEN (2022). *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 4009-4020. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022_.pdf

Lagarde, M. (2014). *Los cautiverios de las mujeres*. Siglo XXI editores-UNAM.

Lagarde, M. (2017). *Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas*. En C. Barros y S. García (comp.), *Gênero, Meio Ambiente e Direitos Humanos*, 127-164. Expressão Gráfica e Editora.

Leñero, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. SEP-PUEG.

Nava, D. C., y López, M. G. (2010). Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez. *El Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, (164), 47-52. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515894007.pdf>

Ochoa, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Organización Mundial de la Salud, (2016). *Temas de salud: género*. <https://www.who.int/topics/gender/es/>

Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. UNICEF.

Picchio, A., (2005). *La economía política y la investigación sobre las condiciones de vida*. En G. Cairó i Céspedes y M. Mayordomo (comps.). *Por una economía sobre la vida. Aportaciones desde un enfoque feminista*, 17-34. Icaria.

Pietro, S. B. (2002). Habitus, política y educación. *Revista Política y Cultura*, (17), 193-216. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701710.pdf>

Pizarro, J.P.; Guerra, P., y Bermúdez, T. (2014). Diferencias de género en personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria. *Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (5), 101-112. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851788011.pdf>

Saldívar, A.; Díaz, R.; Reyes, N.; Armenta, C.; López, F.; Moreno, M.; Romero, A.; Hernández, J. y Domínguez, M. (2015). Roles de Género y Diversidad: Validación de una Escala en Varios Contextos Culturales. *Revista Acta de investigación psicológica*, 5 (3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)

Scott, J. (2013). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, M. (comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, 265-302. PUEG: Porrúa.

Secretaría de Educación Pública, (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. Anexo.* SEP. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan de estudio para la educacion preescolar primaria secundaria 2022.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf)

Secretaría de Educación Pública, (2023a). *Género, Diversidad e Inclusión. Cuarto semestre.* Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. Plan de estudios 2022. SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/6KijRoNf9J-5342.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2023b). *Género y Formación Docente [programa de flexibilidad curricular San Luis Potosí].* Plan de estudios 2022: SEP-SEGE.

Tolentino, V., (2016). *La cosificación virtual de las mujeres. Ensayo sociológico.* Editores y Viceversa.

Trejo, M. L., Llaven, G., y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Revista Atenas*, 4(32), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208004.pdf>

EL PROCESO DE ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN SEMESTRES POSTERIORES A LA PANDEMIA

Ma. Isabel García Uribe

Universidad Autónoma de Querétaro, México

migarciapsic@gmail.com

Mónica Leticia Campos Bedolla

Instituto Tecnológico de Querétaro, México

monica.cb@queretaro.tecnm.mx

Mónica González Márquez

Universidad Autónoma de Querétaro, México

monigm1708@gmail.com

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar y comparar el proceso de estrés académico en todas sus dimensiones (intensidad, estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) a partir de la valoración cognitiva que llevaron a cabo los y las estudiantes de psicología después del confinamiento por SARS-Cov-2, comparando los semestres 2022-2 y 2023-2. Para ello se utilizó un método descriptivo y comparativo mediante la aplicación del Inventario SISCO-SV-21 de Barraza (2018) a una muestra de 523 estudiantes de la carrera de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. El análisis de los resultados se hizo para dos periodos posteriores al confinamiento, comparando los niveles de estrés académico, en sus tres dimensiones: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. Las conclusiones arrojaron que no hubo diferencias significativas en la intensidad de estrés entre ambos periodos; lo mismo ocurrió con los estresores. En el caso de los síntomas y las estrategias de afrontamiento, mantuvieron una relación causal entre sí: dado que a menos estrategias de afrontamiento se elevan más los síntomas y viceversa. Esta relación se pudo observar en los dos periodos estudiados. Es importante abrir espacios de investigación aplicada con programas formativos a estudiantes, docentes, asesores y tutores universitarios y universitarias.

Palabras clave: Estrés académico, universitarios, psicología, postconfinamiento.

Abstract

This study aimed to identify and compare the process of academic stress in the next aspects (intensity, stressors, symptoms and coping strategies) based on the cognitive assessment carried out by psychology students after the confinement due to SARS-Cov-2, comparing the 2022-2 and 2023-2 semesters. To this end, a descriptive and comparative method was used by applying the SISCO-SV-21 Inventory Barraza (2018) to a sample of 523 psychology students from the Universidad Autonoma de Queretaro. The analysis of the results was carried out for two post-confinement periods, comparing the levels of academic stress, in its three dimensions: stressors, symptoms and coping strategies. The conclusions showed that there were no significant differences in stress intensity between the two periods; the same was true for stressors. In the case of symptoms and the coping strategies maintained a causal relationship with each other: since fewer coping strategies elevate the symptoms and vice versa. This relationship could be observed in the two periods studied. It is important to open spaces for applied research with training programs for students, teachers, advisors and university tutors; that help the management of this aspects in the academic field.

Key words: Academic stress, University, Psychology, Post-confinement.

Introducción

La educación superior suele constituirse como una experiencia estresante (Silva-Ramos, 2020), debido a que implica para el estudiantado una serie de transiciones significativas, no solo por las exigencias académicas, sino también por los tiempos, hábitos, disciplina, responsabilidades y relaciones socio afectivas que desarrolla. En ocasiones estas experiencias, representan retos y desafíos que llegan a alterar el equilibrio cognitivo, físico y emocional del estudiantado (Barraza, 2006) provocando estrés académico, que de acuerdo a Barraza (2006) es “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p.126), que repercute en el proceso de aprendizaje.

Ante la llegada de la pandemia por el SARS-Cov-2, la educación superior se enfrentó “con premura y creatividad al reto de reorganizar sus actividades para dar continuidad al ejercicio de sus funciones sustantivas” (Ordorika, 2020, p.1), lo que transformó las formas de enseñanza-aprendizaje, caracterizadas por una súbita adaptación a clases virtuales (Moreno-Montero, 2022).

Posterior al confinamiento, se implementó un nuevo modelo de clases: el modelo híbrido (finales del 2021, principios del 2022). Bajo esta modalidad, transcurrió un semestre, lo que implicó habituarse nuevamente a las aulas de forma gradual, con la combinación de clases presenciales y virtuales. Además de lo anterior, en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) durante el segundo semestre del 2022 (2022-2), cuando comenzaron de manera cotidiana las clases presenciales, se suscitó a lo largo de un mes (septiembre-octubre) un paro estudiantil a favor de la no violencia en las mujeres, sumándose la inestabilidad que trajo la suspensión de clases a lo relativamente avanzado en la readaptación a las clases presenciales.

Ante este panorama surge la siguiente interrogante ¿Cómo fue el proceso de estrés académico y de valoración cognitiva realizado por el estudiantado de la carrera de psicología en los semestres posteriores al confinamiento?, lo que llevó a plantear el siguiente objetivo de investigación, identificar y comparar el proceso de estrés académico en todas sus dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) a partir de la valoración cognitiva que llevó a cabo el estudiantado de psicología después de la pandemia, comparando los semestres 2022-2 y 2023-2.

Antecedentes

La pandemia llevó a investigadores a indagar sobre los efectos de esta en diferentes aspectos, entre ellos, los relacionados con el estrés, en particular, el académico. Es así como en Colombia, Restrepo et al. (2020) evaluaron el estrés en 450 estudiantes universitarios, quienes señalaron que los estresores que prevalecieron son la sobrecarga de tareas y trabajos, así como los trabajos solicitados; los síntomas principales fueron la somnolencia, los dolores de cabeza, la fatiga crónica, la inquietud y los problemas de concentración; y las estrategias de afrontamiento más utilizadas son la habilidad asertiva y la elaboración de un plan y ejecución de tareas.

En Perú, Calizaya et al. (2021) estudiaron estrés académico en 462 universitarios de ciencias sociales, biomédicas e ingenierías en confinamiento, encontrando un nivel general de estrés académico moderado (60.0%) y severo (35.9%). Los principales estresores fueron el desempeño académico, sobrecarga académica, evaluaciones, tareas y uso de plataformas digitales; la ansiedad, depresión, fatiga y problemas de concentración fueron los síntomas que prevalecieron; y el estudiantado utilizó la estrategia de realizar un plan de afrontamiento a partir de lo vivido con anterioridad.

En otra universidad peruana, Estrada et al. (2021) determinaron el estrés académico en 172 universitarios de Educación durante la pandemia por Covid-19, destacando que el 47,1% de la población estudiada maneja un nivel alto; 37,8% moderado y 15,1% bajo. Los principales estresores fueron: excedente de tareas y trabajos, poco tiempo para realizarlos, la personalidad de los docentes, escasas estrategias de aprendizaje y la competitividad por lugares y becas. Los síntomas aparecieron con un 44,2% con un nivel moderado, 37,8% alto y 8% bajo, siendo los dolores de cabeza, trastornos del sueño, cansancio, depresión, preocupación y ansiedad los que prevalecieron. Las estrategias de afrontamiento aparecieron con un 40,1% de uso moderado, 32% bajo y 27,9% alto; que en resumen se mostraron limitadas para manejar los estresores.

En Ecuador, Moreno-Montero et al. (2022) analizaron la incidencia de la pandemia de Covid-19 en el estrés académico en 359 universitarios, con mayor población de estudiantes de Psicología (72,1%). Los resultados indicaron un severo nivel de estrés académico (67,1%); asociado a la sobrecarga de tareas y a no entender los temas de clase. Los síntomas prevalentes fueron: problemas de concentración e inquietud; y las estrategias de afrontamiento más usadas fueron escuchar música y ver televisión.

Domínguez et al. (2022), en México trabajaron con 152 estudiantes de Psicología de una universidad pública, con el objetivo de determinar la relación entre el estrés académico y ansiedad-rasgo. Un alto porcentaje (68.4%) de estudiantes presentaron estrés moderado y (75.7%) tuvieron características del rasgo de ansiedad. Se identificó una correlación positiva media entre dicho estrés y el rasgo de ansiedad ($p < 0.01$).

Por último, en México Calixto-Juárez et al. (2023) evaluaron el estrés académico en educación media superior en 120 universitarios. Los resultados mostraron un nivel de estrés medio y alto; con estresores relacionados con deficiencias metodológicas, sobrecarga académica, intervención en público, clima social negativo; y en un nivel alto: creencias sobre rendimiento académico, exámenes, carencia de valor por contenidos y dificultad de participación.

Referentes conceptuales

Para el abordaje del estrés, se retoma la teoría transaccional de Lazarus y Folkman (1991), quienes consideran que el estrés es el resultado de la relación dinámica entre el medio y la persona. En esta relación, la percepción del individuo influye tanto en el grado e intensidad del estrés y en la respuesta para afrontarlo. Por tanto, “el estrés es el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1991, p.46). La percepción de peligro se relaciona con la valoración que el individuo hace de su entorno y que se traduce en “aquel proceso que determina las consecuencias que un acontecimiento dado provocará en el individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 56). Dada la valoración que en lo singular haga cada individuo, una situación se puede convertir en estresor o no.

Lazarus y Folkman (1991) clasificaron esta valoración en primaria y secundaria. La primera depende de las experiencias del sujeto, el entorno y la percepción que haga de la demanda, abarca situaciones que pueden considerarse irrelevantes, benigna-positiva y estresantes (p.56).

Cuando el sujeto considera una situación estresante, pone en marcha la valoración secundaria, la cual es “característica de cada confrontación estresante, ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que pueda hacerse algo, y de lo que está en juego” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 59). Es un proceso complejo en el que se determinan las estrategias de afrontamiento adecuadas para manejar las demandas tanto externas como internas, aunque no siempre sean efectivas, de ahí la necesidad de reevaluaciones constantes que ayuden a cambiarlas.

Es así que el afrontamiento se da en la evaluación secundaria, definido como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (Lazarus y Folkman, 1991, p. 164). Cuando las condiciones tanto externas como internas pueden modificarse, se habla de estrategias centradas en el problema, utilizadas para manipular el ambiente, o las conductas; si las condiciones no se pueden cambiar, se habla de estrategias centradas en las emociones (Lazarus, 1991).

Se ha comentado hasta aquí el proceso de estrés en general, y en particular el papel que tiene la valoración en dicho proceso; ahora, es importante hacer referencia al estrés académico, categoría esencial de este estudio. Para ello, se recupera el modelo sistémico-cognoscitivista empleado por Barraza (2006) al definir el estrés académico como “un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico” (p. 126), de tipo relacional dinámico y recíproco que responde a la continua interacción entre el sujeto y el entorno. En esa interacción, una situación puede resultar estresante (valoración primaria) y provocar un desequilibrio que se manifiesta en síntomas, de tipo físico, se asocia con la alteración del cuerpo: psicológico, tienen que ver con una afectación en las funciones cognitivas o emocionales; y comportamentales, asociadas a reacciones irregulares en el comportamiento.

Cuando el estudiante se encuentra en un estado de desequilibrio, realiza una segunda valoración, dirigida a identificar los esfuerzos requeridos para restablecer el equilibrio y que se denominan estrategias de afrontamiento (Barraza, 2006, p. 124). En esta segunda valoración, se decide lo que se tiene que hacer y los recursos con los que cuenta, por lo que

La relación de la persona con su entorno se ve mediatizada por un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (entrada), y de los recursos internos necesarios para enfrentar esas demandas, que conduce necesariamente a la definición de la forma de enfrentar esa demanda (salida)” (Barraza, 2006, p. 114).

Bajo el auspicio teórico del modelo sistémico cognoscitivista, se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y al objetivo esperado que permitan dar cuenta del estado que guarda el estrés académico en la población estudiantil de psicología de la UAQ, en tiempos posteriores a la pandemia.

Método

Se trató de un estudio descriptivo y comparativo; descriptivo porque se describen “fenómenos, situaciones, contextos y sucesos” (Hernández, et al. 2014, p. 92) en circunstancias y tiempos específicos; comparativo porque busca resaltar las diferencias y semejanzas del proceso de estrés académico en estudiantes, en dos momentos de su trayectoria estudiantil impactada por la pandemia de tal forma que permita analizar los efectos que se producen de la interacción, desde lo singular, pero también desde lo colectivo.

Participantes

La investigación tuvo lugar en dos semestres posteriores al confinamiento, 2022-2 y 2023-2, con una muestra total de 523 estudiantes de psicología de la UAQ: 273 en periodo 2022-2 con edad promedio de 22,3 (DE 3,3) y 250 para el 2023-2, con un promedio de edad de 21.6 (DE 3.2). Los criterios de inclusión fueron: participación voluntaria, estudiantes matriculados, de 5o a 8o semestres.

Instrumentos

Se aplicó el *Inventario de Estrés Académico SISCO-SV 21* de Barraza (2018) con adaptaciones al contexto de la Universidad y al momento postpandémico que se vivía. Esta adaptación se hizo en momentos: 1) para las características inmediatas de reincorporación a la presencialidad que tuvo el semestre 2022-2; 2) Las condiciones de lo que se llamó la “nueva normalidad” que implicó el regreso total a las aulas, semestre 2023-2. Estas adaptaciones hechas al instrumento se sometieron a una evaluación de confiabilidad que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

La fiabilidad de los instrumentos

	Semestre 2022-2		Semestre 2023-2	
	Alfa de Cronbach	N de elementos	Alfa de Cronbach	N de elementos
Escala total	0.934	49	0.939	51
Estresores	0.888	18	0.889	21
Síntomas	0.947	22	0.943	21
Estrategias	0.839	9	0.821	9

Fuente: Elaboración propia

El instrumento se conformó por datos sociodemográficos, 2 ítems que evalúan intensidad de estrés académico y las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. El cuestionario para el semestre 2022-2 constó de 18 ítems de

estresores (E), 22 de síntomas (S) y 9 de estrategias de afrontamiento (EA). En el caso del semestre 2023-2, fueron 21 reactivos de E, 21 de S y 9 de EA. Se empleó la escala likert con calificación de 5 siempre; 4 casi siempre; 3 algunas veces; 2 rara vez; 1 casi nunca y 0 nunca. En el análisis de resultados se retomó el baremo de Barraza (2018) del Inventario SISCO-SV-21: de 0 a 48% estrés leve, de 49% a 60% moderado y de 61% al 100% severo.

Procedimiento

Previo a la aplicación del Inventario se hicieron las gestiones necesarias ante las autoridades directivas de la Facultad de Psicología de la UAQ, México. Una vez autorizado el estudio, se dio a conocer el objetivo de la investigación entre el estudiantado, con énfasis en el carácter confidencial, anónimo y voluntario del estudio y atendiendo al Código de Bioética de la UAQ. El tiempo de aplicación fue de 15 a 20 minutos, mediante un formulario de Google Forms de forma presencial.

Resultados y discusión

Retomando el objetivo de identificar y comparar el proceso de estrés académico en sus dimensiones (estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento) a partir de la valoración cognitiva que realizó el estudiantado de psicología después de la pandemia, comparando los semestres 2022-2 y 2023-2, se procedió a su organización en dos apartados: 1) datos sociodemográficos e intensidad del estrés y, 2) porcentajes del nivel de presencia de (E), (S) y (EA); en este segundo apartado, se analizaron los indicadores más altos de cada dimensión.

1. Datos sociodemográficos e intensidad del estrés.

La Tabla 2 expone la conformación de la muestra, para cada uno de los momentos del estudio.

Tabla 2

Conformación de la muestra por semestre para cada periodo del estudio

Género/Sem	Semestre 2022-2			Semestre 2023-2	
	5o	7o	8o	5o	7o
Hombre	40	2	13	25	26
Mujer	123	6	77	118	75
Otro	3	2	6	3	6

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3, se aprecia la intensidad de estrés en porcentajes de acuerdo a la media obtenida por periodo de estudio. Así también, las medias y porcentajes por dimensión, con el propósito de establecer un comparativo entre la intensidad de estrés y sus dimensiones.

Tabla 3

Intensidad del estrés por periodo de estudio y en sus tres dimensiones

Período	Intensidad del estrés	Valores de medición	Estresores (E)	Síntomas (S)	Estrategias de Afrontamiento (EA)
Semestre 2022-2	74%	Media	48.0	59.3	28.6
		Porcentaje	53%	54%	64%
Semestre 2023-2	74%	Media	60.8	61.7	23.7
		Porcentaje	54%	60%	51%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, en ambos períodos la intensidad del estrés, según el parámetro de Barraza (2018), fue severo (74%), lo que significa una presencia cotidiana de estrés académico en la mayoría del estudiantado, independientemente del periodo de que se trate. Estos resultados coinciden con los publicados por Moreno-Montero et al. (2022) quienes indicaron un nivel de estrés severo en estudiantes de psicología, no así, con Domínguez et al. (2002) y Calizaya et al. (2021) quienes encontraron niveles moderados de estrés en confinamiento.

En cuanto a las dimensiones del estrés académico, se observan ligeras diferencias. Los estresores aparecen con un nivel moderado 53% (2022-2) y 54% (2023-2), indicando que, a pesar del cambio en las condiciones de cada momento, el estudiantado percibió de manera semejante los desafíos presentes. Algo similar reportaron Calixto-Juárez et al. (2023) y Calizaya et al. (2021), quienes encontraron un predominio en el nivel moderado.

La dimensión de síntomas, muestra un nivel moderado (54%) para el semestre 2022-2, resultados similares mostró Estrada et al. (2021). Para el 2023-2 los síntomas se elevaron a un nivel severo (60%). Lo que indica que las clases presenciales detonaron una mayor sintomatología en el estudiantado.

El uso EA fue alto (64%) en el semestre 2022-2, no así para el semestre 2023-2 que se manifiestan de forma moderada (51%), lo que pudiera significar en el periodo

más cercano al confinamiento el estudiantado hizo mayores esfuerzos y recurrió a más recursos para bajar la intensidad del estrés y los síntomas causantes por la pandemia.

Si bien el entorno influye en el nivel de estrés, las escasas diferencias porcentuales entre ambos períodos, se reflejan en la percepción de la demanda, en la particularidad de la situación y en las experiencias previas del estudiante, es decir, con la valoración primaria. Lo mismo ocurre con la valoración secundaria de los estudiantes, al disponer de estrategias para afrontarla, lo que pudo haber influido en que los síntomas se elevarán en el semestre 2023-2 y que bajaran las estrategias.

2. Análisis específico de indicadores por dimensión.

2.1 Dimensión estresores

La Tabla 4 contempla los principales estresores para cada momento estudiado destacando como los de mayor porcentaje: la sobrecarga de tareas y trabajos y tiempo limitado para realizarlos.

Tabla 4.

Porcentajes de estresores (E)

Estresores	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares.	72,53	71,52
Evaluaciones parciales y finales.	57,00	79,52
Tener tiempo limitado para hacer trabajos escolares.	74,29	71,52
La personalidad y didáctica de los/as profesores/as.	45,20	56,96
Dificultad para coincidir en tiempos y espacios para trabajos colaborativos.	56,48	48,48
Falta de acompañamiento y asesoría de docentes.	43,00	41,12

Fuente: Elaboración propia

La sobrecarga de trabajo y trabajos y el tiempo limitado son más altos en el semestre 2022-2 tal vez por la gradualidad del retorno a clases presenciales. En el semestre 2023-2, las evaluaciones parciales y finales se evaluaron como más estresantes lo que coincide con lo expuesto por Paguay et al. (2023) y Calixto-Juárez et al. (2023). La dificultad para coincidir en tiempos y espacios colaborativos y la falta de acompañamiento y asesoría de docentes, se muestran en nivel moderado, siendo más alto en el periodo 2022-2. Podría decirse que esto se debió a que la población estudiantil

no conocía a sus compañeros ni a sus maestros de manera presencial (Calixto-Juárez, 2023). La personalidad y didáctica de profesores, fue más estresante en el 2023-2, atribuido al encuentro en las aulas con los docentes y exigencias mayores.

2.2 Dimensión síntomas

En la Tabla 5 se presentan los síntomas físicos, psicológicos y comportamentales asociados al estrés académico. Todos los síntomas, a excepción de “miedos frecuentes”, se elevaron en el semestre 2023-2; los porcentajes más altos fueron los indicadores físicos (fatiga crónica, los problemas de sueño y las alteraciones de apetito). Los resultados son similares a los compartidos en sus investigaciones de Restrepo et al. (2020) y Estrada et al. (2021).

Tabla 5

Porcentajes de síntomas(S)

Síntomas	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
Fatiga crónica	73,55	76,08
Problemas de sueño	70,70	72,72
Alteraciones de apetito	62,94	67,84
Problemas de concentración	63,41	66,48
Tensión corporal y emocional	58,66	67,28
Poca capacidad de disfrute	53,46	60,96
Ansiedad	53,21	66,96
Miedos frecuentes	61,66	53,6
Malestar consigo misma (o)	56,34	61,84
Sentimiento de no saber qué hacer	25,49	69,6
Desgano para realizar las labores escolares	62,64	67,2
Predisposición sobre las exigencias académicas	54,29	55,92

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a síntomas psicológicos, los problemas de concentración en ambos periodos alcanzaron un nivel severo. La poca capacidad de disfrute, ansiedad y malestar consigo pasaron de un nivel moderado a severo en 2023-2. Vale la pena comentar que el sentimiento de no saber qué hacer, de un nivel leve en 2022-2 se tradujo en severo en 2023-2 (25.4% a 69.6% respectivamente). Al respecto Calizaya et al. (2021) y Estrada et al. (2021) indicaron que los síntomas psicológicos se presentaron con un nivel alto en confinamiento. En cuanto a los síntomas comportamentales, el desgano para realizar las tareas escolares, se mantuvo severo en ambos periodos, con incremento en el 2023-2; mientras que la predisposición a las exigencias académicas, se mantuvo en nivel moderado.

2.3 Dimensión Estrategias de afrontamiento (EA)

La tabla 6 evidencia los resultados obtenidos de las EA en ambos períodos.

Tabla 6

Porcentajes de Estrategias de Afrontamiento (EA)

	Semestre 2022-2	Semestre 2023-2
Buscar alternativas de autocontrol emocional.	82,12	61,28
Planear y discriminar lo más y menos urgente de las tareas académicas.	72,89	56,08
Reconocer las propias habilidades sociales para actuar asertivamente.	66,08	54,56
Analizar lo positivo y negativo de las situaciones.	59,93	62,4
Contar con una red de apoyo ante las situaciones estresantes (docentes, compañeros y asesorías).	59,34	35,04

Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a lo desarrollado por Lazarus (1991), se analizarán las EA en dos perspectivas: las dirigidas al problema y las encaminadas a la emoción.

Respecto a las EA centradas en el problema, el planear y discriminar lo más y menos urgente de las tareas fue de mayor uso en el 2022-2, mientras que analizar lo positivo y negativo fue más utilizada en el 2023-2. Se deduce que, en el modelo híbrido, tuvieron que planear y programar mejor la elaboración y entrega de trabajos, dado que era una forma para cubrir los contenidos y acreditar exámenes. En relación a las EA centradas en la emoción: el buscar alternativas de autocontrol emocional, reconocer las propias habilidades sociales para actuar asertivamente y contar con una red de apoyo ante las situaciones estresantes, tuvieron un mayor porcentaje en 2022-2. El que el estudiantado implementará mayores estrategias en este período, contribuyó a que los síntomas disminuyeran.

Conclusiones

El estudio mostró que independientemente de los periodos contextuales por los que atravesaron, la intensidad del estrés y los estresores se mantuvieron similares en el 2022-2 y 2023-2. Retomando estos resultados e investigaciones anteriores a esta, se puede decir, que la población universitaria experimenta constantemente una serie de desafíos que les provocan altos niveles de estrés.

El estudiantado utilizó en menor medida estrategias de afrontamiento en las clases presenciales (2023-2), por ello hubo mayor manifestación de síntomas. Lo que nos lleva a contemplar la reciprocidad entre los síntomas y las estrategias de

afrontamiento, ya que a mayores estrategias, menos síntomas y viceversa, por lo que se afirma que existe una relación causal directa entre las EA y los síntomas.

sintomatológica ante el estrés académico. Este estudio abona a los ya realizados en torno al papel de la valoración cognitiva en el proceso de estrés académico. Es importante abrir espacios de investigación aplicada con programas formativos a estudiantes, docentes, asesores y tutores universitarios y universitarias.

Referencias

Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala* 9(3), 110-129. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028>

Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21. Inventario Sistemico Cognositivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. ECORFAN. file:///C:/Users/l.%20Garc%C3%ADa/Desktop/Mis%20documentos/CIPE/Inv%202022/SPSS_Instrumentos/Proceso%20de%20Validacion%20del%20inventario%20Sisco%20de%20Barraza.pdf

Calixto-Juárez, P., Hernández-Murúa, J. y Gaxiola-Durán, M. (2023). Valoración del estrés académico postpandemia covid-19 en estudiantes del nivel medio superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1553-1573. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4498

Calizaya, J., Ortega, G., Monzón, G. y Alemán, Y. (2021). Estrés Académico en Estudiantes Universitarios en periodo de confinamiento. *Universidad, Ciencia y Tecnología* (25)110, 23-30. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oCuGFFHUSnIJ:https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/472/900/&hl=es&gl=mx&client=safari>

Collazo, C., Rodríguez, F. y Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (2), 1-8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2371Collazo.pdf>

Domínguez, J. P. S., Mendoza, E. D., Osorio, M. C. P., & Salinas, E. A. B. (2022). Estrés académico y ansiedad en estudiantes de psicología. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Estrada, E., Mamani, M., Gallegos, N., Mamani, H. y Zuloaga, M. (2021). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en tiempos de la pandemia del

COVID-19. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 87-97.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/22351

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Education.

Moreno-Montero, Esteban Mateo, Naranjo-Hidalgo, Tamara, Poveda-Ríos, Santiago, Izurieta-Brito, Daniel. (2022). Estrés académico en universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Revista Médica Electrónica*, 44(3), 468-482. Epub 30 de junio de 2022. Recuperado en 16 de abril de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242022000300468&lng=es&tlng=es.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.

Paguay, E., Carrillo, M., Parra, D., Paz, E. y Fernando, F. (2023). El estrés y su incidencia en el rendimiento académico de estudiantes de carreras empresariales, en período de postpandemia. *REVENCYT Revistas venezolanas de Ciencia y Tecnología*, 40, 27-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/02/Ed.6027-35-Paguay-et-al.pdf>

Restrepo, J., Amador, O. y Castañeda, T. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicoespacios* 14(24), 23-47. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1331/1482>

Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., y Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83. <https://www.redalyc.org/journal/674/67462875008/67462875008.pdf>

Ordorika, Imanol. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. Epub 27 de noviembre de 2020. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA FLUIDEZ LECTORA Y LA PROSODIA DEL ALUMNADO CON DIFICULTADES LECTORAS Y/O DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ángel R. Calvo

Universidad de Murcia, España
arcalvo@um.es

Nadia Calvo

Consejería de Educación Región de Murcia, España

Resumen

En la presente investigación se valora el efecto de un programa para desarrollar la fluidez lectora y la prosodia con alumnado de Educación Secundaria que presenta dificultades de lectura y/o dislexia. Los resultados obtenidos muestran un incremento significativo en la exactitud, fluidez lectora y prosodia.

Palabras clave: recuperación dislexia, dificultad lectora, prosodia, fluidez lectora.

Abstract

In this research, the effect of a program to develop reading fluency and prosody with Secondary Education students who have reading difficulties and/or dyslexia is assessed. The results obtained show a significant increase in accuracy, reading fluency and prosody.

Keywords: dyslexia recovery, reading difficulty, prosody, reading fluency.

Introducción

Para mejorar la habilidad lectora del alumnado con dislexia se han desarrollado diferentes tipos de programas. Considerando los postulados teóricos de los que parten y los objetivos que pretenden con su actuación, Calvo et al. (2014) destacan estas propuestas: a) modelos dirigidos a compensar el déficit fonológico y enseñar el uso de las correspondencias grafema/fonema; b) modelos basados en la hipótesis de la carencia de conocimientos y capacidad en los disléxicos para aplicar estrategias que maximicen la habilidad lectora; c) modelos basados en la hipótesis del doble déficit; d) modelos centrados en el desarrollo de la fluidez lectora.

Los modelos centrados en el déficit fonológico desarrollan actividades dirigidas a compensar dicho déficit y a enfatizar la enseñanza de las correspondencias grafema/fonema. En inglés, los resultados de las investigaciones centradas en esta hipótesis (Shaywitz & Shaywitz, 2005; Torgenssen et al., 2001) muestran mejoras en conciencia fonológica y decodificación tras el periodo de intervención, pero no revelan progresos en la fluidez lectora.

En castellano, dentro de este paradigma se incluye el método “Tradislexia” (Jiménez & Rojas, 2008). Los resultados de la intervención con dicho método muestran mejoras en conocimiento fonológico y en exactitud lectora de pseudopalabras. También se identifica un incremento en la exactitud lectora de palabras, pero los sujetos participantes no llegan a reconocerlas de forma fluida.

Basados en la hipótesis relacionada con la falta de conocimiento y capacidad de los disléxicos para aplicar estrategias que maximicen su habilidad para leer, destacan los trabajos de Lovett, Warren-Chaplin, Ransby & Borden, (1990). Los resultados de las investigaciones realizadas bajo este supuesto muestran mejoras en exactitud y velocidad en el reconocimiento de palabras entrenadas, pero no se encuentra ese efecto en la lectura de palabras nuevas.

En torno a la hipótesis del doble déficit se originó el RAVE-O (Wolf, Miller, & Donnelly, 2000). Con este método se practica la identificación de palabras utilizando un programa informático que ayuda a automatizar nuevas decodificaciones y a identificar palabras. Además, se incluyen actividades sobre el significado de las palabras y estrategias para memorizar como se escriben. Como consecuencia de estos entrenamientos, los autores destacan mejoras en la decodificación y la generalización a material no entrenado, pero señalan que no se llega a producir el incremento de la fluidez lectora.

Calvo et al. (2014) indican que en los últimos años se han desarrollado programas dirigidos a aumentar la fluidez lectora de los disléxicos utilizando tareas centradas en la lectura oral, en la realización de relecturas y en el suministro al alumno de información sobre la forma en la que está leyendo. Por ejemplo, Soriano (2007), utilizando técnicas para la mejora de la fluidez lectora y el procesamiento fonológico, logra incrementar la exactitud y fluidez lectora de palabras y pseudopalabras. No obstante, el programa se mostró insuficiente para normalizar la lectura de textos de los disléxicos.

En la investigación desarrollada para el entrenamiento de la fluidez en lectura de palabras, Calvo, Albacete y Calvo (2009) realizaron lecturas y relecturas de palabras y grupos de palabras y, tras las mismas, los monitores daban feedback al alumnado sobre el modo en que habían leído. Este programa fue efectivo para desarrollar la exactitud y la velocidad de lectura de palabras, pero no tuvo resultados efectivos sobre la lectura de textos.

Peña (2016) destaca los trabajos de Serrano & Defior (2012) y los de Calvo et al. (2014), realizados con alumnado de Educación Primaria, dirigidos al desarrollo de la fluidez lectora de textos. Los resultados de la primera investigación muestran que los

alumnos incrementaron la exactitud lectora (palabras, pseudopalabras y texto), la comprensión y las habilidades relacionadas con la lectura.

La investigación desarrollada por Calvo et al. (2014) estuvo dirigida a mejorar la fluidez lectora mediante tareas de automatización del procesamiento fonológico, desarrollo ortográfico, desarrollo de la prosodia y de la comprensión. Todas estas actividades se realizaron utilizando textos similares a los que utilizaba el alumnado en sus aulas. En esta investigación se reportan resultados que indican la mejora de la exactitud lectora, la velocidad y la eficiencia lectora de los sujetos entrenados.

Las investigaciones para mejorar la habilidad lectora del alumnado con dislexia se han centrado en sujetos de Educación Primaria y son prácticamente inexistentes en Educación Secundaria. Tal vez la carencia de este tipo de trabajos en Educación Secundaria se origina porque los disléxicos en esta etapa son bastante exactos y el profesorado no advierte la dificultad que presentan. No obstante, la dificultad lectora persiste en este periodo educativo y como señalan Bennett, Shaywitz, & Shaywitz (2020), Calvo y Calvo, (2023) y Shaywitz & Shaywitz (2016) afecta a la lentitud y laboriosidad con la que tienen que leer.

La investigación que se presenta pretende valorar el efecto que tiene sobre la habilidad lectora del alumnado disléxico de Educación Secundaria, un programa de entrenamiento que incluye: a) la modificación de atribuciones negativas; b) el desarrollo lingüístico; c) el modelado de la lectura de textos; d) la lectura compartida y la lectura individual de textos.

Método

Participantes

Los sujetos pertenecen a seis centros de Murcia (España). La muestra evaluada estuvo compuesta por 62 sujetos (61,3 % hombres y 38,7 % mujeres), distribuidos por cursos de la siguiente manera: 1.º ESO (16), 2.º ESO (18), 3.º ESO (16), 4.º ESO (12). Quedó excluido el alumnado que presentaba trastorno del desarrollo intelectual, trastorno del espectro del autismo con problemas graves de comunicación y alumnado con desconocimiento del idioma. Con los participantes se pusieron en marcha todas las garantías de protección de datos, confidencialidad y consentimiento informado que marca la normativa ética de la investigación de la Universidad de Murcia.

De los 62 sujetos que formaron parte de la muestra, 17 sujetos presentaban dislexia (dificultades de fluidez y/o exactitud y problemas ortográficos) y 45 presentaban dificultades de exactitud y/o fluidez. El Grupo 1 estuvo compuesto por 23 alumnos con dificultad en la exactitud y/o fluidez lectora y 8 alumnos con dislexia. El Grupo 2 quedó

integrado por 22 alumnos con dificultad en la exactitud y/o fluidez lectora y 9 alumnos con dislexia.

Instrumentos

- a. Test EHALE (Calvo, 1999). En esta prueba el sujeto lee ítems aislados que aparecen en la pantalla del ordenador. Consta de tres ejercicios: lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y tarea de decisión ortográfica. Esta prueba registra la exactitud y el tiempo de lectura, y permite obtener una valoración de la fluidez lectora y ortográfica. Dado que se trata de lectura de ítems aislados, se utilizará la definición propuesta por Hasbrouk & Tindal (2006) que considera la fluidez como el resultado de la velocidad y precisión en la lectura oral.
- b. Lecturas pretest y posttest de un texto breve (prueba realizada ad hoc) para valorar prosodia y exactitud en textos.
- c. Cuestionario sobre información de la actividad escolar del alumno/a.
- d. Programa para el desarrollo de la habilidad lectora.

Procedimiento

Se realiza un diseño cuasi experimental longitudinal sin grupo de control con medidas pretest y posttest, para valorar los efectos de la intervención dirigida a mejorar la fluidez lectora y la prosodia del alumnado de Educación Secundaria. No se ha utilizado grupo de control para que el alumnado con dificultades reciba el tratamiento al mismo tiempo y, así, responder a las familias que desean que sus hijos participen en la intervención con la mayor celeridad posible. El personal experto que impartió en programa sólo actuó con el grupo al que fue asignado.

En primer lugar, se realizó la evaluación pretest del alumnado seleccionado. Esta evaluación se realizó con la prueba EHALE (Calvo, 1999) y con una lectura de texto de 125 palabras preparada ad hoc (LT1), para valorar exactitud en texto y prosodia. Ambas tareas se grabaron para su posterior corrección y revisión.

Para valorar la prosodia se recurrió al juicio de los profesores de Lengua Castellana y Literatura de los centros. Se acordó la forma de calificar la prosodia siguiendo el siguiente proceso: primero, se juzgó la grabación de los alumnos y se calificó de 0 (muy baja) a 5 (muy buena); luego se identificaron 18 aspectos prosódicos relevantes y, como resultado de ese acuerdo, se consideró una puntuación máxima de 18 puntos para la lectura correcta del texto si todos los indicadores se leyeron correctamente.

La puntuación obtenida por respetar los aspectos prosódicos relevantes se redujo según los errores cometidos por el alumno/a, siguiendo la siguiente

valoración: a) se restó un punto por sustitución de palabra por otra y lectura de palabra como pseudopalabra. Además, se restó 0,5 puntos por cada error: silabeo o vacilación, rectificación, repetición, omisión y adición.

Se volvieron a escuchar las grabaciones y se puntuaron tales aspectos. El juicio de los expertos determinó que la obtención de una puntuación mínima de 15 indicaba que el alumno leía con una prosodia adecuada.

Durante el periodo de evaluación inicial se entregó a las familias un cuestionario para conocer aspectos relacionados con la dificultad lectora, la actividad académica, y la historia familiar.

Tras la evaluación inicial, se inició el programa durante 28 sesiones asistidas por un experto. Tales sesiones tuvieron una duración media entre 30 y 35 minutos. Además, en el hogar familiar se realizaron 28 sesiones no asistidas de una duración de 15 minutos cada una. En estas sesiones los alumnos observaban videos de lectura de textos alojados en la web y practicaban la lectura siguiendo el modelo observado.

Los textos leídos giraron en torno a cuatro temas escolares de Geografía e Historia de la ESO.

Antes de iniciar las sesiones 28 específicas de lectura, todo el alumnado participó en dos sesiones dirigidas a modificar atribuciones relacionadas con fracaso lector e incapacidad personal. Además, en estas sesiones los alumnos aprendieron a identificar que la lectura inadecuada o con errores está relacionada con el intento de leer excesivamente rápido, y que las conductas relacionadas con estados de ansiedad provocan un aumento de esa forma incorrecta de leer.

Las actividades lectoras asistidas por un experto guardaban la misma secuencia y presentaban los siguientes tipos de tareas:

a) Desarrollo lingüístico

Siguiendo las orientaciones del National Reading Panel (2000), antes de realizar la lectura se comprueba si el alumno domina determinadas palabras poco familiares que se utilizan en el texto y cuyo conocimiento es necesario para comprender la información que se transmite. Si se desconocen palabras, el experto dice sinónimos para que el alumnado entienda el vocablo desconocido.

b) Modelado de la lectura del texto

El experto lee en voz alta el título del texto y hace preguntas a los alumnos/as sobre los posibles contenidos que se leerán. En este proceso da ayudas para que el alumnado identifique los contenidos que serán presentados. Cuando termina esa actividad, lee el texto (unas 300-350 palabras) y pide a los alumnos que vean cómo realiza el fraseo, cómo inicia y acaba la entonación de las frases que va leyendo, etc. Esta lectura quedó

alojada en la web para que los alumnos puedan utilizarla. En esta y en todas las sesiones se enfatiza la conveniencia de no ir rápido mientras se lee.

c) Lectura compartida del texto

En esta lectura participa el experto y varios alumnos (tres como máximo). El docente lee el primer párrafo siguiendo las pautas anteriores y parafrasea el contenido. Antes que el alumno lea, el experto recuerda la necesidad de leer despacio y tranquilo, porque así puede leer adecuadamente. Si durante la lectura se produce algún error, el docente lee el texto en el que se ha producido y pide que identifiquen la diferencia entre las dos formas de leer. Una vez identificado el error, el alumno vuelve a leer y parafrasea.

d) Lectura individual

Esta lectura se realiza una vez completada la lectura compartida y se dará una retroalimentación adecuada. Si algún alumno comete en esta fase algún error al decodificar o bien produce silabeos, rectificaciones, vacilaciones, etc., se identificarán esas palabras para realizar un análisis fonológico y ortográfico de las mismas. Cuando se realiza la lectura individual como tarea no asistida, el alumno lee el texto, graba su lectura y verifica la corrección de lo leído.

e) Organización de los contenidos del texto leído

Se pretende que el alumno aprenda a relacionar y organizar los contenidos que ha leído para facilitar la comprensión del texto y el recuerdo de este. Como resultado de esta práctica, el alumno/a será capaz de identificar las ideas fundamentales de cada párrafo, establecer algún tipo de relación entre las ideas expuestas y agrupar dichos contenidos bajo un título común.

Tras la intervención se realizó nuevamente la prueba EHALE (Calvo, 1999) y la lectura de un texto (LT2) de la misma extensión y dificultad prosódica que contenía palabras similares (longitud, ortografía y familiaridad).

Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS-20. Se estableció como variable independiente el procedimiento de intervención y como variables dependientes los resultados en pretest y postest en las pruebas de exactitud y fluidez en lectura de palabras, pseudopalabras, y decisión ortográfica, así como los errores en lectura de texto y prosodia.

Para valorar la existencia de diferencias entre los Grupos 1 y 2 en las variables anteriores, se utilizó la prueba la U de Mann-Whitney.

El grado de concordancia entre las valoraciones realizadas por el profesorado de Lengua Castellana y Literatura sobre la lectura prosódica del alumnado se realizó utilizando el Coeficiente de concordancia W de Kendall.

Se valoró la relación entre características que tradicionalmente se han asociado a las dificultades lectoras en los dos grupos utilizando la prueba de Chi-cuadrado.

Las diferencias entre las medidas del pretest y el postest se valoraron con la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Resultados

En primer lugar, se comparan las características lectoras del alumnado de los grupos 1 y 2 para valorar si se tratan de grupos similares en cuanto a su habilidad lectora.

En la Tabla 1 se presentan los resultados de la evaluación inicial de ambos grupos en la prueba EHALE. Se puede observar que, en exactitud lectora, los resultados de lectura de palabras se acercan al techo de las puntuaciones máximas posibles y que las puntuaciones más bajas se presentan en ortografía. Probablemente, debido a tal exactitud, el profesorado no suele considerar que este alumnado presente dificultades lectoras.

Tabla 1. Resultados de la evaluación inicial en la prueba EHALE: medias y desviaciones típicas en exactitud, tiempos de lectura y fluidez

	GRUPO 1		GRUPO 2	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Exactitud lectura de palabras	96,81	3,13	96,38	2,91
Tiempo lectura de palabras	1675,90	488,40	1543,06	334,56
Fluidez lectura palabras	61,44	13,98	65,29	14,08
Exactitud lectura de	88,87	6,90	85,85	9,49
Tiempo lectura de	1998,61	442,21	1960,67	337,96
Fluidez lectura pseudopalabras	46,29	9,55	45,11	9,15
Exactitud ortográfica	82,94	17,17	83,25	18,17
Tiempo procesamiento	2586,70	1278,89	2624,51	1276,44
Fluidez ortográfica	38,74	17,78	38,81	17,53

Nota. El valor de fluidez se obtiene dividiendo la proporción de aciertos entre el tiempo en milisegundos utilizado para las respuestas correctas y multiplicando el resultado por 1000.

Los análisis realizados con la prueba U de Mann-Whitney muestran que no existen diferencias significativas entre las medias del Grupo 1 y 2 en las diferentes tareas realizadas en la evaluación inicial de la prueba EHALE ($p > .050$).

Además de las tareas de lectura de ítems aislados, el alumnado realizó la lectura de un texto (LT1) de 125 palabras. En la Tabla 2 se presentan los resultados de la lectura en esta evaluación inicial. Se aprecian los bajos resultados obtenidos en prosodia, considerando que el juicio de los expertos había identificado el valor de 15 como el límite inferior para catalogar la lectura realizada como prosódicamente adecuada.

Tabla 2. Resultados de la evaluación inicial en lectura de textos: medias y desviaciones típicas de prosodia y errores graves y leves

	GRUPO 1		GRUPO 2	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Prosodia	8,01	4,45	8,83	4,60
Error signos puntuación	4,80	3,15	4,32	2,49
Sustitución palabras	2,74	1,31	2,03	1,49
Error procesamiento secuencial	,54	,72	,58	1,05
Silabeo-Vacilación	1,09	1,68	1,45	2,33
Rectificación	,80	,60	,93	1,03
Repetición	1,61	1,11	1,87	1,74
Omisión	,00	,00	,096	,39
Adición	,25	,44	,096	,30

Los análisis realizados con la prueba U de Mann-Whitney muestran que no existen diferencias significativas entre las medias del Grupo 1 y 2 en prosodia ni en los errores analizados.

Teniendo en cuenta las propuestas de la American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (2001), Francis et al. (2005) y Calvo y Calvo (2023) sobre la conveniencia de contemplar criterios complementarios a las medidas de logro para el diagnóstico de la dislexia, se preguntó a las familias para conocer aspectos escolares y familiares relacionados con la dificultad de lectura. Específicamente se obtuvo información sobre: a) antecedentes familiares relacionados con dificultad lectora; b) dificultades en el aprendizaje de la lectura del alumno desde que se inicia tal enseñanza; c) necesidad de esfuerzo considerable para leer; d) resultados escolares inferiores a los esperados considerando el estudio que realiza y las valoraciones de los padres; e) necesidad de tiempo extra para completar las tareas y evaluaciones; f) necesidad de apoyo específico para mejorar la competencia lectora.

El análisis realizado sobre la frecuencia de las características señaladas no mostró diferencias significativas entre el Grupo 1 y 2.

Los datos anteriores sugieren que ambos grupos, además de ser similares en habilidad lectora, presentan características de aprendizaje ligadas a la dificultad que también son análogas.

Tras el proceso de intervención se evaluó nuevamente la habilidad lectora y ortográfica del alumnado mediante la prueba EHALE y la habilidad para realizar la lectura de textos con la prueba LT2, tarea con características similares a la prueba inicial de lectura de texto. Los resultados de la valoración del EHALE se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la evaluación en la prueba EHALE tras la intervención realizada: medias y desviaciones típicas en exactitud, tiempos de lectura y fluidez

	GRUPO 1		GRUPO 2	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Exactitud lectura de palabras	98,43	1,27	98,43	1,21
Tiempo lectura de palabras	1653,51	490,03	1524,96	330,89
Fluidez lectura palabras	63,41	14,49	67,29	13,68
Exactitud lectura de	91,90	7,09	88,44	7,56
Tiempo lectura de	1989,41	442,71	1961,61	335,74
Fluidez lectura pseudopalabras	48,19	10,41	46,34	8,68
Exactitud ortográfica	84,78	15,37	84,64	16,83
Tiempo procesamiento	2577,51	1280,0	2632,54	1286,3
Fluidez ortográfica	39,53	17,62	39,21	17,22

Nota. El valor de fluidez se obtiene dividiendo la proporción de aciertos entre el tiempo en milisegundos utilizado para las respuestas correctas y multiplicando el resultado por 1000.

La prueba U de Mann-Whitney para identificar si existen diferencias significativas entre los datos de los grupos 1 y 2 en esta evaluación posterior a la intervención, muestra que no existen diferencias significativas entre las medias del Grupo 1 y 2 en las diferentes tareas realizadas ($p > .050$).

El proceso para la valoración de la lectura de textos con la prueba LT2, siguió el mismo procedimiento que para la valoración de LT1. Los resultados después de la intervención se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Resultados de la evaluación final en lectura de textos: medias y desviaciones típicas de prosodia y errores graves y leves

	GRUPO 1		GRUPO 2	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Prosodia	10,66	4,01	11,80	3,80
Error signos puntuación	3,80	2,71	2,67	2,28
Sustitución palabras	,45	,50	,54	,62
Error procesamiento secuencial	,29	,46	,29	,52
Silabeo-Vacilación	1,19	1,32	1,22	2,14
Rectificación	2,83	1,21	2,67	1,83

Repetición	1,32	1,19	1,29	1,03
Omisión	,09	,30	,09	,39
Adición	,12	,34	,06	,24

Se observa que los resultados en prosodia muestran un incremento, aunque la puntuación no se acerca a los 15 puntos, cantidad indicada como límite mínimo para leer de manera prosódicamente adecuada. También se puede apreciar la tendencia a la disminución de los errores que afectan a la decodificación (sustitución de palabras por otras palabras y errores producidos al realizar de manera inadecuada el procesamiento secuencial de lectura que originan pseudopalabras) y la tendencia al incremento de los errores de rectificación.

La prueba U de Mann-Whitney para identificar si existen diferencias significativas entre las medias de los grupos 1 y 2 en la tarea de lectura de texto, muestra que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en prosodia, errores leves y graves ($p > .050$).

De este modo, se ha comprobado que entre el Grupo 1 y 2 no existen diferencias significativas en las evaluaciones pretest, y que ambos grupos son similares en características asociadas a dificultades de lectura y/o dislexia y, además, que las comparaciones de los resultados tras la intervención muestran que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en tareas de lectura y ortografía de ítems aislados, ni en tareas de lectura de textos.

Para valorar la influencia de la intervención sobre la habilidad lectora de estos sujetos se han comparado las medidas en el pretest con las del postest en ambos grupos. Considerando los resultados en lectura de ítems aislados, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon muestra que los resultados en la evaluación final son superiores en exactitud de lectura de palabras, tiempo de lectura de palabras, fluidez de lectura de pseudopalabras y fluidez ortográfica. ($p < 0.01$). Además, los resultados de esta evaluación posterior son superiores en exactitud ortográfica y en lectura de pseudopalabras ($p < 0.05$). No se encontraron diferencias significativas en los valores de tiempo utilizado para realizar la lectura de pseudopalabras y para realizar la tarea ortográfica.

En lectura de textos, la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon muestra un resultado significativamente superior en prosodia tras la intervención ($p < 0,01$). El incremento de la prosodia se ve favorecido por la disminución significativa de los errores en el respeto a los signos de puntuación ($p < 0,01$), la disminución significativa de los errores de sustitución de palabra por otra palabra más familiar ($p < 0,01$), la disminución de los errores originados por un inadecuado

procesamiento secuencial ($p < 0,05$), la disminución de los errores de repetición y la disminución de los errores de adición ($p < 0,50$).

No obstante, se advierte que la disminución de los errores señalados anteriormente contrasta el incremento significativo en los errores de rectificación de palabras ($p < 0,01$).

Discusión

La valoración de la habilidad lectora del alumnado de Educación Secundaria que presenta dislexia y/o dificultades de lectura es similar a los hallazgos de otras investigaciones con estudiantes de esas edades. Cuando leen ítems aislados se muestran exactos, aunque con resultados ligeramente inferiores a los normolectores, presentan falta de fluidez en su lectura y obtienen resultados inferiores en ortografía. Además, cuando realizan la lectura de textos se identifican errores de exactitud (sustituciones de palabras por otras palabras más frecuentes) y muestran considerables dificultades prosódicas.

En relación con el efecto del entrenamiento realizado, se comentan los resultados diferenciando entre la lectura de ítems aislados y la de texto.

En lectura de ítems aislados se observa el aumento de los valores de exactitud y fluidez en lectura de palabras, pseudopalabras y ortografía tras el entrenamiento. Este incremento de la fluidez se produce a pesar de que, a lo largo de la intervención, se recordó a los alumnos la necesidad de leer con cuidado y sin excesiva velocidad para evitar equivocarse. En ocasiones, si se trataba de leer palabras largas y poco familiares, incluso se les aconsejó que señalaran con el dedo dicha palabra.

Esto es, aunque el alumnado ha sido entrenado en lectura de textos, ha aprendido a usar la estrategia de procesamiento secuencial de las palabras que aparecen en ellos y la ha generalizado a una tarea de lectura de palabras aisladas. Cabe suponer que la reiteración en el uso de esta forma de procesamiento lector puede haber incrementado su automatización y, de este modo, el procesamiento secuencial se realiza cada vez más rápido y con más exactitud.

En lectura de textos se observa una mejora significativa de la prosodia tras la intervención. Este progreso se produce por tres motivos: a) se ha incrementado la capacidad de los estudiantes para considerar las pausas y cambios tonales marcados por los signos de puntuación; b) disminuyeron significativamente los errores graves en la decodificación (sustitución de palabra por otra palabra más familiar y errores originados por un inadecuado procesamiento secuencial); c)

disminuyeron algunos errores leves que no suponen errores de decodificación (repeticiones y adiciones).

Aunque existe una tendencia generalizada a la disminución de errores, se ha identificado un aumento significativo de conductas en las que el alumnado rectifica inmediatamente palabras que ha leído de manera incorrecta. Este incremento de errores de rectificación se explicaría considerando que la media de rectificaciones tras la intervención aumentó en 2,03 y 1,64 puntos para los grupos 1 y 2, respectivamente, y que esos valores guardan similitud con el descenso de los errores graves de lectura de palabras tras la intervención: 2,54 y 1,78 puntos para los grupos 1 y 2. Así, se puede hipotetizar que la estrategia desarrollada durante el entrenamiento ha permitido que el alumnado con dificultades lectoras advierta que ha cometido un error y pueda rectificarlo. Este tipo de error reviste menor gravedad que un fallo en la decodificación, aunque afecta sensiblemente a la valoración de la prosodia.

A pesar de la evolución de los datos en prosodia, los resultados medios de ambos grupos no llegan a alcanzar los niveles necesarios para considerar que existe una lectura prosódicamente adecuada; no obstante, los resultados de la “d” de Cohen (0,63 y 0,70 para cada grupo) indican un valor mediano en la magnitud del tamaño del efecto.

Esta investigación, encuadrada dentro de los modelos que buscan desarrollar la fluidez lectora, incorpora el valor añadido ya que se realizan actividades que mejoran la habilidad lectora y, al mismo tiempo, aumentan la competencia curricular.

Se plantea como futura línea de investigación la continuación de la propuesta metodológica planteada, incrementado el número de sesiones de entrenamiento para aumentar los resultados de prosodia. Además, se considera conveniente introducir actividades complementarias de lecturas repetidas para reducir el efecto indeseado que las rectificaciones.

Referencias bibliográficas

American Psychological Association, American Educational Research Association, & National Council on Measurement in Education (2001). Joint standards on the use and interpretation of test scores in psychology and education. Washington, DC: American Psychological Association.

Bennett A., Shaywitz S.E. & Shaywitz B.A. (2020) The American experience: towards a 21st century definition of dyslexia, *Oxford Review of Education*, 46:4, 454-471, DOI: 10.1080/03054985.2020.1793545.

Calvo, A. (1999). Adquisición de la lengua castellana: perfiles cognitivos de aprendizaje con dificultades. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Calvo, A.R., Albacete, A. y Calvo, N (2009). *Dislexia fonológica*. Valencia: Promolibro.

Calvo, A.R., Calvo, N., Bueno, J.M., Ruíz, M., Ballester, F. y Albacete, A. (2014) Programa para el desarrollo de la habilidad lectora en disléxicos. En Navarro, J., Gracia, M^a. D., Lineros, R. y Soto, F.J. (Coords.), *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Calvo, A.R y Calvo, N. (2023). Identificación de alumnado con dificultades lectoras y dislexia en Educación Secundaria. *REVISTA PRAXIS EDUCATIVA ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, Año 15, Núm. 29; noviembre 2023 / abril 2024.

Hasbrouk, J. E., & Tindal, G. 2006. Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*. Vol. 59, No. 7 April.

Jiménez, J. E., & Rojas, E. (2008). Efectos del video juego Tradislexia en la conciencia fonológica y reconocimiento de palabras en niños disléxicos. *Psicothema*. 20, N^o. 3. pags. 347-353.

Lovett, M.W., Warren-Chaplin, P., Ransby, M., y Borden, S. (1990). Training the word recognition skills of reading disabled children: treatment and transfer effects. *Journal Of Educational Psychology*, 82,2,760-780.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Shaywitz, SE & Shaywitz, BA (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability), *Biological Psychiatry*, 57(11),13011309.

Shaywitz, S. & Shaywitz, B. (2016) Reading Disability & the Brain. In: Schere, M. (ed) *On Developing Readers: Readings from Educational Leadership*. Alexandria: ASCD, 146-156.

Peña, C. (2016) Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea*, 5: 310 - 315 [<http://hdl.handle.net/10481/43208>].

Serrano F., & Defior, S. (2012). *Efficacy of RFI (Reading Fluency Intervention) program in Spanish dyslexic and poor readers across age*. Comunicación oral presentada en el Nineteenth Annual Meeting Society for the Scientific Study of Reading, Montreal, Canada 11-14 de Julio de 2012.

Soriano, M. (2007) Programas de intervención en dislexia evolutiva con apoyo empírico. Eficacia de un programa de intervención desarrollado desde las teorías cognitivas de déficit específico. Ponencia presentada a las VI Jornadas sobre Dislexia. Barcelona.

Torgesen, J.K., Alexander, A.W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K.S., Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 34, n° 1, 33-58.

Wolf, M., Miller, L.; & Donnelly, K. (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Ortografy (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375-386.

SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: COMPARACIÓN ENTRE GÉNEROS

Humberto Antonio Hita Ríos

humberto20.rios@gmail.com

Resumen

Este estudio descriptivo-comparativo tuvo como objetivo principal identificar las diferencias de género existentes en la prevalencia de alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en estudiantes universitarios. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 181 estudiantes matriculados en la Universidad Politécnica de Cuenca durante el cuatrimestre septiembre- diciembre de 2022. A estos estudiantes se les aplicó el Test MMPI-2 RF (Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 Restructured Form), un instrumento diseñado para evaluar de manera precisa tres escalas de orden superior: Alteración Emocional/Problemas Internalizados, Alteraciones del Pensamiento y Alteraciones Conductuales/Problemas Externalizados. Los resultados obtenidos revelaron que el 11,05% de los estudiantes evaluados manifestaron alteraciones emocionales, con una notable mayor prevalencia en las mujeres (70%) en comparación con los hombres (30%). En cuanto a las alteraciones del pensamiento, un 38,67% de los estudiantes se vieron afectados, siendo más común en el género femenino (54,29%) que en el masculino (45,71%). Por otro lado, el 12,71% de los estudiantes mostraron alteraciones conductuales, con una prevalencia significativamente mayor en los hombres (78,26%) que en las mujeres (21,74%). Estos hallazgos coinciden con los informes de la Organización Mundial de la Salud, los cuales sugieren que las mujeres tienden a experimentar más trastornos del estado de ánimo como depresión y ansiedad, mientras que los hombres pueden estar más propensos a involucrarse en comportamientos de riesgo como el abuso de sustancias y la conducta impulsiva, que impactan negativamente su salud mental. El presente estudio resalta la importancia de abordar la salud mental en el entorno universitario de manera diferenciada según el género, implementando estrategias de apoyo y enfoques terapéuticos adaptados a las diferencias observadas entre hombres y mujeres estudiantes.

Abstract

This descriptive-comparative study aimed to identify gender differences in the prevalence of emotional, thought, and behavioral disturbances among university students. The research was conducted with a sample of 181 students enrolled at the Universidad Politécnica de Cuenca during the September-December 2022 quarter. These students were administered the MMPI-2 RF (Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 Restructured Form), an instrument designed to accurately assess three higher-order scales: Emotional/Internalizing Dysfunction, Thought Dysfunction, and Behavioral/Externalizing Dysfunction. The results revealed that 11.05% of the evaluated students manifested emotional disturbances, with a notably higher prevalence in females (70%) compared to males (30%). Regarding thought disturbances, 38.67% of students were affected, more commonly in the female gender (54.29%) than in the male gender (45.71%). On the other hand, 12.71% of students showed behavioral disturbances, with a significantly higher prevalence in males (78.26%) than in females (21.74%). These findings are consistent with reports from the World Health Organization, which suggest that females tend to experience more mood disorders such as depression and anxiety, while males may be more prone to engage in risky behaviors such as substance abuse and impulsive conduct, negatively impacting their mental health. The present study highlights the importance of addressing mental health in the university setting in a gender-specific manner, implementing support strategies and therapeutic approaches tailored to the observed differences between male and female students.

Introducción

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la salud mental es “Un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OPS 2013).

La salud mental en la actualidad presenta desafíos significativos, ya que las necesidades son considerables, pero las respuestas disponibles son insuficientes y no adecuadas. Los trastornos mentales son comunes en todo el mundo, afectando a aproximadamente una de cada ocho personas. Los trastornos de ansiedad y depresión son los más prevalentes tanto en hombres como en mujeres (OMS 2022).

En México, los problemas de salud mental representan una preocupación creciente, con un incremento en la prevalencia de trastornos psiquiátricos y comportamientos suicidas entre la población joven. Estudios como la Encuesta Nacional de Comorbilidad han revelado que aproximadamente el 28.6% de la población ha experimentado algún trastorno mental a lo largo de su vida, con un 12.1% reportando un trastorno en el último año. La falta de servicios de salud mental adecuados y accesibles exacerba la situación, dejando a muchos sin el apoyo necesario. Las barreras para el tratamiento incluyen el estigma, la falta de recursos y la escasa integración de servicios de salud mental en la atención primaria (Medina-Mora et al., 2005).

En la sociedad contemporánea, los estudiantes universitarios enfrentan una serie de desafíos académicos, sociales y emocionales que pueden tener un impacto significativo en su bienestar psicosocial. La Universidad Politécnica de Cuencamé no es la excepción y para ello cuenta con un área de atención a alumnos que brinda apoyo en el área de salud mental y ofrece atención individual y grupal a estudiantes que presenten dificultades emocionales, problemas de adaptación, estrés, ansiedad o depresión.

Como parte de la atención que se brinda en dicha área, a los alumnos de nuevo ingreso, durante el cuatrimestre septiembre-diciembre se les aplica la prueba psicométrica MMPI2-RF en una versión electrónica cuyos resultados han revelado que un porcentaje considerable de alumnos presenta síntomas de ansiedad y depresión, influenciados por factores académicos y personales.

La prevalencia de alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en este grupo demográfico es un tema de creciente interés sobre todo en la época de post-pandemia (Alarcón, 2020). Por todo lo anterior y para la realización de este estudio descriptivo-comparativo se planteó el siguiente objetivo: *Identificar las diferencias entre*

hombres y mujeres en la prevalencia de alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en estudiantes universitarios.

Métodos

Se parte para este estudio de un Paradigma Social, según Capra (1996) el Paradigma Social sería una constelación de términos, valores, percepciones y prácticas que tienen en común una comunidad y que forma una determinada vista, percepción de la realidad que es el substrato de la manera como esta sociedad se auto-organiza. En este sentido partimos de un estudio comparativo entre hombre y mujeres que sus edades son algo parecidas en su rango ya que pertenecen a una institución educativa que alberga a personas entre los 18 y 25 años de edad en promedio.

Enfoque o método cuantitativo, con metodología descriptiva. Los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun cuando no se formulen hipótesis, tales variables aparecen enunciadas en los objetivos de investigación (Arias, 2006).

Población de Estudio

Todos los estudiantes matriculados en el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2022 en la Universidad Politécnica de Cuencamé. En total, se contemplaron 239 aplicaciones del Test de Personalidad MMPI-2 RF (Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 Restructured Form).

Instrumento de medición

Se utilizó el Test MMPI-2 RF para evaluar la personalidad y las características de los estudiantes. Este test es una versión reestructurada del MMPI-2 (Ben-Porath, 2015), diseñado para evaluar de manera más precisa las alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en individuos a través de sus tres escalas de orden superior. Para las tres escalas, las puntuaciones de los estudiantes proporcionan una medida global de su funcionamiento emocional, cognitivo y conductual, por lo que las puntuaciones elevadas indican que el estudiante reporta un amplio rango de dificultades emocionales, del pensamiento y/o conductuales.

- *Alteración emocional / Problemas internalizados (AE/PI):* es una escala de 41 reactivos diseñados para evaluar un amplio rango de problemas emocionales e internalizados. La puntuación alta indica la presencia de malestar emocional significativo que se correlaciona con la presencia de desmoralización, pocas

emociones positivas y experiencias emocionales negativas como depresión, ansiedad, sentimientos de indefensión o pesimismo.

- *Alteraciones del pensamiento (AP)*: esta escala comprende 26 reactivos diseñados para evaluar un amplio rango de dificultades asociadas con trastornos del pensamiento. Las puntuaciones elevadas indican dificultades sustanciales asociadas con trastornos del pensamiento que se correlaciona con la presencia de delirios paranoides y no paranoides, alucinaciones auditivas y visuales y pensamiento poco realista.
- *Alteraciones conductuales / Problemas externalizados (AC/PE)*: Esta escala tiene 23 reactivos diseñados para evaluar un amplio rango de problemas de conducta. Las puntuaciones elevadas indican un amplio rango de conductas externalizadas y de acting-out que se correlaciona con la presencia de abuso de sustancias, conductas abusivas y pobre control de impulsos.

Registro de resultados

Se recopilaron los resultados de cada estudiante en las escalas del MMPI-2 RF, prestando especial atención a las escalas que de orden superior. Una vez que se obtuvieron los resultados, se clasificaron los estudiantes en dos grupos según su género: hombres y mujeres-

Análisis de datos

Se realizó un análisis estadístico de los datos para evaluar y comparar la prevalencia y naturaleza de las alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en hombres y mujeres.

Interpretación de resultados

Los resultados del análisis se interpretaron cuidadosamente para determinar si existían diferencias significativas entre los géneros en cuanto a la prevalencia de dichas alteraciones.

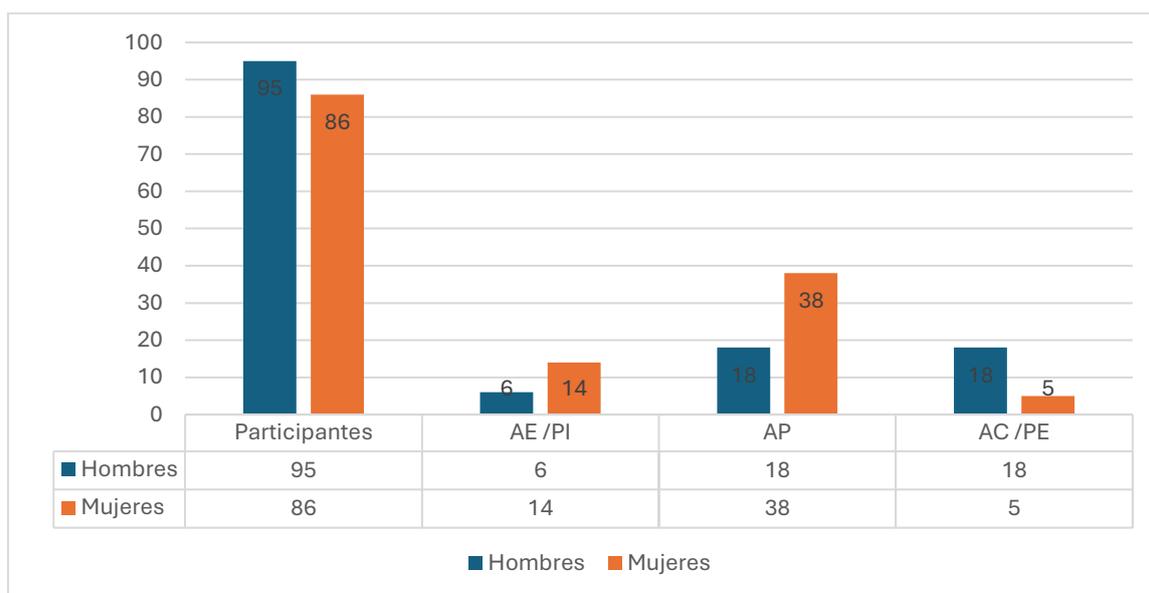
Resultados

De los 239 alumnos matriculados en la universidad, se aplicaron 181 pruebas del test MMPI-2 RF debido a que el resto no se presentó a la evaluación por razones ajenas al estudio.

A continuación, se presentan las gráficas con los resultados generales de prevalencia de alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en hombres y mujeres que participaron en la investigación (Tabla 1).

Tabla 1

Prevalencia de Alteraciones Emocionales, del Pensamiento y Conductuales en Hombres y Mujeres de la Universidad Politécnica de Cuenca.



De los 181 estudiantes, 52.49% (95 estudiantes) fueron hombres y 47.51% (86 estudiantes) fueron mujeres.

Alteraciones Emocionales (AE): De los 181 estudiantes que realizaron la evaluación, el 11.05% (20 estudiantes) manifestaron alteraciones emocionales. De estos 20, el 30% (6 estudiantes) son hombres y el 70% (14 estudiantes) son mujeres.

En relación al género, 6.32% de los hombres resultaron con alteraciones emocionales, mientras que en las mujeres la alteración emocional fue de un 16%, existe una diferencia de 10 puntos porcentuales.

Alteraciones del pensamiento (AP): Un 38.67% (70 estudiantes) mostraron alteraciones del pensamiento en la evaluación. De estos 70, el 54.29 % (38 estudiantes) son mujeres y el 45.71% (18 estudiantes) son hombres.

En la comparación con el mismo género, el 44.18% de las mujeres presentaron alteraciones del pensamiento, mientras que en los hombres dicha alteración fue del 40%, una diferencia de 4 puntos porcentuales.

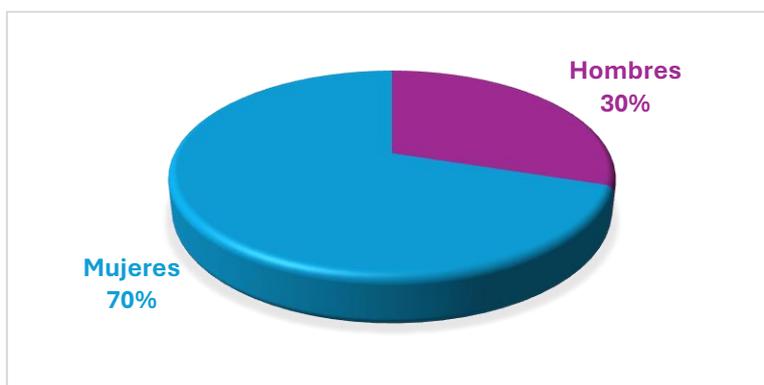
Alteraciones conductuales (AC): En esta variable, el 12.71% (23 estudiantes) fueron evaluados con alteraciones conductuales, de los que el 78.26% (18 estudiantes) son hombres y el 21.74% (5 estudiantes) son mujeres.

Así mismo, con el mismo género, el 18.94% de los hombres presentaron alteraciones conductuales, mientras que las mujeres lo presentaron en un 5.81%, una diferencia de 13 puntos porcentuales.

A continuación, se presentan las figuras 1,2 y 3 correspondientes a cada tipo de alteración evaluada y su comparación entre hombres y mujeres.

Figura 1

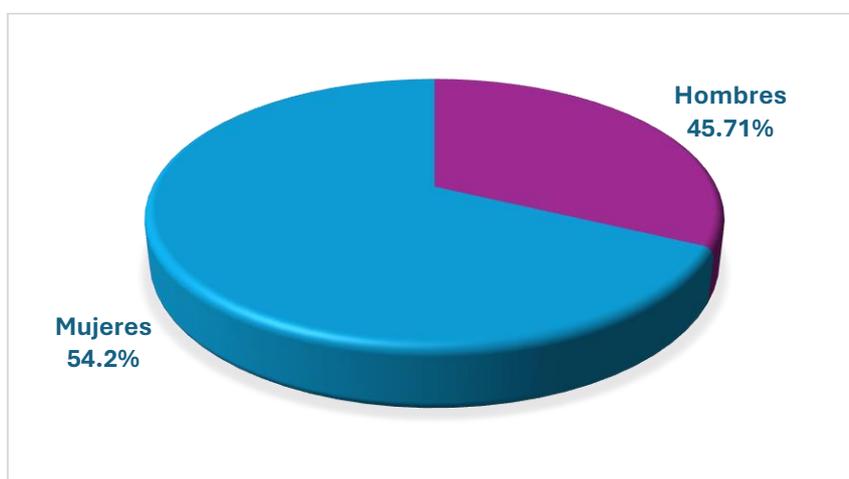
Prevalencia de Alteraciones Emocionales



De todos los participantes en el estudio que resultaron con alteraciones emocionales, el 70% fueron mujeres y solo el 30% hombres.

Figura 2

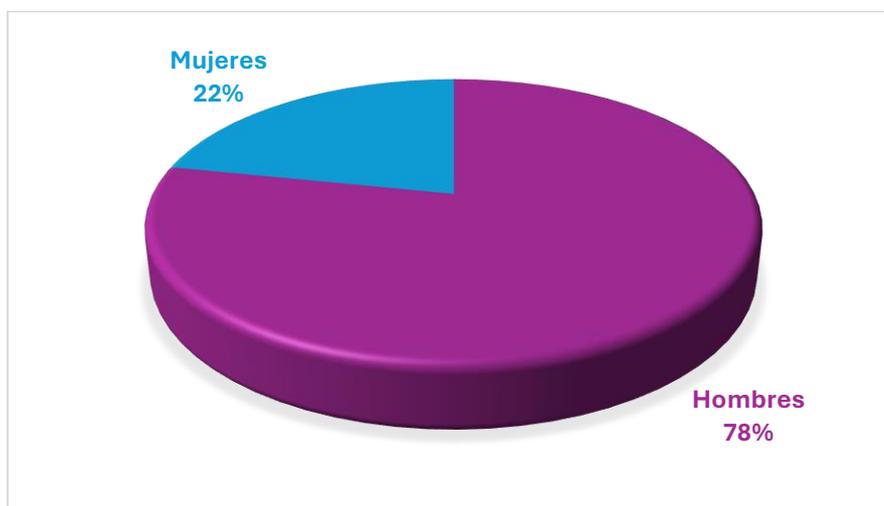
Prevalencia de Alteraciones del Pensamiento



De todos los participantes en el estudio que resultaron con alteraciones del pensamiento, el 54.2% fueron mujeres y el 45.7% hombres.

Figura 3

Prevalencia de Alteraciones Conductuales



De todos los participantes en el estudio que resultaron con alteraciones conductuales, el 78% fueron hombres y solo el 22% mujeres.

En la comparación se resaltan las diferencias entre géneros en la prevalencia de estas alteraciones. Las alteraciones emocionales parecen ser más comunes entre las mujeres, con el 70% de los afectados en comparación con el 30% de los hombres.

En cuanto a las alteraciones del pensamiento, también son las mujeres quienes experimentan en mayor cantidad que los hombres. Las alteraciones conductuales muestran una diferencia más significativa, ya que el 78% de los afectados son hombres, en comparación con el 21.74% de las mujeres afectadas.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por la Organización Mundial de la Salud en su reporte "Salud para los adolescentes del mundo, una segunda oportunidad en la segunda década" (2014) en la que muestra que las mujeres presentan una mayor tendencia a los trastornos del estado de ánimo, mientras que los hombres muestran mayores rasgos de conductas de riesgo que los pueden llevar a la pérdida de la vida.

Discusión

Los resultados de este estudio revelan importantes hallazgos relacionados con la prevalencia de alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales en

estudiantes universitarios, con un enfoque en las diferencias de género. Estos son algunos puntos clave de discusión:

Prevalencia de Alteraciones: Se encontró que las alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales son relativamente comunes en estudiantes universitarios. Estos hallazgos respaldan la noción de que la salud mental es un tema relevante en este grupo demográfico.

Diferencias de Género: Se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la prevalencia de estas alteraciones. Las mujeres mostraron una mayor incidencia de alteraciones emocionales y del pensamiento, mientras que los hombres mostraron una mayor prevalencia de alteraciones conductuales. Estas diferencias pueden ser atribuidas a una variedad de factores, incluidos aspectos biológicos, sociales y culturales que pudieran ser motivo de otra investigación.

Coincidencia con la OMS: Los resultados concuerdan con los informes de la Organización Mundial de la Salud, que sugieren que las mujeres tienden a experimentar más trastornos del estado de ánimo, mientras que los hombres pueden estar en mayor presencia de comportamientos de riesgo que afectan su salud mental.

Implicaciones Clínicas: Estos hallazgos resaltan la importancia de abordar la salud mental de manera diferenciada según el género. Los profesionales de la salud mental deben estar conscientes de estas diferencias y adaptar sus enfoques terapéuticos en consecuencia. Además, se requieren estrategias de apoyo específicas para abordar las necesidades de hombres y mujeres en el entorno universitario.

Limitaciones del Estudio: Es importante destacar que este estudio tiene limitaciones, como su enfoque en una sola universidad y en un período específico. Además, se utilizó una herramienta de evaluación de la personalidad que puede no reflejar completamente la gama de problemas de salud mental. Se necesitan estudios adicionales con muestras más amplias y diversos instrumentos de medición para obtener una imagen más completa.

Conclusiones

Este estudio proporciona evidencia de que las alteraciones emocionales, del pensamiento y conductuales son comunes en estudiantes universitarios. Las diferencias de género son notables, con las mujeres mostrando una mayor incidencia de alteraciones emocionales y del pensamiento, mientras que los hombres presentan una mayor prevalencia de alteraciones conductuales. Estos hallazgos respaldan la necesidad de abordar la salud mental en el entorno universitario de manera específica

para cada género, con estrategias de apoyo adaptadas a estas diferencias. Además, se destaca la importancia de continuar investigando este tema para comprender mejor sus causas y efectos en la salud mental de los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

Alarcón, R. D. (2020). La Salud Mental de los estudiantes universitarios. *Revista Médica Herediana*, 30(4), 219-221. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i4.3655>

Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.

Ben-Porath, Y. S., & Tellegen, A. (2015). *MMPI-2. Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota-2: Forma reestructurada: manual de aplicación, calificación e interpretación*. México D.F.: Editorial El Manual Moderno.

Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Medina-Mora, M. E., Borges, G., Lara, C., Benjet, C., Blanco, J., Fleiz, C., Villatoro, J., Rojas, E., & Zambrano, J. (2005). Prevalence, service use, and demographic correlates of 12-month DSM-IV psychiatric disorders in Mexico: Results from the Mexican National Comorbidity Survey. *Psychological Medicine*, 35(12), 1773-1783. DOI: 10.1017/S0033291705005672

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe mundial sobre salud mental: transformar la salud mental para todos. Panorama general* [World mental health report: transforming mental health for all. Executive summary]. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo: una segunda oportunidad en la segunda década: resumen*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/141455>

Organización Panamericana de la Salud. (2013). *Salud mental: Guía del promotor comunitario*.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y LOS VALORES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACION EN LA EDUCACION SUPERIOR

Raúl Bracamontes Del Castillo

Universidad de Sonora

raul.bracamontes@unison.mx

María Eva Gutiérrez

Escuela Primaria Ruffo E. Vitela en Esperanza Cajeme

Narciso Navarro Gómez

Universidad de Sonora

Resumen

Este estudio investigó la relación entre las competencias específicas y sus valores sociales de estudiantes de administración, específicamente en el séptimo y el noveno semestres de la generación 2017 al año 2023. Se analizó cómo estas competencias influyen en el desarrollo de los estudiantes en una sociedad globalizada y en el mercado laboral. La muestra incluyó a 713 estudiantes de distintos semestres de la carrera de administración de diversas universidades locales. La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Se crearon dos dimensiones para el análisis de datos utilizando el software estadístico SPSS V.26. Se aplicó un cuestionario con escala Likert y un instrumento con 20 competencias específicas y con 5 de valores sociales como parte de la formación profesional. La confiabilidad de los datos se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo resultados satisfactorios. Los resultados mostraron una correlación positiva entre las dimensiones de competencias específicas y los valores sociales, según el coeficiente de correlación de Pearson. Con un nivel de significancia de 0.201, se concluye que no existe una relación significativa entre las variables analizadas.

Palabras clave: Valores Sociales, Competencias, Educación Superior

Abstract

This study investigated the relationship between specific competencies and their social values among management students, specifically in the seventh and ninth semesters from the 2017 to 2023 generation. It analyzed how these competencies influence students' development in a globalized society and in the job market. The sample included 713 students from different semesters of the management program at various local universities. The research was conducted using a quantitative approach and a non-experimental design. Two dimensions were created for data analysis using the statistical software SPSS V.26. A Likert scale questionnaire and an instrument consisting of 20 specific competencies and 5 social values as part of professional training were employed. The reliability of the data was assessed using Cronbach's alpha coefficient, yielding satisfactory results. The findings showed a positive correlation between the dimensions of specific competencies and social values, as indicated by Pearson's correlation coefficient. With a significance level of 0.201, it is concluded that there is no significant relationship between the variables analyzed.

Keywords: Evaluation, Competencies, Higher Education.

La evaluación de competencias se ha vuelto cada vez más importante en los programas de educación superior. A medida que las universidades se esfuerzan por preparar a los estudiantes para el éxito en un mundo en constante cambio, es esencial

evaluar no solo sus conocimientos académicos sino también sus habilidades y capacidades prácticas.

El significado que obtienen los procesos de la evaluación curricular, están determinados por la estructura institucional en la cual se efectúan. Es de suma importancia orientar y organizar, cada institución de educación superior para formular, adecuar y experimentar, por medio de sus dimensiones internas (planes educativos, equipamiento e infraestructura y el desempeño docente), las técnicas y procedimientos pertinentes a este sistema educativo. De acuerdo con (Ruay, Gonzalez & Plaza, 2016) nos afirman:

El perfil de egreso constituye la descripción de desempeños esperados de un titulado, certificado por la universidad en términos de las habilitaciones logradas en el proceso formativo, representa el compromiso social de la institución en el logro de las competencias que se adquieren en el curso de un itinerario formativo (p. 158).

Los valores sociales desempeñan un papel fundamental en el nivel superior de educación, influyendo en la formación integral de los estudiantes y en su interacción con la sociedad. Según Durkheim (1893), los valores sociales son las normas, creencias y comportamientos compartidos por los miembros de una sociedad que guían su conducta y contribuyen a la cohesión social (p. 45). En el contexto universitario, estos valores se manifiestan en la promoción de la igualdad, la diversidad, la responsabilidad social y la justicia, entre otros aspectos.

Objetivo

El propósito de este estudio es emplear un enfoque analítico de datos e información para alcanzar el siguiente objetivo: Evaluar la relación entre las competencias específicas y los valores sociales de los estudiantes de Administración, desde el séptimo hasta el noveno semestre, durante los años de las generaciones 2017 a 2023.

Hipótesis

Dada la naturaleza del objetivo de medir la relación entre las competencias específicas y los valores sociales en estudiantes de Administración, durante los semestres del séptimo al noveno, entre los años 2017 y 2023, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis nula (H0): No hay una correlación significativa entre las competencias específicas y los valores sociales en los estudiantes de Administración.

Hipótesis alternativa (H1): Existe una correlación significativa entre las competencias específicas y los valores sociales en los estudiantes de Administración.

Antecedentes

A lo largo del tiempo, la educación ha evolucionado hasta convertirse en un área de estudio fundamental, donde se analiza minuciosamente el desarrollo de competencias en los estudiantes y su impacto directo en su entorno y en el ámbito laboral. Este impacto se refleja en los programas o planes de estudio que diseñan las instituciones de educación superior, los cuales incorporan métodos de enseñanza y procesos de evaluación. En este contexto, los docentes juegan un papel protagónico, ya que además de impartir conocimientos, también desarrollan competencias digitales, habilidades comunicativas y destrezas tecnológicas, así como estrategias didácticas para llevar a cabo el proceso pedagógico. Su objetivo es fomentar un aprendizaje autónomo que prepare a los estudiantes para enfrentarse al mundo laboral. De esta manera, las universidades asumen el papel de formadoras de futuros profesionales, cuyo propósito es desarrollar al máximo el potencial de los estudiantes (Palacios, 2021).

En este esquema curricular, se adoptó un enfoque basado en competencias respaldado por algunos líderes académicos en el marco de Tuning-América Latina. Estos cambios transformaron la perspectiva de la educación a nivel mundial, generando la necesidad de adaptar los planes de estudio y enfrentar nuevos desafíos por parte de las universidades. Este nuevo enfoque busca integrar conocimientos, habilidades y valores en los contenidos educativos, partiendo de perfiles profesionales que delinear las responsabilidades que deben cumplir los graduados y los problemas que deben resolver (Corral-Ruso, 2020).

Esta investigación se centra en analizar y reflexionar sobre la posible relación entre las competencias específicas de los estudiantes de la Licenciatura en Administración y los valores sociales.

Metodología

De acuerdo como nos comenta Babbie (2016), la investigación cuantitativa se caracteriza por la recolección y análisis de datos numéricos, y se enfoca en la medición y cuantificación de fenómenos sociales o naturales" (p. 23).

Como nos comenta Bryman (2016), el enfoque cuantitativo en la investigación se refiere a la recolección y análisis de datos numéricos para comprender fenómenos sociales o naturales. Este enfoque utiliza técnicas estadísticas y matemáticas para describir, analizar y explicar los datos recopilados de manera objetiva y sistemática. Este método permite comprender las razones detrás de los resultados y conclusiones obtenidos de manera cuantitativa en la recopilación de datos. Además, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados de manera más amplia, brinda control sobre los fenómenos analizados y permite la comparación entre estudios similares.(p.45)

El enfoque de investigación adoptado es de tipo no experimental, lo que significa que no se realizan cambios deliberados en las variables independientes (como los valores sociales) para observar su efecto en la variable dependiente (las competencias específicas). En lugar de eso, se observa y analiza el estudio en su contexto natural sin manipulaciones intencionales, con el objetivo de comprender y examinar los fenómenos tal como se presentan en la realidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

El procedimiento para la obtención de los datos utilizados en el presente estudio fue llevado de manera cuidadosa. Primero se determinó el tipo de instrumento que se utilizará para la recolección de datos, obtención y recopilación de datos., después la tabulación, análisis e interpretación, esto mediante una solicitud expresa al departamento académico de administración y el permiso para el recojo de datos en cuatro universidades diferentes que impartieron el programa de Administración.

Luego de recopilar los datos, procedemos con su procesamiento y tabulación para prepararlos para su análisis e interpretación. Utilizamos herramientas como el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y Excel para llevar a cabo este proceso.

El instrumento utilizado para recopilar la información fue un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación. Se compone el "Cuestionario para encuesta sobre perfil de egreso". Este cuestionario se aplicó a estudiantes desde el séptimo hasta el noveno semestre de la carrera de Administración, pertenecientes a las generaciones comprendidas entre 2017 y 2023.

El cuestionario utilizado para medir la dimensión Perfil de egreso, se basó en el modelo Tuning, específicamente en la evaluación de competencias (2004-2007), a desarrollarse en 713 alumnos de séptimo y noveno semestre de la licenciatura en administración de una institución de educación superior periodo 2023, implica la aplicación de un cuestionario de tipo escala Likert, en el cual los estudiantes responden

con respecto a la importancia de 20 competencias específicas del área de administración y el instrumento utilizado por Vera, Esteves & Ayón (2010) 27 competencias genéricas como parte de su formación profesional; estas competencias se categorizan en utilizando exclusivamente en 7 representativas de los valores sociales.

Del mismo modo, las preguntas relacionadas con la percepción de los estudiantes sobre el grado en que la institución ha realizado en los estudiantes las competencias tienen opciones de respuestas que van desde el 4 (muy realizado) a 1 (nada realizado). Su busca obtener información sobre el logro de las competencias profesionales con el fin de correlacionarla con el currículo para lo cual se utilizó un segundo instrumento, ambos se aplicaron como uno solo a la carrera de administración de empresas.

El cuestionario consta de 27 ítems (20 corresponden a competencias específicas y 7 con valores sociales), cada uno de los cuales tiene cuatro posibilidades de respuesta. Nada (1), Poco (2) Bastante (3) y Mucho (4), entre 1 y 4 puntos respectivamente. Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, con una (X), si marca más de una alternativa, se invalida el ítem. Es importante resaltar que en este instrumento se utilizó la correlación de la variable de competencias específicas y los valores sociales.

Estructura

Las dimensiones que evalúa la variable Perfil de Egreso son las siguientes:

- a.** Competencias específicas
- b.** Proceso de Aprendizaje
- c.** Valores Sociales
- d.** Contexto Tecnológico e Internacional
- e.** Habilidades Internacionales

Tabla 1.

Cuestionario sobre Perfil de Egreso

Estructura del cuestionario

Dimensiones	Items	Total	Porcentaje
Competencias Específicas	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19, 20	20	42.55%
Proceso de Aprendizaje	21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31	11	23.40%
Valores Sociales	32,33,34,35,36,	5	10.63%
Contexto Tecnológico Internacional	37,38,39 e	3	6.40%
Habilidades Internacionales	40,41,42,43,44,45,46,47	8	17.02%
Total Items		47	100%

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica.

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en la escala tipo Likert) miden un mismo constructo y están altamente correlacionados (Welch y Comer, 1988). La fiabilidad de

escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Tabla 2.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
.94	20
.92	7

Fuente. Elaboración propia

En la tabla anterior se evidencian que los instrumentos aplicados presentan una confiabilidad obteniéndose un valor para la medición de las competencias genéricas de .94 para realización de .92 para las competencias específicas de importancia según el coeficiente de alfa de Cronbach, teóricamente significa la correlación de la prueba consigo mismo. Sus valores oscilan entre 0 y 1 .Entre las escalas empleadas se tienen las mostradas en la tabla siguiente.

Tabla 3.

Escalas empleadas para confiabilidad

Escala	Descripción
0 a 0.59	Baja confiabilidad
0.60 a 0.69	Confiabilidad cuestionable
0.70 a 0.79	Confiabilidad aceptable
0.80 a 0.89	Buena confiabilidad
0.90 a 1.00	Excelente confiabilidad

Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con Sierra Bravo (2001), el resultado obtenido del índice de consistencia interna del instrumento indica una confiabilidad muy alta, como se evidencia en los intervalos presentados en la Tabla 2. Kerlinger y Lee (2002) explican que el coeficiente de Alfa de Cronbach es una medida que los investigadores pueden usar para evaluar la confiabilidad de instrumentos que emplean escalas de Likert. Por

lo tanto, en esta investigación se optó por utilizar el coeficiente de Alfa de Cronbach, dado que el instrumento de medición utiliza una escala de Likert.

Resultados

Después de recolectar los datos siguiendo los procedimientos descritos en la metodología, se procedió a ingresar la información en el software estadístico SPSSv26 para llevar a cabo los análisis necesarios. Esto incluyó la comparación de variables del estudio y la presentación de los resultados relevantes, así como la identificación de patrones entre las variables del estudio y los factores contextuales más significativos. En esta sección, se presentan tablas con los resultados más importantes y se lleva a cabo una discusión detallada sobre los hallazgos.

Durante el análisis de la base de datos, se agruparon las diversas dimensiones evaluadas por la variable Perfil de Egreso en una única dimensión denominada "Competencias específicas", utilizando el software estadístico SPSS. Al examinar los datos, se observó que la mayoría de las respuestas se ubicaron entre los valores 3.5 y 4, lo que sugiere una tendencia hacia la percepción positiva en cuanto a estas competencias específicas.

Tabla 4

Descripción de la dimensión competencias específicas

Dimensión Competencias Específicas MEDIA (Agrupada)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	8	1.1	1.1	1.1
	Casi siempre	455	63.8	63.8	64.9
	Siempre	250	35.1	35.1	100.0
	Total	713	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia, en SPSS

Al examinar las respuestas recopiladas en la dimensión de "competencias específicas," se evidencia en la tabla número 4 que una opción en particular predominó de manera consistente. Específicamente, 455 encuestados seleccionaron la opción "Casi siempre," representando un significativo 63.8% del total de participantes. Este hallazgo subraya una tendencia clara y recurrente en la percepción de las competencias específicas evaluadas. Es relevante resaltar que esta dimensión comprende un total de 20 preguntas, y se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos detallados para presentar los resultados de manera clara y comprensible. Las preguntas incluidas en este análisis abarcan diversos temas relacionados con el proceso de aprendizaje, los

valores sociales, el entorno tecnológico e internacional, así como las habilidades interpersonales y las competencias específicas. Estos aspectos constituyen el foco central de nuestro estudio.

Tabla 5.

Dimensión Valores Sociales MEDIA (Agrupada)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
			válido	acumulado	
Valido	A veces	46	6.4	6.4	6.4
	Casi siempre	356	49.9	49.9	56.3
	Siempre	311	43.6	43.6	100.0
	Total	713	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia, en SPSS

Dentro del área de Valores Sociales se evaluaron las frecuencias asociadas a seis elementos clave. Estos elementos incluyen indicadores como la coherencia en las competencias específicas y el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en el ámbito social de su profesión. Es importante considerar que un alumno universitario también debe demostrar un compromiso con la justicia social y la sostenibilidad. Esto implica estar consciente de las inequidades presentes en la sociedad y trabajar activamente para promover la igualdad de oportunidades y el respeto por el medio ambiente en todas sus acciones y decisiones. Por lo tanto, los valores sociales son pilares esenciales en la formación de un estudiante universitario, ya que no solo contribuyen al desarrollo personal y profesional del individuo, sino que también tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad en su conjunto.

Se realiza la prueba de hipótesis al generar una correlación a nivel bivariado de la Dimensión de las competencias específicas, aplicando el coeficiente de correlación de Pearson, esto con el fin de desarrollar las conclusiones de la investigación la cual se ilustra las competencias específicas en el perfil del Licenciado en Administración, las cuales se encuentran definidas y aplicadas a través del instrumento aplicado a 713 estudiantes del séptimo y noveno semestre de cuatro instituciones diferentes de Educación Superior generando una dimensión con 20 preguntas que miden el nivel de

competencias, comparando con los Valores Sociales la cual se mide a través de siete preguntas cada una especificada en el instrumento de medición.

Tabla 6.

Correlación de Pearson

		Correlaciones	
		Dimensión Competencias Específicas	Dimensión Valores Sociales
		MEDIA (Agrupada)	MEDIA (Agrupada)
Dimensión Competencias Específicas	Correlación de Pearson	1	.56
	Sig. (bilateral)		.201
MEDIA (Agrupada)	N	713	713
Dimensión Valores Sociales	Correlación de Pearson	.56	1
	Sig. (bilateral)	.201	
MEDIA (Agrupada)	N	713	713

La correlación es significativa con un 0.56.

Dentro de estos indicadores se refleja el tamaño de la muestra realizada, que consta de 713 encuestas aplicadas. Estas encuestas se presentan en una tabla de doble entrada, lo que implica que se están examinando dos variables o dimensiones de manera cruzada. Como resultado, se observan cuatro casilleros en la tabla.

Al analizar la columna 1, se encuentra un valor de 1, lo que indica una correlación perfecta. Esto se debe a que se está comparando la misma dimensión de competencias genéricas agrupadas con ella misma. Lo mismo ocurre con la columna 2, que indica una correlación perfecta dentro de la dimensión de Planificación Curricular.

Posteriormente, se analizan los casilleros donde se cruzan las dos variables, que son los casilleros 2 y 3 de la tabla número 6. En este caso, los resultados son exactamente iguales debido a la naturaleza de las variables relacionadas.

Se procede a examinar el nivel de significancia, que es una medida precisa de la existencia o inexistencia de la relación entre las variables o dimensiones. Este valor varía de 0 a 1. Un valor igual o mayor a 0.05 indica que no hay relación entre las

variables, mientras que un valor menor a 0.01 indica una relación altamente significativa, lo que implica que se acepta la hipótesis nula.

El indicador de Correlación de Pearson, con un valor de 0.56, sugiere una relación directa entre ambas dimensiones. Esto significa que cuando mejora el desarrollo de competencias específicas, también se incrementa la efectividad del currículo. Una correlación perfecta positiva se encuentra en el rango de 1 a -1, lo que indica una correlación positiva. En otras palabras, hay un grado de relación entre las dimensiones.

Conclusiones

Las dimensiones de estudio del cuestionario del perfil de egreso analizadas y correlacionadas fueron competencias específicas y valores sociales encontrando que los datos se saturan en casi siempre en las relaciones y solo aparece una opción de grado de correlación positiva.

Se cree que las competencias específicas y los valores sociales se correlacionan porque dependen de otros factores complejos propios de la educación, los cuales serían digno de estudio, como por ejemplo de qué escuela viene el estudiante, y las condiciones de estos. Consta que la encuesta fue respondida en línea y no sabemos en qué condiciones fue contestada, de manera voluntaria, con dudas sobre quién respondió y cómo contestó. En nuestra muestra se ve que los encuestados la mayoría están solteros y no tienen hijos, o sea hay muy poca variación en los datos generales, como limitantes de la investigación podemos observar que se trabajó con escuelas públicas en su mayoría y también privadas, con muy pocos sujetos. Otra limitante es que el tipo de diseño es retrospectivo, transversal y sería interesante comparar mediante un muestreo sistemático, aleatorio simple. Debemos conocer las perspectivas de investigación a través de diseño más longitudinales para darle seguimiento de manera conjunta para ver cómo se relacionan unas y otro semestre a semestre, además hacer comparaciones entre escuela pública y privada, por ejemplo. También debe considerarse que hay carreras de administración que tienen otros nombres, y que también pudieran compararse. El objetivo en sí se cumplió porque se pudieron medir la relación entre las competencias específicas y los valores sociales, en los estudiantes de Administración del séptimo y noveno semestre de la generación 2017 al 2023.

Referencias Bibliográficas.

Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14th ed.). Cengage Learning.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Corral-Ruso, R. (25 de Septiembre de 2020). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba*, 14.

Durkheim, E. (1893). *The division of labor in society*. New York, NY: Free Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw-Hill.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (Cuarta edición ed.). México: Mc Graw Hill Latinoamérica.

Palacios Mora, L. M. (Julio de 2021). Desarrollo de competencias digitales para la práctica docente en la modalidad virtual de la Educación Superior. *Revista de Investigación*, 45(105), 106-129. Obtenido de <https://orcid.org/0000-003-1188-7463>

Ruay Garcés, R., González Bravo, P., & Plaza Taucare, E. (2016). ¿Cómo abordar la renovación curricular en la educación superior? *Alteridad*, 11(2), 157-170. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467749196002.pdf>

Sierra Bravo, R. (2001). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Mc Graw Hill.

Vera Noriega, J. A., Esteves Nenninger, J., & Ayón Munguía, S. (2010). *Evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios*. ANUIES.

Welch, W. W., & Comer, J. P. (1988). *Psychology of learning for instruction*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

INNOVAR PARA TRANSFORMAR Y SIMPLIFICAR PROCESOS EN LA ELABORACIÓN DE PRODUCTOS CON IA

Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos

Universidad de Guadalajara

lizbeth.hcastellanos@academicos.udg.mx

Gloria Noemí Estrada Figueroa

Universidad de Guadalajara

Ana Lilia Estrada Figueroa

Universidad de Guadalajara

Evelia Hernández Regalado

Resumen

En la actualidad contamos con herramientas tecnológicas a nuestro alcance, sin embargo, el bajo interés por interactuar o incorporarlas como parte de estrategias didácticas novedosas, no permiten que los estudiantes conozcan e interactúen con tales aplicaciones, porque las tendencias son pretender que el estudiante aprenda con metodologías rutinarias, sin ver la trascendencia y mejoras que podemos lograr bajo la creatividad, en el que exploren su capacidad e intelecto por realizar trabajos con calidad, en el menor tiempo posible, en el que lo importante se destaca en que el alumno adquiera habilidades y desarrolle competencias para la vida, asocie tales conocimientos y los lleve a la práctica de la mejor manera posible, por lo que primeramente ocupamos agentes de la educación altamente calificados y capacitados, en el que el progreso educativo se dará siempre y cuando sea equitativo y se colabore en conjunto, la causa radica en nuestra formación docente y la elección de oportunidades para salir de la zona de confort, en el que veamos lo valioso que la tecnología ofrece en el campo educativo, con ello, todo lo relacionado con inteligencia artificial, por lo que el presente artículo, pretende abarcar algunos ejemplos de aplicaciones que como docente y alumno pueden emplear en actividades académicas, aprovechando al máximo el potencial de la tecnología, en el que innovemos y transformemos la práctica en el aula de manera más dinámica y efectiva, que permita consolidar conocimiento y aprendizaje activo.

Palabras clave: incorporar, inteligencia artificial, consolidar, metodologías.

Abstract

Currently, although we have advanced technological tools at our disposal, the lack of interest in interacting with or incorporating them as part of innovative didactic strategies prevents students from familiarizing themselves with and interacting with such applications. The prevailing trend is to expect students to learn through routine methodologies, without considering the potential improvements and transcendence achievable through creativity, which would allow them to explore their capabilities and intellect to produce quality work in less time. The emphasis is on the student acquiring skills and developing life competencies, associating such knowledge and applying it in the best possible way. Therefore, we first need highly qualified and trained educational agents, as educational progress will only occur equitably and collaboratively. The root cause lies in our teacher training and the choice to seize opportunities to step out of our comfort zone and recognize the value that technology offers in the educational field, including everything related to artificial intelligence. This article aims to cover some examples of applications that both teachers and students can use in academic activities, maximizing the potential of technology to innovate and transform classroom practices in a more dynamic and effective way, thereby consolidating knowledge and active learning.

Keywords: incorporate, artificial intelligence, consolidate, methodologies.

Marco teórico

La Inteligencia Artificial (IA), como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. La sociedad del conocimiento exige cambios en los sistemas educativos para preparar a los jóvenes para los escenarios académicos y laborales del futuro, impulsados por la transformación digital vinculada a la cuarta revolución industrial o revolución tecnológica (Fredy y Calderón, 2020; Martínez-Ruiz, 2019). Esta revolución se caracteriza por la interconexión inteligente de diversas tecnologías digitales, como la impresión 3D, la inteligencia artificial y el internet de las cosas, para lograr un sistema productivo más eficiente (Chávez et al., 2020). Así surge el paradigma de la educación 4.0, que fomenta el autoaprendizaje a través de la reflexión en un entorno formativo apoyado por la tecnología, aprovechándola para trabajar los contenidos educativos y orientándose a evitar desigualdades en el desarrollo social (UNCTAD, 2019).

En esta línea, los organismos internacionales han destacado en los últimos años la importancia de la alfabetización digital para todos los agentes educativos, con el fin de que puedan integrar las tecnologías en sus aulas. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), introduce un cuarto objetivo que aboga por la equidad e inclusión, contemplando el uso de tecnologías y promoviendo recursos educativos de libre acceso y la educación a distancia para mejorar la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2016). Para alcanzar este objetivo, el Consenso de Beijing (2019) sobre la Inteligencia Artificial (IA) y la Educación resalta la importancia de integrar la IA en el ámbito educativo para acelerar la creación de un sistema educativo abierto y equitativo. Esto es posible gracias a la flexibilidad de la IA, que facilita la personalización del aprendizaje al considerar las características individuales de los estudiantes (Hutchins, 2017).

Según Ng et al. (2022), basados en la Taxonomía de Bloom, se pueden establecer tres niveles de literacidad en IA: 1) conocer y entender la IA, en términos técnicos y no técnicos; 2) usar y aplicar la IA; 3) evaluar y crear IA, más el uso ético de este recurso.

La inteligencia artificial (IA) es una tecnología emergente que tiene un gran impacto en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos, la educación. Esta se define como “la ciencia y la ingeniería de crear sistemas inteligentes, especialmente sistemas informáticos inteligentes” (Russell y Norvig, 2016). La IA permite que las máquinas puedan realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el reconocimiento de imágenes, el procesamiento del lenguaje natural, el razonamiento o

el aprendizaje automático. Esta tecnología tiene múltiples aplicaciones educativas, como el diseño de contenidos adaptativos, el análisis de datos de aprendizaje, el apoyo a la evaluación o la tutoría personalizada. En este artículo, se pretende analizar el papel de la IA en la personalización del aprendizaje en la educación a distancia, así como sus ventajas y desafíos.

La práctica pedagógica se ha beneficiado significativamente del desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA), ajustando la dinámica académica a las exigencias políticas, culturales, sociales y económicas actuales. Sin embargo, su implementación presenta desafíos importantes.

Uno de los mayores desafíos es asegurar la calidad de los datos utilizados para análisis y retroalimentación además de garantizar que las herramientas y plataformas basadas en IA sean accesibles para todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica o ubicación. Para que la IA ofrezca recomendaciones precisas, los datos deben ser exactos y representativos de los estudiantes; de lo contrario, la retroalimentación podría ser incorrecta, afectando negativamente la educación.

Además, algunos educadores se sienten incómodos con la automatización de ciertas tareas y la creciente dependencia tecnológica. Temen que la IA pueda reemplazar la interacción humana esencial para una educación de calidad.

En el 2009, el Dr. Andrew Churches realizó una actualización de la Taxonomía Revisada de Bloom para la Era Digital introduciendo nuevas acciones coherentes con las tecnologías digitales actuales como (“realizar búsquedas en los navegadores”, “subir archivos a la nube”, “recopilar información de medios”, “publicar”, etc.). La Taxonomía de Bloom en la Era Digital brinda muchos beneficios, por ejemplo (“uso de redes sociales favoreciendo la colaboración”, “uso de editores de video para mejorar la presentación de un video”), por ser un marco referencial a nivel docente que permite fijar de forma clara y concisa los objetivos formativos o resultados de aprendizaje. Es así como en la era digital esta Taxonomía es empleada como referente para las recomendaciones curriculares para la elaboración de los objetivos de aprendizaje; además permite conocer y desarrollar diferentes procesos educativos y saber las capacidades adquiridas por los estudiantes.

Según Cuenca et al., (2021) Esta taxonomía se estructura en niveles de pensamiento, comenzando con Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) que incluyen Conocimiento, Comprensión y Aplicación, y avanzando hacia Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS) como Análisis, Síntesis y Evaluación.

La taxonomía cognitiva de Bloom contiene seis niveles de complejidad creciente los cuales son: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación con subniveles identificados. El desempeño en cada nivel depende del estudiante en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, para la evaluación del nivel más alto el estudiante debe estar en capacidad de que comprenda, aplique, analice, sintetice y finalmente evalúe la información adquirida (Barcia Menéndez, et al., 2017).

Metodología

Este trabajo busca promover la adquisición de habilidades tecnológicas en los estudiantes, utilizando la Inteligencia Artificial para desarrollar su competencia digital y enfrentar los desafíos educativos futuros. Además; se enfoca en preparar a los estudiantes como futuros profesionales, capacitados para crear recursos educativos abiertos basados en IA. Para lograrlo, se propone un proceso de innovación y creatividad mediante la creación de una comunidad de práctica, orientada a impulsar el cambio social.

Participantes

En este trabajo participaron alumnos de segundo semestre de nivel bachillerato de la Universidad de Guadalajara, de la Preparatoria Regional de Toluquilla, con la asignatura de Tecnologías de la información II, donde se trabajó de manera transversal con otras áreas del conocimiento, aportando a otras disciplinas con la finalidad de abonar significativamente en la realización de productos con la ayuda de aplicaciones con Inteligencia Artificial (IA).

Los grupos fueron 2°B y 2°C del turno matutino de segundo semestre de 35 a 45 alumnos por grupo, donde el objetivo ha sido el interactuar con aplicaciones con IA, en el que exploren, interactúen, conozcan y experimenten los beneficios, alcances y oportunidades que tienen para mejorar la presentación de productos.

Dentro de la asignatura de Tecnologías de la Información II, se llevan los módulos de productos multimedia, en el que los estudiantes trabajan en aplicaciones que produzcan presentaciones multimedia a través de IA, en el que además ellos deben insertar sus productos en un portafolio digital de SITE de Google, las primeras interacciones fueron las siguientes en las que se les proporciono video de apoyo para generar su actividad de manera sencilla, práctica y a su ritmo.

La finalidad de realizar una práctica, es que el alumno sea autodidáctico, trabaje su propio ritmo, respetando las fechas de entregas y solicitud de los requerimientos del producto.

Para generar presentaciones multimedia con IA estés fueron algunas aplicaciones con las que interactuaron los alumnos:

- ¿Cómo usar Gamma? <https://youtu.be/d9XzFGUZa4U>
- ¿Cómo usar Tome app? <https://youtu.be/xiruneF-W6U>
- ¿Cómo usar Presentations.AI? <https://youtu.be/-c43u8CBT5Q>
- ¿Cómo usar Slidesgo? <https://youtu.be/jxg31u7RMTY>
- ¿Cómo usar wepik? <https://youtu.be/RWQsxVLTGkl>

Los productos presentados se trabajaron de manera transversal con la asignatura de Autoconocimiento y personalidad con el tema teoría de las personalidades, donde algunos ejemplos de entregas se pueden apreciar en los siguientes enlaces:

GAMMA:

<https://gamma.app/docs/Introduccion-al-autoconocimiento-y-personalidad-616uirwo0v6y4f9> <https://gamma.app/public/Introduccion-a-la-teoria-de-la-personalidad-de-S-Freud-jpbgaclg4wkmpb9?mode=doc>

PRESENTATIONS.AI:

<https://app.presentations.ai/view/wbLDZN> <https://app.presentations.ai/view/eHoFn3>

WEPIK:

<https://wepik.com/share/e8ffabd3-c938-4652-9a0f-e22b2f795e1c#rs=link>
<https://wepik.com/share/9b29bdba-5387-4f28-80c8-d747dc9b94de>

TOME APP:

<https://tome.app/kdihzgsbs-ijbdosn-ic/teorias-de-la-personalidad-clrpmbln800aso963vasjx9xr>

SLIDESGO.AI:

<https://slidesgo.com/editor/share/9b29c0e6-4361-4446-9e30-ed6f58266c8c#rs=link>

[Explorando las Teorías de la Personalidad: Un análisis profesional de Freud, Erikson, Fromm y Rogers by user135338016 \(slidesgo.com\)](#)

También dentro de este módulo se les enseñó a los alumnos otras herramientas tecnológicas apropiadas para la realización de cuestionarios con IA, para facilitar la generación de tales materiales para poderlos aplicar y compartir con sus compañeros.

La finalidad fue que los estudiantes interactuarán con ellas para crear una prueba sobre un tema de cualquier asignatura que llevarán. De tal manera que se trabajó de manera transversal para aplicarlo en otra área del conocimiento.

En esta actividad al alumno se le dieron videos de apoyo para facilitarle la interacción con tales herramientas, de manera que algunos exploraban por su cuenta y otros veían los contenidos para ir a la par con la creación de los productos.

Por lo que la interacción se dio con las siguientes aplicaciones:

- ¿Cómo usar Conker.ai para hacer cuestionarios con solo escribirle el tema? <https://youtu.be/26zs82au-BI>
- ¿Cómo usar Quizbot.ai para hacer cuestionarios de manera sencilla y automáticamente? https://youtu.be/H_5atjpwuo8
- ¿Cómo usar Questgen.ai para hacer cuestionarios de 5 preguntas con solo escribir el tema? <https://youtu.be/C9llpBMjAyg>
- ¿Cómo usar QuizWizard para hacer cuestionarios rápidos con escribir el tema, texto, documento, audio de video o enlace? <https://youtu.be/AZjLCNKlfjU>
- ¿Cómo diseñar un quiz en Nearpod y asignarlo?
- <https://youtu.be/uQP00UqLTLc>

Así mismo, los alumnos interactuaron otras herramientas que poseen con IA como educaplay, quizz, wordWall, en el que el trabajo ellos decidieron que aplicación utilizar.

- Cómo hacer un juego didáctico en Educaplay?
- <https://youtu.be/-FSBOa2fgEQ> .
- ¿Cómo diseñar un juego en WordWall y asignarlo al grupo? <https://youtu.be/wDOnW2TsWfo> .
- ¿Cómo diseñar un juego interactivo en Quizz y asignarlo? <https://youtu.be/BzmBvhdVV9g> .

Los ejemplos de estos trabajos pueden apreciarlos en sus portafolios digitales del módulo 1, de productos multimedia.

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/los-chulos/productos-multimedia>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/site-oro-verde/productos-multimedia>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/don-pollo-mx/productos-multimedia>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/revc-new/productos-multimedia>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/nanonautas/productos-multimedia>

Dentro de la segunda unidad de competencia o modulo se trabajó con el tema de editores de video, donde los alumnos tenían que realizar videos informativos y mapas conceptuales, en el que en este módulo no fue la excepción y se usaron aplicaciones con IA para la creación de las actividades.

Para generar videos de forma automática se emplearon estas aplicaciones que se mencionan a continuación, donde con simple texto o tema definido, la inteligencia artificial generaba contenidos alusivos al tema. A los alumnos también se les proporciono

videos de apoyo, para impulsarlos y acompañarlos en su progreso y desarrollo personalizado. En el que cabe mencionar que en algunos productos los alumnos generaron videos con avatares.

En este segundo módulo se trabajaron aspectos socioemocionales en la producción de videos.

Aplicaciones para generar videos:

- Usando fliki: <https://youtu.be/zjRhV4TX6rg?si=04JuvxCaEp40Qmkz>
- Usando DeepBrain: <https://youtu.be/uK1vwSDa0Kk>
- Usando synthesia: <https://youtu.be/-Zp9MvdwhNo>
- Aplicaciones para generar mapas conceptuales con IA:
- Como usar algoreducation.ai: https://youtu.be/_PO5nM8kkA8
- Hacer mapas con taskade.ai: https://youtu.be/Is_n6U_j1-E

Para ver los productos generados por los alumnos se pueden consultar mediante las siguientes ligas:

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/los-chulos/editores-de-v%C3%ADdeo>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/site-oro-verde/editores-de-v%C3%ADdeo>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/don-pollo-mx/editores-de-video>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/revc-new/editores-de-v%C3%ADdeo>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/nanonautas/editores-de-video>

En el módulo 4 se abordan contenidos de innovación tecnológica donde se ven conceptos de industria 4.0, inteligencia artificial, entre otros temas, en el que no fue la excepción al usar aplicaciones online con IA para la elaboración de productos como mapas conceptuales, video con D-ID.

Se le proporcionó al estudiante videos de apoyo para el seguimiento de estos productos.

- Crear tu presentador con D-ID: <https://www.youtube.com/watch?v=3828VJKa1rY>
- Crear mapas mentales con whimsical: <https://www.youtube.com/watch?v=RHjWEXctIYo>
- Crear mapas mentales con gitmind.com: https://youtu.be/gV80sFwZ_DQ

Algunos ejemplos con tales aplicaciones son los siguientes:

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/tecnologia2b/investigacion-tecnologica>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/tdi2/innovacion-tecnologica>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/dcopn/innovacion-tecnologica>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/great-team/innovaci%C3%B3n-tecnol%C3%B3gica>

<https://sites.google.com/alumnos.udg.mx/goglr/innovacion-tecnologico>

Estas fueron prácticas que los alumnos realizaron durante esta asignatura, en el que dentro de su portafolio tenían que poner las evidencias de sus logros al generar cada producto con el uso de las aplicaciones con inteligencia artificial.

Muchos de ellos fue la primera vez de interacción, en el que el aprendizaje fue significativo porque el conocimiento es poder, el cual podrán aplicar en sus trabajos futuros, así que la finalidad se ha logrado, al simplificar estos procesos y de lo tedioso hacerlo práctico, llamativo, interactivo y creativo.

Resultados

Algunas preguntas que se hicieron con los grupos fueron que aplicación les gusto utilizar más durante la creación de sus actividades, en el que contestaron de la siguiente manera por grupo, lo cual se aprecia a continuación (ver figuras 1,2,3 y 4):

2CM

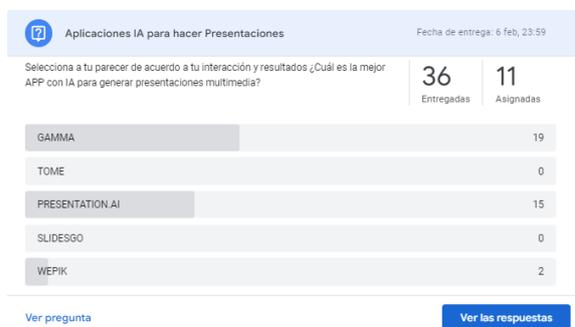


Figura 1.- uso de aplicaciones con IA para hacer presentaciones

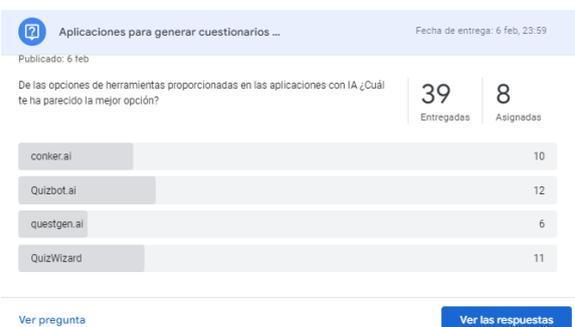


Figura 2.- Uso de aplicaciones con IA para generar cuestionarios

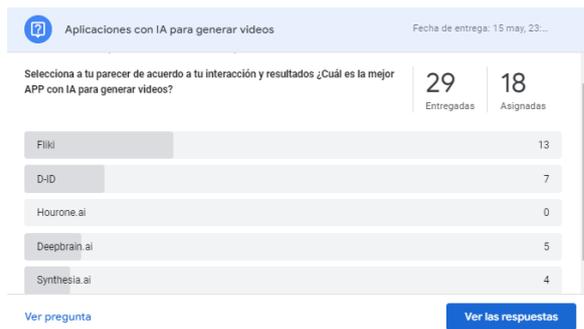


Figura 3.- Uso de aplicaciones con IA para generar videos

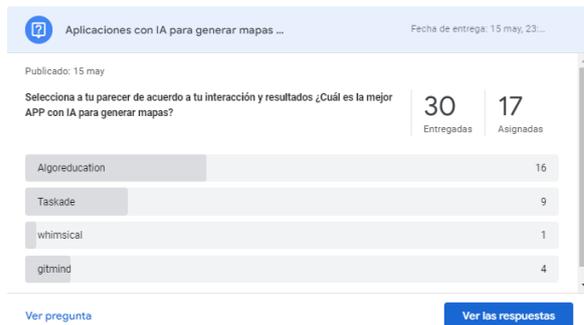


Figura 4.- Uso de aplicaciones con IA para generar organizadores gráficos

En el grupo de 2DM, se obtuvieron los siguientes resultados después de su interacción con estas aplicaciones, las cuales se puede apreciar a continuación (ver figuras 5,6,7 y 8).

2DM



Figura 5.- uso de aplicaciones con IA para hacer presentaciones



Figura 6.- Uso de aplicaciones con IA para generar cuestionarios



Figura 7.- Uso de aplicaciones con IA para generar videos

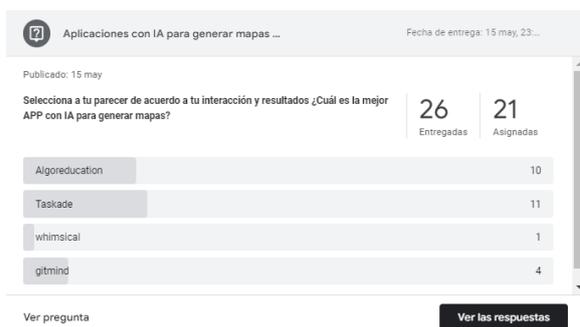


Figura 8.- Uso de aplicaciones con IA para generar organizadores gráficos

De acuerdo a las encuestas contestadas de ambos grupos, se puede apreciar que en cada categoría coincidían en la preferencia de uso de las aplicaciones.

Discusión y conclusiones

El conocer y usar aplicaciones con inteligencia artificial, permite abrir un panorama a las tendencias educativas favoreciendo el proceso y tiempo de realización de actividades, en el que los alumnos y docentes adquieren habilidades tecnológicas que permiten innovar en las metodologías didácticas, por lo que formamos estudiantes capaces de generar e integrar tales conocimientos en su ámbito educativo. Dentro de las estrategias planteadas para eficientar el tiempo y uso de tales aplicaciones si hubo alumnos que ocuparon ver los videos como apoyo, otros que de manera intuitiva y de manera personal interactuaron, explorando las herramientas para lograr el objetivo de la actividad, descubriendo que con un solo texto la magia de la inteligencia artificial generaba el producto.

Así mismo como docentes, al trabajar la parte de transversalidad, vimos que nos favoreció establecer vínculos y asociar temas bajo un contexto en el que el alumno emplee sus habilidades digitales para presentar un producto, en el que al realizar una actividad descubre, interactúa y aprende de manera creativa e innovadora con los

recursos a su alcance, por lo que estamos a bien, continuar empleando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a nuestro alcance.

En conclusión, el uso y la familiarización con aplicaciones de inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ofrecen importantes beneficios. Estas herramientas no solo facilitan y agilizan el proceso de realización de actividades, sino que también promueven el desarrollo de habilidades tecnológicas tanto en alumnos como en docentes. Esta adquisición de competencias tecnológicas abre nuevas posibilidades para innovar en las metodologías didácticas y permite a los estudiantes integrar conocimientos avanzados en su aprendizaje.

Durante la implementación de estrategias para optimizar el uso de estas aplicaciones, se observó una variedad de enfoques por parte de los alumnos. Algunos recurrieron a videos de apoyo, mientras que otros exploraron de manera intuitiva las herramientas disponibles. Todos los estudiantes descubrieron el potencial transformador de la inteligencia artificial al generar resultados significativos a partir de simples textos.

Estos hallazgos subrayan la importancia de seguir explorando y promoviendo el uso de la IA en el contexto educativo, enfocándose en maximizar el aprendizaje y la creatividad a través de tecnologías innovadoras. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para los desafíos futuros, sino que también contribuye a la evolución continua de las prácticas pedagógicas hacia modelos más eficientes y efectivos.

Referencias bibliográficas

Bolaño-García, M., & Duarte-Acosta, N. (2023). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), 51–63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>

Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25 (2). <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>

(S/f-b). Redalyc.org. Recuperado el 18 de junio de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/html/>

Inteligencia artificial en educación: De usuarios pasivos a creadores críticos. (s/f). Unam.mx. Recuperado el 15 de mayo de 2024, de <https://revistafiguras.acatlan.unam.mx/index.php/figuras/article/view/243/576>

Ng, Davy Tsz Kit, Wanying Luo, Helen Man Yi Chan, y Samuel Kai Wah Chu. 2022. "Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students." *Computers and Education: Artificial Intelligence* 3 (February): <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100054>

La inteligencia artificial en la personalización de la educación a distancia. (2023, octubre 8). Unadmexico.mx. <https://gaceta.unadmexico.mx/categorias-todas/99-2023/julio-septiembre-2023/tecnologias/209-la-inteligencia-artificial-en-la-personalizacion-de-la-educacion-a-distancia>

Ordelin Font, J. L. (2021). El uso de la inteligencia artificial en la mediación: ¿quimera o realidad? *Revista IUS*, 15(48). <https://doi.org/10.35487/rius.v15i48.2021.707>

Ortega, C. (2023, febrero 25). Inteligencia artificial en la educación: Impacto y ejemplos. *QuestionPro*. <https://www.questionpro.com/blog/es/inteligencia-artificial-en-la-educacion/>

(S/f). Redalyc.org. Recuperado el 15 de mayo de 2024, de https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/html/#redalyc_331470794017_ref9

Cuenca, A. A., Instituto Superior Tecnológico, Alvarez, M., Ontaneda, L. J., Ontaneda, E. A., Andes", L., . Ecuador, Universidad Católica de Cuenca. Ecuador, Instituto Coach Group Ecuador. Ecuador, & Instituto Coach Group Ecuador. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de «Comprender». *Espacios: ciencia, tecnología y desarrollo*, 42(11), 11–25. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n11p02>

Instituto, I. (2024, enero 31). Taxonomía de Bloom. Instituto de Formación Inclusiva - i360. <https://prodis360.org/taxonomia-de-bloom/>

CONSIDERACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN EL TERCER PERFECCIONAMIENTO EN CUBA

NIURKA YANES PÉREZ

Departamento de Artes y Letras IPU Osvaldo Herrera González, Cuba

niurkayanes52@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo la socialización de una propuesta que contribuya al logro de un aprendizaje desarrollador en la clase de literatura en el preuniversitario. Para alcanzar el mismo se emplearon métodos científicos, tanto del nivel empírico como del nivel teórico del conocimiento que posibilitan el análisis, interpretación y recogida de resultados, así como evaluar el estado de transformación de los estudiantes objeto de estudio. Para la elaboración de la propuesta se tuvo en cuenta el enfoque desarrollador, que muestra al docente las exigencias didácticas que facilitan este fin y que al ser utilizadas favorece el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia, unido al desarrollo de un pensamiento lógico creador al transitar por los diferentes niveles del desempeño cognitivo, estimula además el interés por la lectura y la autogestión del conocimiento. La investigación se deriva de un proyecto de investigación y constituye un objeto de estudio de una tesis de doctorado.

Palabras claves: Enseñanza, Literatura, Aprendizaje desarrollador.

ABSTRACT

The current article aims to socialize a proposal in order to help the developing learning into the literature in senior high school. To get this, they were used some scientific methods in the empirical and theoretical levels which give the chance to analyse, understand and compile the results, also to check and asses the transformation state of the students. For the preparation of this proposal, the developmental approach was taken into account which shows the teacher the didactic demands that give the chance to get the goal and that when used favor the progressive transition from dependence to Independence, together with the development of creative logical thinking while moving through several levels of cognitive performance. It also get a closer to the interest in reading and self_management knowledge. The research arises from a Project and is a main objective of a doctoral thesis.

Keywords: Teaching, Literature, developing learning

Introducción

En el Sistema Nacional de Educación en Cuba se introducen cambios curriculares y desde otra óptica, que permiten que este se halle en el Tercer Perfeccionamiento Educativo. Se persigue como objetivo general implementar un proceso de enseñanza aprendizaje que replique en los contextos actuales.

Dentro de estas transformaciones se implica el estudio de las obras literarias. Este posee gran importancia y está establecido como prioridad en la enseñanza preuniversitaria. Se precisa de una enseñanza desarrolladora que implique al estudiante en la autogestión de su aprendizaje.

Particularmente en el preuniversitario y en la asignatura Español literatura se aspira a que el estudiante se motive por el conocimiento de las obras literarias de manera general y de las contenidas en el plan de estudio de manera particular. Ello redundará en resultados positivos para el aprendizaje al desarrollar en los estudiantes hábitos y habilidades que les permita emitir juicios valorativos y críticos.

La práctica pedagógica pone al descubierto las carencias que a nivel didáctico confluyen en la enseñanza de la literatura. Lo anterior se evidencia en la desmotivación manifiesta que expresa la mayoría de los estudiantes de preuniversitario por el estudio de las obras literarias. A ello se añade la incapacidad para emitir juicios personales de carácter crítico, lo que imposibilita una valoración objetiva de la obra objeto de estudio.

La investigación resuelve un problema que se inserta en el objeto de estudio: el proceso de enseñanza aprendizaje de la literatura en el preuniversitario. El objetivo es proponer una metodología que contribuya al logro de un aprendizaje desarrollador en la clase de literatura.

La clase de literatura en el Tercer perfeccionamiento educativo.

La enseñanza de la literatura constituye un elemento esencial para alcanzar el desarrollo de una cultura general integral. Se ha de tener en cuenta que las obras literarias devienen en el modelo lingüístico por excelencia. Estas representan un medio de comunicación, que reproduce y disemina patrones de conducta. A través de ellas se manifiestan identidades, representaciones y el imaginario de quienes escriben y de la época. Estos elementos en su conjunto, pueden provocar un efecto en los consumidores y pueden apoyar la reproducción, a nivel social, de los elementos antes mencionados.

La literatura refleja y recrea la realidad mediante imágenes con una definición estética. Es a partir del estudio de obras literarias que se adquieren modelos de conductas y se logra despertar la sensibilidad humana. Además se valoran y conservan conocimientos de la vida económica, social, y cultural de una sociedad históricamente concreta. Es por ello que se pondera el estudio de las obras literarias en el preuniversitario.

Existen numerosos estudiosos del tema literario entre los que se pueden citar: Cassany (2012) Rojas (2019), Garrido(2019), Colomer (2012) , Lomas (1986) , Bombini (2009) , Osoro (2010).

En el ámbito cubano se destacan, entre otros: Henríquez (1964) Abello (2014) , Montaña(2017), Domínguez (2010) , Rodríguez (2015), Roméu(2007) , Arzola (1973) , Herrera (2023) , Mañalich(2007), Moré (2012)

Los investigadores concuerdan al asumir que la literatura posee una enorme influencia en los seres humanos. El estudio de las obras literarias destaca los valores universales y contribuye al mejoramiento humano y a la formación integral y armónica del estudiante.

La diversidad de criterios, enfoques y teorías que se vierten constituyen una manifestación de la importancia que se le atribuye para el desarrollo cultural del hombre.

Rojas (2019, p 4) expone:” la práctica tradicional de la enseñanza de la literatura(...) revela aún la existencia, en gran medida de estructuras repetitivas, limitadas, cerradas, tendientes a la preocupación por la entrega del conocimiento, enseñanza de valores, principios, bajo el seguimiento de programas y pautas convencionales”.

La experiencia de la autora que funge como profesora de Español literatura desde el año 2009 en la enseñanza preuniversitaria y que ha sido colaboradora de la asignatura a nivel municipal le permite constatar la realidad y enunciar las siguientes carencias.

En la mayoría de las clases observadas se hace notar que persisten los modelos tradicionales en cuanto a la enseñanza de la literatura. Existe una marcada tendencia a la repetición y fragmentación de las obras literarias. El aprendizaje no se centra en el estudiante, pues es el profesor quien suministra la información.

En relación con las tareas docentes y extraclases a ejecutar por los estudiantes se observa que resultan reiterativas. En su totalidad se limitan a conocer tema,

argumento y personajes de una obra determinada. Otra deficiencia es que se orientan con muy poco tiempo de antelación lo que limita el estudio de las mismas.

Por otra parte no existe correlación entre el panorama histórico en que se inscribe la obra y las circunstancias personales del autor con la obra en cuestión, lo que provoca que no se halle objetividad en el estudio de estos antecedentes.

Los docentes no muestran la motivación necesaria para provocar en los estudiantes el gusto por la lectura. Por otra parte no es suficiente la contextualización de los acontecimientos, por lo que el estudiante no halla significación del conocimiento para la vida. Lo anterior provoca pobre motivación intrínseca hacia el aprendizaje. En el plano emocional y axiológico se muestra una inadecuada relación entre lo cognitivo y lo afectivo, así como débil aprovechamiento del factor sensibilidad

La enseñanza de la literatura en el Nivel Medio Superior no se limita al suministro de información histórico cultural, ni conocer detalles interesantes de la vida de los autores cuyas obras se estudian; su objetivo es eminentemente educativo, pues a la par que ayuda a perfeccionar la expresión oral y escrita de los estudiantes, su enseñanza debe favorecer la comprensión e incitarlos a motivarse por la obra literaria en su carácter de manifestación de la conciencia social, como el reflejo artístico que en el decursar de la humanidad ha hecho el hombre de sí mismo y de la sociedad.

En el contexto del tercer perfeccionamiento educacional se requiere de un estudiante con un nivel de independencia cognitiva, que sea capaz de gestionar su propio aprendizaje. Se tienen en cuenta los estudios realizados por Labarrere (2005), Oramas (2007), Castellanos (2010), quienes abogan por un aprendizaje desarrollador.

El proceso de aprendizaje desarrollador debe habituar al estudiante a buscar fuentes, métodos y recursos que propicien el esfuerzo intelectual. Se deben presentar situaciones problemas que inciten a la reflexión y a la toma de posición frente a los retos de la vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, normas de relación emocional, de comportamientos y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de la enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades

La profundización en el estudio de esta temática permite a la autora de esta investigación considerar los escasos estudios literarios relacionados con el aprendizaje desarrollador en la enseñanza de la literatura.

En el marco de la actividad pedagógica se halla la investigación de la autora Figueredo (2021) quien ofrece actividades que propician el logro de un aprendizaje desarrollador, sin embargo no provee a los docentes de estilos y modos para concebir tal objetivo. Por tanto, ofrece el qué hacer pero no incluye el cómo hacer.

Se consulta la tesis de maestría de Piñeiro (2013) en la que se precisan una serie de acciones para el logro del desarrollo de habilidades en los estudiantes. Estas encaminadas acertadamente contribuyen al logro de la integración de los componentes funcionales: análisis, comprensión y construcción.

Al incursionar en los objetivos a los que tributa la asignatura Literatura y lengua se aspira a lograr estudiantes que adquieran un nivel de independencia relacionado con el estudio de las obras literarias, que estos se conduzcan animadamente a su encuentro con el texto. Ello les permite desarrollar un conjunto de actitudes en el plano axiológico, determinado por la capacidad de valorar las obras, de emitir juicios e inspirarse por la lectura de las mismas.

Se define claramente en el estudio realizado por esta investigadora en las orientaciones metodológicas, programa y libro de texto de la asignatura Literatura y Lengua la independencia que debe tener el estudiante de preuniversitario en la autogestión de su propio aprendizaje. Las actividades propuestas en el libro de texto conducen a ello. Se requiere que el docente cuente con la preparación necesaria para asumir dicho reto.

Para cumplir con lo anterior se debe pensar en un docente asiduo a la lectura capaz de lograr el contagio de sus estudiantes quienes llegan a las aulas de preuniversitario sin este placer. Es a partir del ejemplo personal del docente que el estudiante se inspira por la lectura.

La lectura no se considera un acto pasivo, sino que el lector pone en juego una serie de habilidades cognitivas que implican un complejo y sistemático proceso que requiere disponer de todas las facultades intelectuales: memoria, relación, análisis, síntesis, comprensión, inferencia y extrapolación.

El reto de la escuela, en este sentido, es lograr que los estudiantes adquieran estrategias que les permitan por sí solos, acceder al significado de lo que leen, capaces de realizar una lectura plena, inteligente, madura y profunda.

Mediante la comprensión el estudiante percibe la estructura fonológica del texto, el análisis contribuye a que comprenda con profundidad, después que percibe la significación del tema sobre el cual va a hablar lo construye lingüísticamente mediante el empleo de los recursos lingüísticos que conoce.

Enseñar literatura es enseñar el arte de la palabra, porque desde la literatura se descubren con emoción patrones de conducta, identidades, representaciones y el imaginario de quienes escriben y de la época en la que las obras son escritas. Estos elementos que, en su conjunto, pueden provocar un efecto en las/los receptores y/o pueden apoyar la reproducción, a nivel social, de los elementos antes mencionados.

El estudiante de preuniversitario posee todas las potencialidades para la asimilación consciente de los conceptos científicos y para el surgimiento del pensamiento que opera con abstracciones, cuyos procesos lógicos (comparación, clasificación, análisis, síntesis y generalización, entre otros) deben alcanzar niveles superiores con logros más significativos en el plano teórico.

El programa de Literatura y lengua en el preuniversitario responde a los actuales enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura por lo que concede especial importancia al desarrollo de habilidades intelectuales de los estudiantes para posibilitar su desarrollo cognitivo, afectivo- emocional, motivacional, axiológico y creativo como componentes de una cultura general integral.

Lo planteado anteriormente permite al estudiante la realización de reflexiones basadas en conceptos o en relaciones y propiedades conocidas, la posibilidad de plantear hipótesis como juicios enunciados verbalmente o por escrito, los cuales puede argumentar o demostrar mediante un proceso deductivo. Puede también hacer inferencias que resultan importantes en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean.

Uno de los retos del proceso de enseñanza aprendizaje es lograr una educación de excelencia, necesaria al emprender una enseñanza desarrolladora. En este sentido resulta apremiante erradicar las limitaciones más notorias que presenta la escuela cubana.

La actividad del profesor en las clases de literatura es enseñar a los estudiantes a analizar las obras literarias, de manera que aprendan a valorarlas por sí mismos. El

profesor debe orientar la lectura de las obras, pero ello no garantiza que los estudiantes comprendan el fenómeno literario.

En aras de lograr este objetivo se precisa que el estudiante indague acerca del panorama histórico cultural en el que se inserte la obra, los aportes realizados por otros autores del movimiento objeto de estudio en las diferentes manifestaciones del arte. Ello le posibilita apreciar la literatura desde una visión más amplia.

Es necesario que el estudiante se ubique en la época en la que el autor concibe la obra y en las circunstancias tanto a nivel personal como social que contribuyeron al surgimiento de la misma. Esta condición le permitirá comprender la obra.

El profesor debe orientar la lectura de las obras literarias sin el objetivo expreso de un propósito evaluativo. Estimular al estudiante para descubrir el placer y disfrute que la misma encierra en sí devendrá en resultados superiores.

Es fundamental que se le conceda importancia a la esfera volitiva. El estudiante se encuentra ante un texto ante el cual debe reaccionar. La lectura debe despertar sentimientos y emociones. No se trata de que el estudiante reproduzca la obra, sino de que ofrezca sus puntos de vista a través de una percepción personal.

Constituye una tarea del profesor encaminar el estudio de la obra. Para ello su orientación debe realizarse con un tiempo prudente y a medida que transcurre este ir indagando de manera informal la apreciación que realizan los estudiantes ante determinado suceso o personaje. Ello incitará a la lectura a aquellos que no se han motivado aún. (Anexo 1)

Otra de las actividades que el profesor debe y puede realizar es presentar en el aula un fragmento del texto y proceder al debate del mismo. También puede citar frases que guarden relación con la obra objeto de estudio y relacionar canciones que aborden la misma temática. El alumno puede elaborar preguntas que para su entendimiento no fueron resueltas en la obra. (Anexo 2)

Se debe tener en cuenta que la obra para su estudio no debe ser fragmentada ni impuesto el método para el estudio de la misma. Se precisa la fecha de entrega y el modo en que se procede a la evaluación que bien pudiera ser que un grupo de estudiantes sirva de oponente a la exposición de otros.

La labor del profesor en este sentido es orientar, guiar, realizar las aclaraciones pertinentes de los elementos que no hayan sido abarcados en las exposiciones orales de los estudiantes.

Se recomienda el empleo de la clase invertida como vía para la búsqueda de los conocimientos. En ella el profesor debe orientar adecuadamente al estudiante en el empleo de la bibliografía y en los métodos a utilizar para el logro de los objetivos. En la clase el profesor debe desempeñar la labor de facilitador y nunca limitar el conocimiento de los estudiantes.

Este aprendizaje debe hacerse por los caminos de la emoción, la sorpresa, la creación de aprendizajes gestores de inquietudes. Por tanto se propone un enfoque apreciativo y deberá descansar en las habilidades que para la seducción tengan maestros y profesores.

La experiencia pedagógica de la autora de esta investigación y como profesora que impartió el programa de la asignatura Literatura y lengua del experimento del perfeccionamiento le permiten apreciar las principales transformaciones ocurridas en cuanto a la educación literaria.

El tema de la enseñanza desarrolladora en la clase de Literatura está encaminado a una investigación doctoral por parte de la autora. La investigación es de corte cualitativo y en ella se han empleado los diferentes métodos empíricos. Para constatar los resultados que se obtienen se realiza un registro de sistematización en el que se describen los logros y desaciertos que manifiestan los estudiantes.

Se evidencia que al inicio de la investigación los estudiantes se muestran desmotivados y escépticos en relación al estudio de las obras literarias. Las tareas extraclases eran realizadas por uno o dos miembros del equipo y luego le suministraban al resto la información que les correspondía.

Los estudiantes no sentían motivación ni placer por la lectura de las obras literarias. Estos solo se limitaban a leer las mismas con un fin evaluativo.

Discusión de resultados

En el contexto de las Ciencias de la Educación los resultados tributan a la línea de investigación del Programa Didáctica. Estos se reflejan en el proceso de enseñanza aprendizaje y en actividades extracurriculares. Los estudiantes muestran una independencia cognoscitiva que se manifiesta en la motivación por la lectura de las obras literarias. Su motivación trasciende las obras del canon literario contenidas en el plan de estudio. Se interesan por la búsqueda de obras diferentes escritas por los autores.

Resulta meritorio destacar la independencia cognitiva que muestran al organizar y ejecutar sus fichas de contenido y exposiciones. Los estudiantes gestionan su propio aprendizaje y son capaces de autoevaluar el nivel de conocimiento alcanzado.

En las exposiciones los estudiantes emiten juicios valorativos y críticos. Estos contextualizan las obras estudiadas y reconocen su utilidad práctica para la vida. Reconocen el valor de las obras de carácter universal y el conjunto de valores impercederos que estas contienen.

Los estudiantes adoptan posturas diferentes ante fenómenos de la vida práctica. Se tornan sensibles, cultos y poseen capacidad para admirar la belleza y el buen gusto que las obras literarias encierran en sí. Estas condiciones los convierten en poseedores de valores como seres humanos.

Los resultados de esta investigación han sido divulgados en las preparaciones metodológicas de la asignatura Español literatura y en actividades emanadas del proyecto “Perfeccionamiento de la enseñanza del Español y la Literatura”. La autora expuso los resultados en el Fórum de Ciencia y técnica y en el evento provincial de Pedagogía 2023.

Conclusiones generales

El Tercer perfeccionamiento educacional en Cuba requiere de una serie de transformaciones que coadyuven al logro de una enseñanza desarrolladora. Para contribuir a este objetivo se necesita asumir nuevas formas de trabajo. Por ello resulta apremiante transformar la realidad de la educación literaria en cuanto a la enseñanza de la literatura en el nivel preuniversitario.

La sistematización de los postulados teóricos y metodológicos que fundamentan la enseñanza desarrolladora en la clase de Literatura ha permitido diseñar una propuesta que posibilite en los estudiantes el desarrollo de habilidades para el estudio de las obras literarias.

El diagnóstico realizado permite determinar las carencias y potencialidades que presentan los estudiantes en relación con el estudio de las obras literarias. Se constata que existen potencialidades que sirven como punto de partida para superar las insuficiencias en el orden motivacional hacia el estudio literario.

La propuesta emanada del proceso investigativo ofrece las vías y métodos para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. La misma demuestra que la implementación de las nuevas formas de trabajo para la enseñanza de la literatura

posibilita el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Estas habilidades propician el logro de un aprendizaje desarrollador en la clase de Literatura.

Referencias bibliográficas

Cassany, Daniel. (2012). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Ed. Anagrama, Barcelona.

Castellano Simon, Doris. (2005). *Hacia un aprendizaje desarrollador*. Pueblo y Educación.

Figueredo, Marlén. (2021) *Actividades docentes para potenciar el aprendizaje desarrollador en estudiantes de preuniversitario en la disciplina literatura y lengua en el contexto del III perfeccionamiento educacional*. Tesis en opción al título académico de master. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya"

Montaño Calcines, Juan Ramón. (2017). *La energía de la literatura en y desde la escuela*. Pueblo y Educación.

Moré Mir, Sandy Orlando (2012). *El tratamiento del dictado en la primera parte del programa de Español Literatura en 12mo grado*. Tesis en opción al título académico de master. Universidad central "Marta Abreu de Las Villas."

Lomas, Carlos (1986). "La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria".

Roméu, Escobar, Angelina et al. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Pueblo y Educación.

Roméu, Escobar, Angelina (2007). "Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural". En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Pueblo y Educación.

LO DECOLONIAL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022: SUS EJES ARTICULADORES

Jiménez Hernández Christian Rubik

chrisjimher@gmail.com

Resumen

En este ensayo estudiamos la propuesta decolonial en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. Mediante lo decolonial, el Plan 2022¹ busca reconstruir al ser, crear nuevas subjetividades y desarrollar conocimiento desde Abya Yala, en favor de las comunidades. Los Ejes de análisis que hacen referencia a la decolonialidad son: *Inclusión*, *Pensamiento Crítico*, *Igualdad de Género* y *Educación Estética*, para formar personas conscientes y comprometidas con la transformación social. Al final, discutimos la importancia de analizar el Plan 2022 desde el campo de la política educativa y proponemos algunas recomendaciones para lograr dicha transformación social mediante la educación básica.

Palabras clave. Decolonialidad, plan de estudios, ejes articuladores, pedagogía y política educativa

Abstract

In this paper we study the decolonial proposal in the Basic Education Curriculum 2022. Through decoloniality, Plan 2022 seeks to reconstruct the self, create new subjectivities, and develop knowledge from Abya Yala, in favor of the communities. The axes of analysis that refer to decoloniality are Inclusion, Critical Thinking, Gender Equality and Aesthetic Education, to form conscious people committed to social transformation. At the end, we discuss the importance of analyzing Plan 2022 from the field of educational policy and propose some recommendations to achieve such social transformation through basic education.

Keywords. Decoloniality, curriculum, articulating axes, pedagogy, educational policy.

Introducción

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. En México hay una constante búsqueda por mejorarla, mediante la política educativa. Este gobierno no fue la excepción, ya que no existe ninguna práctica educativa que escape de los límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos y culturales (Freire, 2017, p. 107). El desarrollo de este Plan de Estudios 2022 se presenta como un cambio significativo en la política educativa en México. Porque incluye una propuesta decolonial para luchar contra la deshumanización, el racismo y la negación de otros saberes. El objetivo es reconstruir al ser, al saber y al poder. Además de establecer nuevas subjetividades ((Dirección General de Desarrollo Curricular, [DGDC], 2024, p. 191). El desarrollo del Plan 2022 estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). Cuya misión es

¹ Plan 2022 desde ahora.

Establecer un currículo de educación básica pertinente, flexible, viable y en permanente actualización, acorde con las demandas sociales; que tome en cuenta la diversidad de la población y del sistema educativo, que permita el desarrollo de las competencias básicas para el ejercicio de una ciudadanía responsable y que siga aprendiendo a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Básica, [SEP], 2022).

Este Plan 2022 redefine los contenidos curriculares, mediante una visión decolonial. Surge en el contexto de un cambio ideológico y político. En gobiernos anteriores, la educación se vio influenciada por políticas educativas neoliberales² enfocadas en la estandarización, eficiencia, eficacia y productividad. El gobierno actual dio un giro hacia una educación centrada en la comunidad, igualdad y diversidad. La estructura del Plan 2022 busca que la comunidad sea el núcleo de los procesos educativos y que el aprendizaje sea un proceso sociohistórico y contextualizado. En este ensayo, exploramos la importancia de su análisis y su impacto en la construcción de nuevos ciudadanos libres y autónomos. Estudiamos los conceptos decolonialidad, inclusión, pensamiento crítico, igualdad de género y educación estética, desarrollados como Ejes articuladores del Plan 2022.

Ejes articuladores

La estructura del Plan 2022 incluye los Ejes articuladores: *Inclusión, Pensamiento Crítico, Interculturalidad Crítica, Igualdad de Género, Vida Saludable, Fomento a la Lectura y Escritura y Educación Estética*. Estos ejes guían la formación de los estudiantes hacia el bienestar y desarrollo integral en una sociedad democrática (DGDC, 2024, p. 101). Por lo cual, estos ejes desarrollan un aprendizaje contextualizado que involucra el dialogo entre escuela y comunidad, llevando el conocimiento más allá del aula. Esto posibilita que la práctica de los conocimientos adquiridos por los estudiantes promueva la inclusión, participación activa y reflexión crítica, para construir una sociedad más democrática, justa y solidaria (DGDC, 2022, p. 104).

Ejes articuladores que consideran la decolonialidad

Inclusión

El eje articulador de la *Inclusión* va más allá de la simple integración de estudiantes en el sistema educativo. Por medio de este Eje, se busca el reconocimiento

² De acuerdo con Harvey, el neoliberalismo es un conjunto de políticas económicas que promueven la propiedad privada, el libre mercado y las libertades individuales, algunas estrategias en el proceso son la liberalización económica, la reducción del gasto público, la promoción de la competencia y la reducción del papel del Estado solo como administrador en el proceso.

de las formas de colonialidad que aún permanecen en nuestra cotidianeidad (DGDC, 2024, p. 105). Podemos entender la colonialidad como las estructuras de poder que aun ejercen su influencia en nuestra sociedad. De acuerdo con Lloyd (2023), esta colonialidad está presente en el ser, el saber y el poder. La colonialidad del ser se refiere a la interiorización de ideas de superioridad por parte de una sociedad sobre otra, donde esta última es considerada inferior, el ejemplo más sencillo es la valoración de culturas occidentales como superiores mientras que las indígenas, africanas y otras, son consideradas inferiores (p. 51). Mientras que la colonialidad del saber, es la imposición del conocimiento europeo como único, invisibilizando otros saberes, considerándolo inferior (p. 27). Por último, la colonialidad del poder, se refiere a la conformación de estructuras de poder establecidas en la colonia, incluye el poder político y económico de las élites, que perpetúan la subordinación y marginación de algunos grupos sociales (p. 45).

El Plan 2022 propone decolonizar estas prácticas, para ello, retoma a dos autores para explicar la decolonialidad, Catherine Walsh y Walter D. Mignolo. Walsh (2017) define lo decolonial como una historia de resistencia y lucha por la emancipación basada en la memoria colectiva y, por otro, un horizonte de esperanza y de vida que alimenta proyectos capaces de romper con el régimen capitalista moderno-colonial (p. 2).

Lo decolonial surge ante la invasión colonial, ante la imposición de prácticas pedagógicas para construir un pensamiento que subjetiva al ser como inferior. Esta reflexión se vuelve praxis³ para romper al sistema que ejerce su poder colonial. Por ello, pensar decolonial convoca a crear nuevas subjetividades, porque implica pensar, cuestionar y desafiar el colonialismo que nos ha dominado históricamente y así crear otros modos de ser, de estar, de pensar, de saber, de sentir, de existir de actuar y de vivir. (Walsh, 2017. p. 3).

Para Mignolo (2005), el hecho de estudiar la historia de Abya Yala⁴, implica desafiar el conocimiento hegemónico y dominante mediante un paradigma decolonial, que promueva una visión alternativa para cuestionar eso que nos han impuesto como única verdad (p. 57). Es la visión eurocéntrica la que domina y suprime otras formas de

³ La praxis en la educación implica una relación entre teoría y práctica, esto va más allá de solo adquirir conocimiento, envuelve la participación activa en la construcción de su aprendizaje para cuestionar las estructuras de poder, emanciparse y transformar su realidad.

⁴ Los pueblos originarios de Colombia y Panamá utilizaron el término "Abya Yala" para referirse al Continente Americano. Significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento. A lo largo de la historia, utilizaron diferentes nombres para este territorio, como Kualagum Yala, Tagargun Yala y Tinya Yala, pero fue Abya Yala el que coincidió con la llegada de los españoles. Este término no solo es un nombre geográfico, sino también un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios.

conocimiento y saberes locales. Esto implica decolonizar el conocimiento, abrir espacios para desarrollar alternativas epistémicas y culturales, además de promover el pensamiento crítico y favorecer la inclusión.

La inclusión no solo es un esfuerzo por eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación echando mano del currículo, la pedagogía y la enseñanza (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Es buscar la participación igualitaria de todos los actores para eliminar los prejuicios; es crear un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan bienvenidos, respetados y valorados.

Pensamiento Crítico

El Plan 2022 define el eje articulador del *Pensamiento Crítico* como

la capacidad que desarrollan las niñas, niños y adolescentes para interrogar la realidad y oponerse a la injusticia, la desigualdad, el racismo, el machismo, la homofobia y todas aquellas formas que excluyen e invisibilizan a los otros y que pasan inadvertidas por considerarse “normales”, pero que en realidad son construcciones históricas que se generaron a partir de diversas formas de explotación, control del trabajo y relaciones de género (DGDC, 2024, p. 109).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es una práctica que desafía narrativas hegemónicas, como afirma Quijano (2014), el pensamiento crítico es ir más allá de la realidad que percibimos, es reflexionar ante las injusticias que reproducen las estructuras sociales de dominación, por ejemplo la dominación colonial que impuso la idea de raza para clasificar a la población en indios, negros, mestizos, castizos, criollos y mulatos. Esto desarrolló la idea de superioridad por parte de los blancos, más tarde llamados europeos (p. 48).

Otra aproximación conceptual al pensamiento crítico es la de Dussel (2016) quien discurre dos realidades, el mundo de las cosas, que conforman lo objetivo y el mundo de los otros, de los seres humanos, que somos más que objetos, somos únicos. En esos mundos nos aproximamos a otros seres humanos, es una proximidad cara a cara (p. 11).

Dussel expresa que la ética y la política constituyen la base crítica de cualquier filosofía posible, esto dará pie a desarrollar un pensamiento que cuestione las estructuras de poder (p. 115). Enseñar pensamiento crítico en la educación básica ayuda a cuestionar la realidad sobre temas de injusticia, desigualdad, racismo,

homofobia y otras formas de discriminación que se han arraigado históricamente en la sociedad. Esto implica

- Que los estudiantes cuestionen su realidad, por ejemplo, las normas, las creencias y las estructuras de poder
- Que los estudiantes sean conscientes de las injusticias y desigualdades sociales, por ejemplo, estudiar la discriminación o la violencia de género
- Que los estudiantes dialoguen para intercambiar ideas y prácticas con personas de otras culturas

Igualdad de Género

El Plan 2022 define la *Igualdad de Género* como un derecho que obliga al Estado a garantizarlo como un principio de convivencia cotidiana. También se reconoce que en la escuela y sociedad se reproducen valores y prácticas que violentan a las mujeres (DGDC, 2024). En el Plan 2022 se supone que hay un modelo patriarcal, colonial científico eurocéntrico, homofóbico y racista en la educación básica, que además se impone en el cuerpo y mente como un modelo hegemónico. En consecuencia, se refuta la vida saludable. La democracia, lo incluyente y decolonial.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) asume la igualdad de género como un derecho para “que las mujeres, hombres, niñas y niños deban gozar, por igual, de los mismos derechos, recursos, oportunidades y protecciones” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], 2022). Se incentiva a empoderar a estos grupos mediante las siguientes acciones

- Empoderándolos en cuanto a su conocimiento y capacidades para alcanzar una autonomía económica, física y política.
- Reconociendo sus derechos para cambiar patrones de conducta en la sociedad y superar la desigualdad de género.
- Promover políticas públicas para transformar las dinámicas del poder y relaciones de desigualdad de género.

El Plan 2022 pone énfasis en que el currículo favorezca las “prácticas y relaciones educativas basadas en el respeto, la igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres” (DGDC, 2024, p. 109) y así puedan ejercer sus derechos. A pesar de este énfasis por la igualdad de género y la ruptura decolonial, el Plan 2022 no incluye referentes teóricos sobre la relación entre estos conceptos. No obstante, si nos aproximamos al libro de *Género y descolonialidad* “la modernidad produce heridas coloniales, patriarcales (normas y jerarquías que regulen el género y la sexualidad)”

(Mignolo et al., 2014, p. 7). Así pues, pensar decolonial puede coadyuvar a romper con esas prácticas y transformarlas.

Educación Estética

El último eje articulador del Plan 2022 que hace referencia a la decolonialidad es el de la *Educación Estética*. Se define como un proceso para relacionarse con objetos y sucesos para desarrollar lo sensorial, emocional, empatía, entre otros. El arte contemporáneo latinoamericano, feminista y decolonial cuestiona “la idea de que solo el arte (masculino y occidental) permite la experiencia estética” (DGDC, 2024, p. 122).

Este supuesto se basa en un artículo de Walter Mignolo (2019), titulado *Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después*. Mignolo rescata el concepto de *aesthesis*⁵ decolonial para separar la estética del arte (p. 26). El proceso de decolonizar el concepto *aesthesis* conlleva decolonizar el juicio y lo subjetivo, para crear nuevas formas de expresión y conocimiento.

En los Ejes articuladores del Plan 2022 que destacan la decolonialidad se aprecia un trabajo de la política educativa al incluir una alternativa al colonialismo del ser, del saber y del poder. Empero, su puesta en práctica puede ser compleja debido a que el docente debe interpretar e implementar el currículo mediante un enfoque interdisciplinario. La propuesta del Plan 2022 busca transformar la educación mediante la decolonialidad, sin embargo, lograrlo depende de la voluntad política de sus actores. Por ejemplo, enseñar educación estética desde lo decolonial en la educación básica conlleva

- Que los estudiantes conozcan diversas formas de expresiones artísticas y culturales, incluidas las invisibilizadas por el colonialismo
- Que los estudiantes desarrollen su creatividad, por ejemplo, componer música con instrumentos tradicionales y modernos

¿Qué es lo decolonial?

El Plan 2022 esclarece que utiliza el concepto decolonial porque se intenta reconstruir y crear nuevas subjetividades, a diferencia de la descolonialidad, que busca transformar las estructuras (DGDC, 2024, p. 191). La decolonialidad representa una alternativa para distanciarse del conocimiento impuesto por los europeos tras la invasión a Abya Yala y otras latitudes del mundo. Lo decolonial está en contra de la promesa de

⁵ Se refiere a la capacidad de apreciar la belleza y el significado del arte o la naturaleza. Implica la comprensión cognitiva de la estética de diversas formas de expresión cultural y conocimiento.

la modernidad con miras hacia el progreso, argumento que solo nos ha sometido ante la colonialidad del ser, del saber y del poder.

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado posmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Mas que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, “programado para aprender” algo más serio y más profundo que adiestrarse. (Freire, 2017, p. 121)

Si consideramos que el Plan 2022 busca reconstruir al ser, hay que ser conscientes de que la historia europea no es la única narrativa posible y que el conocimiento científico no es la única forma de entender y explicar el mundo. Una educación decolonial valora otros saberes y actores educativos para construir y consolidar un proyecto educativo alternativo, como lo hace la epistemología del sur, que valora y reconoce otros saberes, conocimientos y cosmovisiones, pero que a su vez, incluye diversas formas de conocimientos del sur. Por medio de un dialogo horizontal entre diversas perspectivas epistemológicas. Que provoquen cambios políticos y teóricos para concebir una nueva dignidad y conciencia humana (De Sousa, 2006, p.34).

La decolonialidad posibilita alternativas para desarrollar conocimiento desde nuestra Abya Yala, en favor de los pueblos originarios, con y por un compromiso social hacia la igualdad y equidad. “La decolonialidad se plantea entonces como una posibilidad que va tendiendo caminos hacia un ser, existir y pensar distinto, hacia una vida más humana (Rincón, et al. 2015, p. 81). La propuesta del Plan 2022 intenta crear nuevas subjetividades basadas en un estructura curricular que coloca al centro a la comunidad como un elemento integrador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos aprendizajes conllevan experiencias formativas que se evaluarán de manera formativa (DGDC, 2024) con el fin de que se conjuguen con el conocimiento, la cultura, la naturaleza, la sabiduría, la tierra y la vida.

Recurrir a la pedagogía decolonial promueve la emancipación del ser y del saber ante el poder. Orientada al aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje para resistir, (re)existir y (re)vivir mediante una praxis (siempre política), que desafíe el pensamiento eurocéntrico colonialista y racista (Ortiz, Arias et al. 2018). En resumen, la decolonialidad es

la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad [...] el pensamiento decolonial

es, entonces, el pensamiento que se desprende y se abre [...] encubierto por la racionalidad moderna, montado y encerrado en las categorías del griego y del latín y de las seis lenguas imperiales europeas modernas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.27).

En el Plan 2022 se reconoce que el conocimiento europeo ha excluido y marginado los saberes locales. El Plan 2022 trata de visibilizar y valorar dichos saberes que son otras formas de ser, existir y saber. Este Plan 2022 considera la educación y la comunidad como un medio para emancipar al individuo, se promueva la inclusión, la igualdad, el pensamiento crítico y la libertad. Este Plan 2022 es una alternativa a la política educativa de gobiernos anteriores. Se intenta desarrollar nuevas formas de conocimiento, nuevas subjetividades para cuestionar la colonialidad y la dominación para desafiar la hegemonía⁶, y relacionarnos de diferente manera con los otros y con el mundo.

La importancia de analizar el Plan de Estudios 2022 desde la política educativa

La política y la educación mantienen una relación permanente e indiscutible. La política es un conjunto de decisiones y acciones que toma el Estado para organizar, regular y financiar el Sistema Educativo Nacional⁷ (SEN). Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), es una institución del Estado que cumple con dicho proceso, no solo gestiona y administra el SEN. También ejerce su poder en la implementación de políticas educativas que impactan en la estructura económica, social y cultural del país.

El análisis del Plan 2022 desde la política educativa nos permite comprender cómo este Plan 2022 refleja las prioridades e intereses del gobierno mexicano en materia educativa. Además de su configuración teórica, ideológica y metodológica. En ese sentido, y al margen de una futura valoración de este Plan 2022, la SEP propone mejorar la educación, resolver problemas y que sus actores puedan construir un cambio

⁶ Para Gramsci la Hegemonía es un proceso en el cual una clase dominante mantiene y legitima su poder mediante el consenso cultural y político en la sociedad. En este caso el PRI controlaba las instituciones, los medios de comunicación, los sindicatos y las organizaciones civiles para promover y mantener sus intereses, con el fin de perpetuar su posición de poder.

⁷ En la Ley General de Educación se establece la estructura del SEN basada en tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado. El Sistema Educativo Nacional también se divide en modalidades acordes con distintos métodos de enseñanza. Éstas son: escolarizada, no escolarizada y mixta. Los cambios estructurales en el sistema educativo mexicano en los últimos 25 años han sido relativamente limitados. Entre los cambios recientes destaca la descentralización de los servicios educativos a las entidades federativas en 1993. También la obligatoriedad de la secundaria, en ese mismo año, así como la del preescolar de tres años en 2003 y la del bachillerato en 2011. (Unam, 2023).

social. El Plan 2022 responde a los retos y desafíos actuales en México, como lo son la desigualdad, la diversidad cultural o la exclusión de grupos marginados.

El Plan 2022 incluye la pedagogía crítica de Freire, quien luchó por una educación liberadora para liberar a los marginados, dominados u oprimidos. Por ejemplo, el Plan 2022 afirma que la escuela y el SEN deben orientar la acción educativa hacia la emancipación de estudiantes y su compromiso con su comunidad. (DGDC, 2024, p. 9). Esta liberación es la conquista de la praxis humana, en favor de la liberación de los oprimidos ante la dominación del opresor. En dicho proceso los educadores facilitan el espacio para que se logre la praxis mediante el dialogo horizontal (DGDC, 2024, p. 63).

Como ya se mencionó, el Plan 2022 pone a la comunidad como núcleo de los procesos educativos, esto implica que los conocimientos adquiridos en la escuela tengan sentido en la comunidad de los educandos para que le den sentido en la realidad cotidiana a la que pertenecen. Esto alude a darle importancia a la conciencia crítica y la participación activa de los educandos al reflexionar sobre el mundo para transformarlo, como se afirma en la *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2019, p. 90).

Con base en lo anterior, este Plan 2022 puede producir cambios sustanciales en la relación educadores-educandos, para pasar de un diálogo vertical a un diálogo horizontal que fomente su participación, tanto en la escuela como en la comunidad. Sólo así habrá una escuela en la que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos mediante la práctica democrática en el propio centro de enseñanza, aprendan y se preparen para ser ciudadanos (De puelles, 2012, p. 47).

Un ejemplo de lo anterior, es el Eje sobre la *Igualdad de género*, que destaca el respeto, la igualdad y la no discriminación en las prácticas educativas (p. 109). Esta misma idea la comparte Freire en su libro *El maestro sin recetas* que nos invita a empoderar a las personas, sin importar su género

Lo que propongo es un profundo respeto por la identidad cultural de los alumnos y las alumnas: una identidad cultural que implica respeto por el lenguaje del otro, el color del otro, el género del otro, la clase social del otro, la orientación sexual del otro, la capacidad intelectual del otro; que implica la habilidad de estimular la creatividad del otro (Freire, 2016, p. 54-55).

El análisis de los Ejes articuladores del Plan 2022 que refieren la decolonialidad se relacionan con los principios pedagógicos de Freire. Esto nos recuerda que la educación

no solo es la transmisión de contenidos, sino un acto político no neutral, con el poder de luchar por una sociedad más justa y democrática.

Reflexiones finales

Este ensayo es una interpretación respecto a la propuesta decolonial del Plan 2022 para reconocer sus alcances y maneras de aproximarse a la realidad educativa desde lo decolonial. Por ahora, solo nos hemos limitado a realizar un análisis documental con referentes de la política educativa, pero no descartamos en un futuro realizar un análisis empírico de los Ejes mencionados. Porque creemos que el Plan 2022 es una alternativa pedagógica para construir un México más incluyente y crítico.

Un proyecto alternativo en la educación, se entiende como una subjetivación alternativa de los sujetos y la sociedad en conjunto, en pocas palabras, la idea de un hombre nuevo, lo cual es parte de un proyecto sociohistórico nacional (Gutiérrez (2020). Sin embargo, romper con el orden social que ha imperado por décadas, no es opción para los opresores que ejercen el poder en la educación. En suma, la decolonialidad ofrece una oportunidad para transformar la Educación Básica en México Algunas recomendaciones para lograrlo son

- Crear espacios de diálogo entre los diversos actores educativos y sociedad para construir una visión compartida de la educación decolonial y hacia donde nos puede llevar
- Realizar investigaciones que nos permitan conocer cómo concretan los docentes la decolonialidad en las escuelas, el impacto en los estudiantes y comunidades
- Dar seguimiento a los recursos que el Estado proporciona para concretar la decolonialidad del Plan 2022

Estudiar estos Ejes articuladores del Plan 2022 desde el campo de la política educativa nos permite comprender los objetivos que busca el gobierno en la educación y su relación con el desarrollo de nuevas subjetividades en la sociedad. Además de identificar las posibilidades y desafíos del Plan 2022 en nuestro contexto.

Por último, invitamos a que los ciudadanos participen de manera más informada en los debates sobre la educación pública. Lo cual posibilita cuestionar las decisiones que se toman en las instituciones, para formar una sociedad libre, abierta, soberana, en la que las personas gocen de participación política y puedan realizarse plenamente, esto constituye la utopía que está en la base de toda experiencia alternativa en educación (Gutiérrez, 2020, p. 97).

Referencias

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

DGDC (2024). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. SEP.

De Puelles, M. (2012). *Problemas actuales de política educativa*. Morata.

De Sousa, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. 14-41. CLACSO.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética*. Trotta.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.

Freire, P. (2017). *Política y educación*. Siglo XXI.

Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gutiérrez, F. (2020). *Educación como praxis política*. Siglo XXI.

Lloyd, M. (2023). Colonialidad del poder, del ser y del saber en una universidad intercultural en México. *RESU*. 52, 41-62.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.

Mignolo, W., Lugones, M., Tlostanova, M. & Jiménez-Lucena, I. (2014). *Género y descolonialidad*. Editorial Del signo.

Mignolo, W. (2019). Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 14 (25), 14-32.

Ortiz, A., Arias, M. & Pedrozo, Z. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestra América*, 195-222.

Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir*. Editorial Universitaria.

Rincón, O., Millán, K. & Rincón, O. (2015). *El asunto decolonial: conceptos y debates*. CLACSO.

SEP. (2022). *Dirección General de Desarrollo Curricular*. Consultado el 10 de febrero de 2024. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-desarrollo-curricular/>

UNAM. (2023). Plan Educativo Nacional. Consultado el 15 de febrero de 2024. https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20tipo%20superior%20se%20conforma%20por%20tres,t%C3%A9cnico%20superior%20licenciatura%20y%20posgrado.

UNESCO (2024). *La inclusión en la educación*. Consultado el 12 de febrero de 2024. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>

UNICEF. (2024). *La igualdad de género*. Consultado el 12 de febrero de 2024. <https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero>

Walsh, C. (2017). *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Alternativas.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. ENTRE TENSIONES, CONTINUIDADES Y RUPTURAS

Carranza Peralta Irving

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México

Tirzo Gómez Jorge

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México

200928036@alumnos.upn.mx

Resumen

Objetivo. El presente artículo tiene como finalidad dar cuenta de las relaciones entre el proyecto educativo nacional denominado Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural. Procesos que desde su diseño e instrumentación generan conflictos que aquí se argumentan como tensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas. **Metodología.** La metodología de esta investigación se desarrolla a partir de dos ejes de interpretación: La perspectiva crítica de la interculturalidad y el análisis crítico del discurso. En ambas, la categoría de *discursividad intercultural* es clave para el trabajo de recopilación de la información, su trato analítico y sus implicaciones interpretativas. En esta perspectiva teórico-metodológica se entiende por *discursividad intercultural* al núcleo articulador desde el cual se definen y orientan las construcciones discursivas en torno a la educación intercultural. **Hallazgos.** La Nueva Escuela Mexicana y la educación intercultural intentan marcar un distanciamiento con la narrativa dominante de las últimas dos décadas y con esto impulsar la transformación de los procesos de desigualdad y exclusión instaurados en la sociedad mexicana, no obstante, su proceso de resignificación en las reformas constitucionales y en la definición de la política educativa nacional ha estado marcado por tensiones que dificultan su potencial de cambio. **Conclusión.** La perspectiva de una educación intercultural funcional o neoliberal se mantiene intacta en la reforma a la Ley General de Educación en el 2019 y en los primeros planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana que aparecen con la publicación de esta ley, los cuales adquirieron concreción en el Acuerdo Educativo Nacional y en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, publicada el mismo año. Dentro de dicho acuerdo educativo la educación intercultural se limita a los procesos de formación inicial y continua de docentes, definiéndole como un “enfoque regulador” de atención a la diversidad, centrada en la “figura indígena”, así como en la narrativa de adecuaciones curriculares. En este marco surge una nueva reforma curricular que busca romper esta continuidad, sin embargo, su aparición parece estar atada a los planteamientos dominantes.

Palabras Claves. Nueva Escuela Mexicana, Interculturalidad, Educación Intercultural, Educación Básica

Abstract

Objective. The purpose of this article is to account the relationships between the national educational project called Nueva Escuela Mexicana and intercultural education. Processes that from their design and implementation generate conflicts that are argued here as political, epistemological and pedagogical tensions. **Methodology.** The methodology of this research is developed from two axes of interpretation: the critical perspective of interculturality and the critical analysis of discourse. In both, the category of intercultural discourse is key to the work of gathering information, its analytical treatment, and its interpretative implications. In this theoretical-methodological perspective, intercultural discursiveness is understood as the articulating nucleus from which discursive constructions around intercultural education are defined and oriented. **Findings.** Nueva Escuela Mexicana and intercultural education intend to distance themselves from the dominant narrative of the last two decades and thereby promote the transformation of the processes of inequality and exclusion established in Mexican society,

without prejudice to its process of redefinition in the reforms. constitutional and in the definition of national educational policy has been marked by tensions that hinder its potential for change. **Conclusion.** The perspective of a functional or neoliberal intercultural education remains intact in the reform of the General Education Law in 2019 and in the first approaches of the Nueva Escuela Mexicana that appear with the publication of this law, which materialized in the National Educational Agreement. and in the National Strategy for Inclusive Education, published the same year. Within said educational agreement, the notion of intercultural education is circumscribed to the processes of initial and continuous training of teachers, defining them as a "regulatory approach" of attention to diversity, centered on the "indigenous figure", as well as on the narrative of Curricular Adaptations. In this framework, a new curricular reform arises that seeks to break this continuity; however, its appearance seems to be linked to the dominant approaches.

Keywords: Nueva Escuela Mexicana, Interculturality, Intercultural Education, Basic Education

Introducción

Con la llegada del Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA) a la presidencia de México en el 2018, resurgieron las expectativas sobre la posibilidad de cristalizar las demandas históricas de distintas organizaciones y movimientos sociales. El ascenso de MORENA al gobierno mexicano reavivó las luchas de sectores y grupos marginados, así como las exigencias de una auténtica democratización del Estado nacional.

En este marco, el gobierno encabezado por Andrés Manuel López Obrador (AMLO), se propuso impulsar un proceso de transformación profunda del país, similar a las tres transformaciones experimentadas durante los periodos de independencia, la reforma y la revolución mexicana, por lo que esta nueva transformación representaría, según el propio AMLO, la Cuarta Transformación (4T).

Como todo gobierno que plantea un cambio profundo en la sociedad, no resultó extraño que pronto el proyecto encabezado por AMLO marcara como uno de sus objetivos centrales la transformación de la estructura y los fines del Sistema Educativo Nacional (SEN), manteniéndole como un elemento prioritario. En el gobierno de AMLO la idea de transformación se presentó como un elemento que pretendía abarcar todas las esferas de las relaciones sociales. De tal forma que se planteó un giro radical del proyecto educativo nacional.

En el presente artículo se identifican las tensiones que caracterizan y que orientan el proyecto educativo impulsado por AMLO y su intento de ruptura frente a los proyectos educativos nacionales previos, particularmente en el tema de la educación intercultural. Dichas tensiones están íntimamente ligadas al fin de la "vieja escuela" del proyecto neoliberal. Uno de los puntos de inicio del nuevo proyecto educativo se postuló aún antes de ganar las elecciones. Una de las alianzas más importantes del movimiento

que encabezó el ahora presidente AMLO fue la que estableció con el magisterio nacional. Más específicamente con el denominado magisterio disidente, articulado de manera particular en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

En un panorama caracterizado por la pugna y la persecución política, los sectores más radicales del magisterio nacional encontraron en AMLO los postulados y compromisos que vaticinaban el freno de lo que antes se había anunciado como una de las reformas más importantes del gobierno de Enrique Peña Nieto: la reforma educativa 2017, la cual vio perdida la batalla aún antes de la entrada del nuevo gobierno. “La mal llamada Reforma Educativa”, así definida por un amplio sector de docentes, fue considerada la máxima expresión del neoliberalismo en la educación nacional.

Lo anterior está relacionado con el anuncio del nacimiento de un nuevo rumbo educativo. Lo primero fue nombrar lo que aún no estaba. La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surgió de las ruinas de la vieja estructura neoliberal. Negando el pasado se pretendió construir el futuro. Un proceso lógico si se enfoca desde la idea de un proyecto de gobierno. En esta argumentación, lo pedagógico aparece caracterizado de lo nuevo; el modelo educativo, las relaciones entre educadores y alumnos, los planes y programas de estudio y los objetivos educacionales, entre otros elementos.

En este entramado la educación intercultural adquirió un papel protagónico, aun cuando su institucionalización se ubicó en el auge de las políticas neoliberales en el SEN. Con la llegada de MORENA, la educación intercultural ha seguido ganando distintos espacios en las discusiones políticas, pedagógicas y curriculares que buscan consolidar la NEM. Al respecto, han surgido distintas reflexiones sobre el rumbo que debería tomar la educación intercultural en México; las discusiones van desde los planteamientos de carácter reactivo —más que transformador, como se había propuesto originalmente (Miranda, 2020) — a la nostalgia, como lo refiere Mendoza (2018).

Los procesos revisados en este trabajo se enmarcan en debates que corresponden a una realidad socioeducativa en construcción. La educación nacional no es una expresión acabada, por el contrario, responde a los cambios y ajustes políticos, sociales y educativos que vive actualmente el país. Por otra parte, es importante señalar que las reflexiones que aquí se presentan tienen como referente el proyecto de investigación *“El discurso de la educación intercultural en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en*

la Ciudad de México” (Carranza y Tirzo, 2020), de tal forma que constituyen un ejercicio que puede leerse en sí mismo, pero que tiene referentes con un proceso de indagación de mayores pretensiones.

Planteamiento metodológico

En concordancia con el proyecto de investigación anteriormente referido, la elaboración del presente artículo se ha trabajado siguiendo la propuesta metodológica de construcción del objeto de estudio, lo que ha implicado: la definición de categorías interpretativas, ubicación de referentes empíricos y la determinación de los sujetos participantes. La metodología se construyó a partir de dos vertientes: a) la perspectiva crítica de la interculturalidad y b) el análisis del discurso. En ambas, la categoría de *discursividad intercultural* es clave para el trabajo de recopilación de la información y su trato analítico.

La categoría de *discursividad intercultural* se asienta en dos planos analíticos: el *normativo* —o de las propuestas políticas— y el *fáctico* —o del quehacer pedagógico cotidiano—. Estos planos se articulan con algunos elementos recuperados de la propuesta de análisis de la migración del discurso de la interculturalidad y el análisis de los estados de concreción curricular, planteadas por Dietz y Mateos (2011) y Zabalza (2000), respectivamente. El análisis propuesto desde dicha categoría parte de considerar el discurso de la educación intercultural como resultado de una estructura compleja, dinámica, contextual e histórica en la que, al tiempo que emergen perspectivas, tensiones y ambigüedades, se establecen vertientes dominantes que le condicionan; son estas vertientes las que se reflejan en los marcos normativos, en las propuestas curriculares y en las dinámicas institucionales.

El desarrollo de esta propuesta metodológica ha implicado la revisión de fuentes de información de diversa índole: documentos especializados; documentos educativos oficiales; discursos de funcionarios; entrevistas a directores de área, subdirectores y asesores técnicos pedagógicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) a nivel federal y de la Ciudad de México.

Para la exposición de los hallazgos obtenidos en el presente artículo se plantean los siguientes apartados: 1. *De una “verdadera práctica intercultural” a la propuesta de una transformación de la educación nacional*, 2. *De los planteamientos de una transformación profunda a una educación intercultural “para indígenas”*, 3. *De la educación intercultural “para indígenas” a la propuesta de una NEM y el enfoque regulador de la diversidad*, y 4. *De los planteamientos de la NEM a las posibilidades de*

una educación intercultural crítica, los cuales buscan dar cuenta de las tensiones de la educación intercultural en la NEM.

1. De una verdadera práctica intercultural a la propuesta de transformación de la educación nacional.

El triunfo de AMLO representó para diferentes analistas una coyuntura histórica. Después de dos intentos fallidos en el año 2006 y 2012, frente al Partido de Acción Nacional (PAN) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Instituto Nacional Electoral (INE) dio por victorioso a MORENA —movimiento fundado y encabezado por AMLO desde el 2011—. El acercamiento de AMLO a las principales problemáticas del país y su oposición al PRI, así como los cuestionamientos a la continuidad y profundización de las políticas neoliberales durante los gobiernos del PAN, le permitió adquirir un papel protagónico en las discusiones y movimientos nacionales, al tiempo de generar una fuerte expectativa en los sectores inconformes con las políticas desarrolladas durante las últimas tres décadas.

La narrativa contestataria de AMLO frente al proyecto neoliberal permitió que se posicionara como una figura central de la disidencia nacional. Su amplia convocatoria en los sectores de mayor desigualdad y en espacios universitarios, al igual que su acercamiento a las organizaciones sociales y sindicales consideradas de izquierda, dieron cuenta de su amplia aceptación; hecho que, desde la mirada de la prensa nacional e internacional (Ahmed y Villegas, 2018; Páez y Martínez, 2018), terminó por reflejarse en el zócalo de la Ciudad de México el 1 de julio del 2018, después de su victoria.

El triunfo de MORENA originó distintos cuestionamientos en la esfera de la política nacional. Entre las primeras interrogantes destacó la supuesta búsqueda de retornar a un pasado nacionalista y el rechazo a las políticas neoliberales. Los cuestionamientos se intensificaron con el discurso de AMLO el 1 de julio en el zócalo de la Ciudad de México al referirse al fin de una etapa y el inicio de la transformación del país, a lo que un día después distintos analistas expresaron su preocupación (Ahmed y Villegas, 2018).

Dicha preocupación se mantuvo en el campo de la economía, la salud y la educación; lo cual generó tensiones entre los grupos que veían en el nuevo gobierno un retroceso de lo realizado en la administración del PRI y el PAN, y aquellos que veían en

AMLO la posibilidad de cambiar la situación de desigualdad y exclusión profundizada con las políticas neoliberales en el país (Meyer, 2018).

En el campo educativo las discusiones se concentraron en la reforma educativa de 2017, definida por los sectores más cercanos al PRI como necesaria para revertir al supuesto deterioro de la educación y el desafío que habría de afrontar el SEN en toda su estructura para insertarse al mundo global, mientras que para los grupos afines a MORENA representó la máxima expresión de las políticas neoliberales.

Los cuestionamientos a la reforma educativa de 2017 adquirieron fuerza en los debates pedagógicos nacionales. Un gran número de académicos y docentes mostraron su apoyo a los cuestionamientos que AMLO sostuvo durante la última década en torno a la neoliberalización de la educación y que intensificó al definir la reforma 2017 como la “mal llamada reforma educativa”; denominación que, desde la mirada de Ornelas (2020) marcó el rumbo de la reforma, al ser adoptada por las organizaciones docentes, de forma particular la CNTE.

En este escenario, AMLO enfatizó la idea de conformar un gobierno del pueblo para el pueblo y desde la unidad, con la finalidad de hacer frente a los regímenes neoliberales y garantizar el derecho del pueblo a la educación. Este último planteamiento se retomó en el *Proyecto de Nación 2018-2024* (MORENA, 2018), bajo el lema de “Educación para todos”. Dicho documento se estableció como base para orientar la candidatura presidencial de AMLO en el 2018 y trazar el proyecto educativo que habría de asumir durante su gobierno.

De acuerdo con el *Proyecto de Nación 2018-2024* (MORENA, 2018), el compromiso de una “educación para todos” —sin privilegios— haría efectivo el derecho a la educación, sin importar la condición social o económica, al tiempo de impulsar el fortalecimiento del desarrollo nacional; por lo que en el documento se enfatizó la necesidad de reorganizar el sistema educativo para distanciarse de las políticas educativas neoliberales.

A la idea anterior se incorporó el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país, expresada particularmente en los pueblos indígenas. Este reconocimiento permeó los cinco principios de la propuesta educativa plasmada en dicho proyecto, aunque con mayor énfasis el Principio 3: *Principio 1. Educación para la justicia; Principio 2. Educación para la reconstrucción de la memoria y la identidad; Principio 3. Educación para la libertad; Principio 4. Educación para la soberanía; Principio 5. Educación para el bien común.*

En el *Principio 3. Educación para la libertad*, se hizo explícita la figura de los pueblos indígenas recalcando los procesos históricos de exclusión a los que han sido expuestos. A pesar de este énfasis, de acuerdo con el *Proyecto de Nación 2018-2021* (MORENA, 2018), los cinco principios coadyuvarían en el cambio radical de las prioridades de la educación mexicana y en restituir la atención de las poblaciones excluidas, entre ellas, los pueblos indígenas, como eje de la política educativa nacional; para ello, se señaló la necesidad de construir una educación basada en una “verdadera práctica de la interculturalidad”.

La aspiración de transformar la educación nacional para aminorar los procesos de desigualdad y exclusión, particularmente de los pueblos indígenas, se reafirmó en la presentación de los *Diez compromisos por la educación en México*, los cuales fueron expuestos por AMLO frente a docentes de la CNTE, aún como precandidato a la presidencia nacional, en Guelatao, Oaxaca, el 12 de mayo de 2018. Al inicio de su intervención AMLO resaltó la urgencia de una transformación radical del país, destacando:

Tres transformaciones han habido, independencia, reforma y revolución. Nosotros vamos a llevar la cuarta transformación, todos los que estamos aquí y millones de mexicanos vamos a hacer historia, porque vamos a llevar a cabo un cambio profundo, pacífico, sin violencia (...). Vamos a llevar a cabo la transformación de manera pacífica, pero igual de profunda que las tres transformaciones que ha habido en la historia del país. Nuestra transformación va a cambiar las cosas de manera radical y que nadie se asuste, vamos a arrancar de raíz el régimen corrupto, de beneficio y de privilegios (Canal Andrés Manuel López Obrador, 12 de Mayo de 2018).

Este posicionamiento fue la base que orientó los *Diez compromisos básicos por la educación*, entre los cuales destacó el compromiso de anular la reforma educativa 2017 y reconocer las propuestas de educación alternativa de los pueblos indígenas. De acuerdo con AMLO, dichos compromisos servirían de base para reafirmar el reconocimiento de los pueblos indígenas y definir la política educativa nacional una vez iniciado su gobierno.

El planteamiento anterior se recuperó en el discurso emitido por AMLO en el zócalo de la Ciudad de México ya como presidente constitucional el 1 de diciembre de 2018. Desde este escenario, AMLO reconoció el racismo histórico hacia los pueblos indígenas, por lo que, teniéndoles como primera prioridad, dio lectura a cien compromisos más que orientarían el inicio de la 4T del país; entre ellos destacó el décimo compromiso, relacionado con la idea de transformación profunda de la educación.

2. De los planteamientos de la transformación a una *misma* educación intercultural “para indígenas”.

En el 2017, frente a distintos medios de comunicación nacional y partidarios de MORENA, AMLO presentó a cada una de las figuras que, de ganar las elecciones, integrarían el gabinete presidencial, entre ellas, sobresalió Esteban Moctezuma Barragán, asignado como secretario de educación pública. A pesar de que distintos miembros del gabinete habían colaborado en administraciones previas —denominadas por el presidente como “neoliberales”— la designación de Moctezuma a la SEP dio origen a fuertes cuestionamientos, principalmente de la CNTE.

Durante la presentación, AMLO definió a Esteban Moctezuma como un funcionario de amplia trayectoria en la administración pública, sin mencionar su participación en TV Azteca —una de las dos televisoras más grandes del país— y su intervención en la campaña a favor de la Reforma educativa de 2017, la cual se cuestionó ampliamente y se asumió cancelar durante el nuevo gobierno.

Una vez presentado, Esteban Moctezuma inició una consulta nacional que, bajo la encomienda del AMLO, tuvo como propósito, según el futuro secretario de educación, recuperar las experiencias de los docentes. El ejercicio tuvo como nombre *Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad* y se desarrolló en las 31 entidades federativas del país. La consulta estuvo marcada por fuertes controversias, al mantener, según Miranda (2020), los principios neoliberales que habían orientado las propuestas educativas de las últimas décadas y no dar cuenta de la transformación profunda del SEN.

En este escenario, a finales de 2018 se inició el proceso de transición para hacer oficial el nombramiento de Esteban Moctezuma como secretario de educación pública. El proceso fue coordinado por el entonces secretario de educación, Otto Granados. La transición se hizo oficial en un evento encabezado por el mismo secretario de educación frente a los secretarios de las distintas entidades federativas. Durante su intervención Esteban Moctezuma asumió la narrativa de mayor “calidad” y “equidad”, señalándoles como pilares de la educación en el nuevo gobierno. Al mismo tiempo mantuvo la idea de priorizar la figura de los pueblos indígenas en la política educativa y las propuestas curriculares para la educación básica.

En consonancia con dicha continuidad, un mes después Esteban Moctezuma presentó los resultados del ejercicio de la consulta nacional, destacando que lo obtenido de este ejercicio sentaría las bases de una “nueva escuela mexicana” —idea que se convirtió en el lema de la transformación educativa que buscaría impulsarse desde la denominada 4T:

El día de hoy tenemos la gran satisfacción de presentar los resultados preliminares de la consulta nacional educativa, porque con base en ellos estamos diseñando el acuerdo educativo nacional que guiará el trabajo educativo en este gobierno (...). De lo anterior, hay un primer hallazgo que quiero destacar, el magisterio nacional está compuesto por maestras y maestros que están preparados (...). Un segundo hallazgo de la consulta es que se busca promover una educación que no se limite a formar empleados eficientes, sino comprometida con la comunidad (...). Igualmente, siempre los participantes fueron muy claros de la importancia de reconocer la diversidad de nuestro país al hacer los planes y programas de estudio, así como la urgencia de rescatar la educación indígena, las lenguas indígenas, la educación especial y otras propuestas alternativas de educación (...). En suma, el magisterio propone la construcción de una nueva escuela mexicana (Canal de la Secretaría de Educación Pública, 6 de diciembre de 2018).

Los resultados de la consulta nacional se concretarían, de acuerdo con el secretario de educación pública, en una iniciativa de reforma al Artículo 3° Constitucional que se haría llegar al Senado de la República Mexicana. La iniciativa se presentó el 12 de diciembre de 2018 en el espacio de “la mañanera”. El evento fue encabezado por AMLO y tuvo como planteamiento central la cancelación de la reforma educativa de 2017; sin embargo, también se abordaron otros temas, como la atención a los pueblos indígenas, para los que se propuso impulsar una educación bilingüe-bicultural:

En esta iniciativa (...) se introduce la visión regional que promoverá la formulación de contenidos y políticas diferenciadas. Un país pluriétnico, pluricultural como México, tiene que tener una política diferenciada en materia educativa, y permitir a las regiones expresarse a través del sistema educativo. El principio de equidad que se establece permitirá, también, una política incluyente, adecuada a esta diversidad cultural y étnica, la cual incorpora un énfasis en la educación indígena, en la educación indígena bilingüe y bicultural (Canal Gobierno de México 12 de diciembre de 2018).

La propuesta de una educación bilingüe-bicultural para los pueblos indígenas se hizo oficial el 13 de diciembre en la Gaceta Parlamentaria (2018). Este aspecto representó a la vista de distintos investigadores, como Mendoza (2018), un retroceso en la política educativa nacional, puesto que la adopción de la educación bilingüe-bicultural — asumida a finales de la década de los setenta en el contexto mexicano— implicaría el desplazamiento de la educación intercultural.

Desde la mirada de Mendoza (2018), la decisión de readoptar la educación bilingüe-bicultural respondió a su origen, promovido desde los movimientos y asociaciones de docentes indígenas, entre ellas, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC), y su carácter preneoliberal. Ambos supuestos resultan acordes con el reconocimiento de AMLO hacia los movimientos de docentes, principalmente indígenas, y su cuestionamiento a las políticas neoliberales.

Durante los siguientes meses, a partir de la organización de diversos foros y mesas de debate en los que fueron convocados investigadores, especialistas, alumnos, docentes, representaciones sindicales, estudiantiles y funcionarios de la SEP, se expresaron diversos posicionamientos con el fin de enriquecer la iniciativa de reforma al

Artículo 3° constitucional, entre las cuales destacó la recuperación de la educación intercultural.

La incorporación de la educación intercultural en las discusiones también se reflejó en los espacios de análisis promovidos en distintos centros de educación superior que tuvieron como propósito analizar los desafíos de la reforma al Artículo 3°; entre ellos, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quien dedicó una mesa redonda para abordar el tema. En este ejercicio de diálogo el subsecretario de educación superior de la SEP, Luciano Concheiro, destacó la importancia de establecer la educación intercultural en dos sentidos, por un lado, una interculturalidad para los pueblos indígenas y por otro lado, una educación intercultural para el conjunto de la población.

Aun cuando la incorporación de la educación intercultural en las discusiones pareció representar un avance, la idea de una educación intercultural para los “pueblos indígenas” y una educación intercultural “para todos”, no rompería con las visiones neoliberales de décadas anteriores, las cuales centraron la discusión en los pueblos indígenas. Sin embargo, dicha visión se mantuvo en la publicación de la reforma al Artículo 3° Constitucional, el 5 de mayo de 2019 (DOF, 2019a). Sólo que, a diferencia de reformas constitucionales previas, se incorporó como un criterio orientador del SEN, equiparable a la noción de *equidad, inclusión, formación integral y excelencia*.

De manera que, a contracorriente de la narrativa de transformación, la reforma constitucional en materia de educación intercultural estuvo más apegada a la idea de continuidad de las políticas neoliberales, lo que, de acuerdo con Miranda (2020), significó que las tendencias “más conservadoras” dentro del gobierno terminaran por imponerse para dar cuenta que la “transformación” sería moderada.

3. De la educación intercultural “para indígenas” a un enfoque regulador de la diversidad en el contexto de la NEM.

La NEM sería, según el secretario de educación pública, la expresión concreta de la transformación del SEN. Esta idea no apareció en el escenario nacional hasta una vez concluida la *Consulta Nacional por una Educación de Calidad con Equidad* a finales del 2018, como una propuesta derivada —de acuerdo con el propio secretario de educación— del interés del magisterio por acercar la escuela a las necesidades de cada región del país.

La propuesta de la NEM emergió en un escenario de tensiones en torno a la definición del rumbo que habría de tomar la educación nacional. Esto se reflejó en el proceso de reforma a la Ley General de Educación (LGE) y la manera en la que, en consonancia con las modificaciones al Artículo 3° constitucional, se cristalizó la NEM. Derivado de esta reforma es posible plantear que la NEM dejó de ser un enunciado y se convirtió en el nombre oficial de la educación pública del actual gobierno federal.

Con la reforma a la LGE, el 30 de septiembre de 2019 (DOF, 2019b), se establecieron los principales rasgos de la NEM, pasando de ser una aspiración —definida por los sectores menos afines al nuevo gobierno como ambiciosa y distanciada de la realidad— a tener un carácter normativo, centrado en el logro de la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación nacional. Como se establece el Artículo 11:

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (DOF, 2019b Cap. 1. Art. 11).

Para lograr la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación se estableció la necesidad de impulsar una educación basada en la identidad y el respeto desde la interculturalidad. Esta idea mantuvo consonancia con la visión neoliberal o “moderada” de la educación intercultural que caracterizó la reforma del Artículo 3° constitucional. Además de dar continuidad al énfasis de una interculturalidad centrada en “lo indígena”.

Esta visión de la educación intercultural terminó por asentarse en el Artículo 16° de la misma LGE (DOF, 2019b), a partir de la idea de que la educación impartida por el Estado Mexicano lucharía contra los estereotipos, la discriminación y la violencia hacia los pueblos, grupos o sectores en situación de vulnerabilidad, entre ellos, los pueblos indígenas.

A finales del 2019, el secretario de educación pública enfatizó que tanto la reforma al Artículo 3° constitucional, como la LGE, representaban una parte importante del Acuerdo Educativo Nacional, que, con docentes, especialistas, investigadores, organizaciones y familias se empezó a trazar a partir de la consulta nacional del 2018, misma que, según Esteban Moctezuma, recogió las demandas y necesidades de los actores educativos.

Lo anterior, de acuerdo con el secretario de educación, permitiría entender la NEM como el resultado de las demandas de maestras y maestros; así como un proyecto educativo en construcción permanente, al ser pensada desde las realidades y necesidades de cada contexto y no de forma centralizada, como había ocurrido en reformas educativas previas:

La Nueva Escuela Mexicana es un proyecto en continua adaptación que se desarrolla de manera horizontal, flexible, plural y abierta, que está en comunicación permanente con las maestras y maestros, directores, supervisores, padres de familia, y con las autoridades educativas estatales (Canal de Esteban Moctezuma Barragán, 30 de enero de 2019).

En este marco, la SEP hizo público el documento *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (SEP, 2019). La estrategia se estableció como el punto de partida para el diseño, la aplicación y el seguimiento de la política educativa nacional. La estrategia nacional partió de hacer explícito su distanciamiento de la reforma educativa 2017; además de reconocer a los grupos históricamente excluidos del SEN:

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva es una respuesta a la lógica de exclusión social y educativa que ha prevalecido durante décadas. El acceso pleno a los servicios educativos es uno de los problemas fundamentales a resolver, producto del abandono y rezago a la que ha estado sujeto el sector social durante décadas de gobiernos que no han priorizado el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes. Rezago en el sector educativo que se ha reflejado en falta de oportunidades para ingresar a un centro escolar, carencia de una planeación para la formación inicial y continua de docentes que contribuyan al logro de aprendizaje de los educandos y una infraestructura educativa en pésimas condiciones (SEP, 2019, p. 4).

Desde este referente la estrategia asumió una concepción de educación intercultural que intentó distanciarse de la visión adoptada tanto en el Artículo 3° constitucional (DOF, 2019a) como en la LGE (DOF, 2019b); no obstante, tampoco rompió del todo con los posicionamientos “moderados”, por el contrario, terminó reduciendo las discusiones:

La educación intercultural, entendida como el enfoque que favorece el diálogo mutuamente enriquecedor entre distintas formas de ser, de ver el mundo y estar en él. La interculturalidad es un enfoque que regula de forma dialógica las relaciones entre los integrantes de una comunidad diversa, logrando una convivencia respetuosa que reconoce como legítimas las distintas expresiones de la individualidad y la colectividad, así como las diferentes formas de concebir y relacionarse con el mundo social, todo ello a partir del reconocimiento de que todas las personas, siendo diferentes, son iguales en dignidad y derechos (SEP, 2019, p. 19).

La educación intercultural se entendió como un “enfoque regulador” asociado a la concepción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación social, lo cual se tradujo en limitar la discusión al diseño universal para el aprendizaje y la concepción de barreras didácticas.

Para la concreción de la estrategia nacional se definieron once componentes, así como seis ejes rectores que, de acuerdo con la propia estrategia, orientarían acciones específicas. En dichos componentes y ejes rectores el énfasis en la educación

intercultural se diluyó, sin embargo, la narrativa de atención a la diversidad cultural y lingüística se mantuvo en los componentes I, IV y V, los cuales se articularon en el Eje rector 3, centrado en la formación de agentes educativos.

Dicho eje rector mantuvo como uno de sus aspectos fundamentales la búsqueda del desarrollo de “competencias docentes”. Para la concreción de este eje se propusieron ocho líneas de acción, de las cuales las líneas 3, 4 y 5, respondieron a la idea de atención a la diversidad:

3. Asegurar que la formación inicial de docentes especialistas en la atención de la diversidad incorpore competencias para atender las necesidades específicas de su población objetivo (...).
4. Asegurar que todos los profesionales que laboran en el sector educativo reciban la formación y actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, con enfoque en derechos humanos, igualdad de género (...).
5. Ofrecer programas de actualización especializados para la atención de poblaciones específicas (SEP, 2019, p. 91).

Las tres líneas establecieron como meta principal el desarrollo de cursos de formación inicial y continua sobre educación intercultural, es decir, más que un componente transversal del SEN se convirtió en una temática en el proceso de formación docente. Lo que terminaría por restringir la discusión y de la educación intercultural a los programas de formación docente.

4. De los planteamientos de la NEM a las posibilidades de una educación intercultural crítica.

El año 2020 estuvo marcado por el surgimiento de una pandemia mundial sin precedentes. A finales del 2019, distintos medios de comunicación internacional y nacional informaron del inicio de una pandemia que en pocos días colapsó el sistema de salud en la ciudad de Wuhan, en la República Popular China. Los primeros informes señalaron la rápida transmisibilidad del nuevo virus, identificado como COVID-19. Como parte de las medidas de contención se informó del cierre gradual de toda actividad, entre ellas, las de los sistemas educativos.

El SEM no fue la excepción, como en gran parte de los sistemas educativos en América Latina, los primeros meses del 2020 el virus se propagó a lo largo del país, por lo que el 14 de marzo el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma Barragán, anunció el cierre gradual de las escuelas del SEN.

En este escenario, la SEP publicó el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2019-2024 (DOF, 2020), dos años después de haber dado inicio el gobierno de MORENA, lo cual fue cuestionado por distintos investigadores al señalar que el

documento no realizaba ninguna referencia a la pandemia y sus efectos. Estas interrogantes estuvieron acompañadas de otros señalamientos en torno a su falta de congruencia con la realidad del país (Miranda, 2020).

Aunado a lo anterior, la publicación del PSE 2019-2024 (DOF, 2020), fue el detonante de una serie de discusiones relacionadas con la educación intercultural. Dicho documento condensó los principales aspectos de las reformas constitucionales en materia de educación intercultural, por lo que ésta se definió como el medio para promover la convivencia armónica entre personas y comunidades, particularmente relacionadas con los pueblos indígenas. Este planteamiento se reforzó en el primero objetivo prioritario, de los seis que habrían de orientar las acciones en la educación nacional:

Objetivo prioritario 1 (...)

Se ampliará la oferta de servicios en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, considerando las características regionales y las necesidades de cada grupo de la población (...) se avanzará en la adaptación curricular de los centros educativos comunitarios, indígenas, multigrado y biculturales (...) (DOF, 2020, Objetivo prioritario 1).

El planteamiento de la educación intercultural se concentró en la “adaptación curricular”, además de incorporar nuevamente la noción de biculturalidad —como lo señaló el secretario de educación pública, Esteban Moctezuma, al iniciarse el proceso de reforma al Artículo 3° constitucional dos años antes.

En articulación con dicho objetivo se definieron seis estrategias prioritarias, cada una con acciones específicas; las cuales, según el PSE 2019-2024 (DOF, 2020), consolidarían la educación intercultural. Las seis estrategias mantuvieron la idea de que la educación intercultural permitiría reducir las brechas de desigualdad, favorecer el ingreso y la permanencia en el sistema escolar, reorientar las instituciones educativas y favorecer las condiciones de equidad en los grupos históricamente discriminados, entre ellos, los estudiantes con alguna discapacidad, afrodescendientes e indígenas.

En torno a dichos grupos se definieron 53 acciones, de las cuales cuatro mantuvieron como eje prioritario —explícito— a los pueblos indígenas, así como el tema de educación intercultural. Al respecto, tres de las cuatro acciones enfatizaron el impulso de aprendizajes comunitarios y el uso social de la lengua indígena, el desarrollo de proyectos educativos con pertinencia cultural y la definición de acciones educativas en zonas prioritarias. Finalmente, la cuarta acción tendría como prioridad consolidar los servicios de educación básica comunitaria e indígena, considerando como rasgos

centrales la interculturalidad. Lo que llevo a seguir manteniendo la relación histórica de educación indígena igual a interculturalidad o educación intercultural.

Estas acciones fueron el centro de discusión en distintas comunidades de investigación, como la Universidad Iberoamericana (UI) de la Ciudad de México, y de forma particular el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), que, bajo la coordinación de Sylvia Schmelkes, promovió el *Seminario de análisis del Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Las reflexiones surgidas en este espacio hicieron visibles las tensiones internas que contenía el documento, entre las participaciones destacaron los comentarios de Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana y Luz María Moreno de la UI.

En su intervención Gunther Dietz señaló que, si bien el PSE (DOF, 2020) reconocía la interculturalidad como punto de partida, mantenía el predominio de una visión centrada en el desarrollo de medidas asistencialistas, por lo que el documento terminaba ofreciendo más de lo mismo:

Lo que predomina desde mi punto de vista y que es contradictorio con las promesas de la 4T y la nueva escuela mexicana, son las continuidades, medidas compensatorias, medidas asistenciales, medidas de ampliación, becas (...). Lo que se está ofreciendo es más de lo mismo (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

De manera que el documento contenía una visión desarrollista —o económica, que, siguiendo el planteamiento de Dietz— buscaba una recentralización del sistema educativo. Por otra parte, durante su intervención Luz María Moreno enfatizó la forma en la que la continuidad de una visión homogénea implicaría una condicionante que afectaría la autonomía de los pueblos indígenas para la construcción de un proyecto educativo propio; lo que, de acuerdo con la propia investigadora, resulta contradictorio con la narrativa de la 4T:

Los planes y programas educativos en México, a pesar de los discursos aparentemente más sociales y menos tecnócratas, siguen dictando línea de manera vertical para que las y las docentes sigan un currículum prescriptivo que permite muy poco margen de maniobra para enriquecerlo con las visiones de cada comunidad. Se sigue privilegiando el contenido centralizado y homogéneo por encima de la posibilidad de construir nuevas formas de educación (Canal Faro educativo. Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024).

Este planteamiento fue el centro del debate educativo nacional en los siguientes meses, por lo que condensaría una gran parte de las reflexiones y discusiones hasta ahora señaladas en torno a la educación intercultural, hasta la aparición del documento de Marco Curricular para la Educación Básica (MCEB), publicado a principios del 2022 con la leyenda de documento de trabajo, el cual, a contracorriente de las reformas hasta

aquí señaladas, asumió como eje prioritario la narrativa de una educación intercultural crítica.

A manera de reflexiones finales

El discurso de la educación intercultural en el proyecto educativo de la 4T intentó marcar un distanciamiento con la narrativa dominante en las últimas dos décadas; no obstante, su resignificación en las reformas constitucionales y en la política educativa nacional estuvo marcada por tensiones. En este sentido, se han identificado algunas aristas que se consideran centrales para seguir analizando en el marco de la publicación de la propuesta curricular 2022 para la educación básica:

- La NEM ha representado un intento de ruptura entre lo “nuevo” y lo “viejo”, sin embargo, su concreción en la educación nacional mantiene tensiones derivadas de la continuidad del proyecto neoliberal en la política educativa nacional y en los fines de la educación. Esta situación ha vuelto difícil su claridad al intentar definir en la política educativa, particularmente en el tema de la educación intercultural.
- Aun cuando el posicionamiento de la educación intercultural en la reforma al Artículo 3° constitucional en el 2019 representó un avance al considerarse un aspecto transversal a lo largo del SEN, su incorporación refleja la continuidad de una perspectiva neoliberal o moderada, la cual mantiene tensión con los planteamientos transformativos de la 4T.
- La perspectiva de una educación intercultural moderada se mantiene intacta en la reforma a la Ley General de Educación en el 2019 y en los primeros planteamientos de la NEM que aparecen con la publicación de esta ley, los cuales adquirieron concreción en el Acuerdo Educativo Nacional publicado el mismo año. Dentro de dicho acuerdo la educación intercultural se limita a los procesos de formación inicial y continua de docentes, definiéndole como un “enfoque regulador” de atención a la diversidad. Este planteamiento representa el límite o la condicionante de la educación intercultural, más allá de su enunciación como aspecto transversal en el SEN.

A pesar del esfuerzo de generar una ruptura en el tema de la educación intercultural, la visión neoliberal al interior del gobierno pareció instaurarse como una de las narrativas dominantes, legitimando así la continuidad de la perspectiva funcional o moderada de la educación intercultural en la política educativa mexicana. Esto representa una camisa

de fuerza para las perspectivas críticas que han empezado emerger con los planteamientos de la propuesta curricular 2022 para la educación básica.

Referencias bibliográficas

Ahmed, A. y Villegas, P. (2018, 1 de julio). López Obrador gana la presidencia de México con una victoria aplastante. Periódico *The New York Times*

Carranza, I., y Tirzo, J. (2020). El discurso de la educación intercultural en el marco del Modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Un acercamiento a la política educativa y el sistema de educación básica en la Ciudad de México. Proyecto de Investigación. México: UPN.

Dietz, G. y Mateos, S. (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México. Secretaría de Educación Pública.

DOF. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa Sectorial de Educación 2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)

- (2019a). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- (2019b). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Recuperado de: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

Gaceta Parlamentaria (2018). Iniciativa del Ejecutivo Federal con Proyecto de Decreto, por el que se reforman los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Comision-Educacion/Comisiones-Unidas-de-Educacion-y-Puntos-Constitucionales/Audiencia-Publica-Reforma-Educativa/Conoce-la-Iniciativa>

Mendoza, G. (2018). Educación bicultural: ¿ocurrencia, estrategia política o nostalgia? Recuperado de <https://www.educacionfutura.org/educacion-bicultural-ocurrencia-estrategia-politica-o-nostalgia/>

Meyer, L. (2018, 23 de agosto). Y ahora qué. Periódico Reforma.

Miranda, J. (2020). La crisis del reformismo en México. Recuperado de <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/362467>

MORENA (2018). Proyecto de Nación 2018-2024. Recuperado de: <https://contralacorrupcion.mx/trenmaya/assets/plan-nacion.pdf>

Ornelas, C. (2020). Colinas y valles de la reforma mexicana: política y contención. En Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia. México. Editorial siglo XXI.

Páez, E. y Martínez, P. (2018, 2 de julio). La euforia por el triunfo de López Obrador desata una fiesta improvisada en el Zócalo. Periódico El economista.

SEP (2019). Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

Zabalza, M. (2000) Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Editorial Narcea.

Referencias de multimedia

Canal Andrés Manuel López Obrador (12 de Mayo de 2018). Mensaje de AMLO a los maestros de Oaxaca. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=dw4qzeF65CE&ab_channel=Andr%C3%A9sManuelIL%C3%B3pezObrador

Canal de Esteban Moctezuma Barragán (30 de enero de 2019). La Nueva Escuela Mexicana 2019. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Ng8lU9bWo5A&ab_channel=CRESCENDO

Canal del Faro educativo (5 de agosto de 2020). Mesa 1. Seminario de Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=kc4lk4V93kl&t=45s&ab_channel=FaroEducativo

Canal del Gobierno de México (12 de diciembre de 2018). Conferencia presidencial. Iniciativa de reforma al Artículo 3° constitucional. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zwTZvs_1zM8&ab_channel=GobiernodeM%C3%A9xico

- (6 de Diciembre de 2018). Discurso de Esteban Moctezuma – Resultados de la Consulta Nacional por una Educación de Calidad. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=NiGsGq1jsio&ab_channel=Secretar%C3%A1DadeEducaci%C3%B3nP%C3%BAblica

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN QUE ENFRENTAN ESTUDIANTES DE PRIMARIA

Rosa María Nájera Álvarez

licrosamaria28@gmail.com

María Irma Rodríguez Quiñones

jizzuly1616@gmail.com

Essaú Reyes González

essau17@gmail.com

Instituto Universitario Anglo Español/

Secretaría de Educación del Estado de Durango

María Juana Álvarez Ramírez

marqueenalvarez@gmail.com

Resumen

Las barreras para el aprendizaje y la participación son obstáculos que impiden o limitan el acceso a la educación y la participación plena en las actividades educativas. El presente artículo tiene como objetivos: determinar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que en la percepción de los docentes, enfrentan los estudiantes de las escuelas primarias de una Zona Escolar Estatal en la región de Durango, México, y analizar la relación entre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que enfrentan los estudiantes de las escuelas primarias de una Zona Escolar Estatal en la región de Durango, México y ciertas variables sociodemográficas (edad, género y grado de estudios). Es un estudio de enfoque cuantitativo de diseño no experimental y transversal, de alcance descriptivo, se realizó un censo con un total de 101 docentes adscritos a la zona escolar. Se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, que es una adaptación del índice de inclusión con una escala tipo Likert que va del 1 al 4, donde 1 es *totalmente en desacuerdo*, y 4 *totalmente de acuerdo*, consta de una dimensión, cuatro indicadores y 27 ítems. El instrumento se validó con una consulta a expertos y la confiabilidad se midió a través del coeficiente de alfa de Cronbach, la prueba de eliminar un ítem y el Coeficiente de dos mitades de Guttman. Los resultados muestran que según la percepción de los docentes las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes tienen que ver con condiciones de infraestructura ($\mu = 2.84$, $\delta = 0.785$), el análisis inferencial indica que ninguna de las variables presentó diferencia significativa.

Palabras clave: Aprendizaje, barreras, inclusión, participación.

Abstract

Barriers to learning and participation are obstacles that impede or limit access to education and full participation in educational activities. The objectives of this article are: to determine the Barriers to Learning and Participation that, in the perception of teachers, students in primary schools of a State School Zone in Durango, Mexico, and to analyze the relationship between the Barriers to Learning and Participation faced by students in primary schools of a State School Zone in Durango, Mexico and certain sociodemographic variables (age, gender, and grade level). It is a quantitative, non-experimental, cross-sectional study with a descriptive scope. A census was conducted with a total of 101 teachers assigned to the school zone. The survey and questionnaire were used as an instrument, which is an adaptation of the inclusion index with a Likert scale ranging from 1 to 4, where 1 is "totally disagree" and 4 is "totally agree". It consists of one dimension, four indicators, and 27 items. The instrument was validated through expert consultation, and reliability was measured using Cronbach's alpha coefficient, the item elimination test, and Guttman's two-half coefficient. The results show that, according to teachers' perceptions, the main barriers faced by students are related to infrastructure conditions (mean = 2.84, std. dev. = .785). The inferential analysis indicates that there was no significant difference for any of the variables.

Keywords: Learning, barriers, inclusion, participation.

Introducción

En el ámbito educativo, uno de los principales retos es lograr una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextos sociales. Sin embargo, existen diversas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación plena de los alumnos en las actividades escolares.

Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) se refieren a todos aquellos factores, ya sean físicos, institucionales, interpersonales o intrapersonales, que dificultan o limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2011). Estas barreras pueden estar relacionadas con factores internos de los centros educativos, como la infraestructura, las culturas y políticas institucionales, las actitudes del personal docente, y los enfoques pedagógicos empleados. Además, existen barreras relacionadas con el contexto externo como el entorno familiar, comunitario y las políticas educativas nacionales e internacionales.

Algunos ejemplos de BAP son: la falta de accesibilidad física de los edificios escolares para personas con discapacidad, la discriminación racial o de género, la falta de recursos y materiales didácticos adecuados, los entornos de aprendizaje poco motivadores o seguros, la falta de apoyo emocional y psicológico para los estudiantes que enfrentan problemas personales, entre otros.

En este sentido, el concepto de BAP, propuesto por Booth y Ainscow, ha cobrado relevancia al enfatizar la importancia de identificar y minimizar estos obstáculos para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Este enfoque busca superar la visión tradicional de las necesidades educativas especiales (NEE), que tiende a centrar las dificultades en el propio individuo, sin considerar los factores contextuales que interactúan con sus condiciones personales y sociales.

Es importante identificar y abordar las barreras para garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar plenamente en la vida social y educativa. Para ello, se pueden implementar diversas estrategias, como la adaptación de materiales y entornos de enseñanza, el fomento de un enfoque inclusivo e intercultural, la promoción de entornos de aprendizaje positivos y seguros, el apoyo emocional y psicológico para los estudiantes que lo necesiten.

A fin de abordar este proyecto se realizó una revisión de los antecedentes relativos a las BAP. En el año 2019, Sotomayor et al. realizaron un análisis de casos, con dos alumnos de diferentes grados escolares de una escuela secundaria en Hermosillo, Sonora. El objetivo principal fue el de implementar un proceso de acompañamiento mediado por adaptaciones curriculares que favorecieran el proceso

de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes que presentaban Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el nivel de secundaria. Se utilizó una perspectiva cualitativa y metodología de investigación acción participante. Entre los hallazgos más importantes se destaca la complejidad que implica brindar atención en grupos numerosos de estudiantes, y la posibilidad de obtener mejores resultados a través de un diseño de intervención que considere adaptaciones para abordar las barreras de aprendizaje de estos alumnos, así como un proceso de acompañamiento más personalizado.

Sandoval et al. (2019) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de identificar las barreras que enfrentan los estudiantes universitarios dentro de las aulas. Estas barreras se agruparon en los siguientes ámbitos: espacios y recursos, contenidos, metodología y participación. El estudio se realizó mediante un enfoque metodológico mixto, se aplicó un cuestionario dirigido a una muestra de 652 estudiantes universitarios, compuesto por 27 ítems. Los resultados revelaron que una de las principales barreras identificadas estuvo relacionada con las limitaciones que experimentaban en los espacios de aprendizaje y con los recursos disponibles; otra barrera se vinculó con los contenidos abordados en las asignaturas, mismos que no se ajustaban a su ritmo o necesidades; otra más se relacionó con estrategias de enseñanza poco participativas, falta de diversificación de actividades o escasa contextualización de los contenidos; y por último aquellas relacionadas con la dinámica de las clases, la falta de oportunidades para expresar sus opiniones o la poca consideración de sus intereses y necesidades.

En la misma línea, se realizó una investigación con el objetivo de conocer las barreras hacia la inclusión presentes en los centros educativos, de un municipio de España. Dicha investigación fue de tipo cuantitativo, no experimental y con un enfoque descriptivo. Para la muestra se contó con la participación de 122 docentes, se utilizó un cuestionario conformado por tres dimensiones (contexto educativo, recursos educativos y proceso educativo) como instrumento para recolectar la información. Los resultados de este trabajo indican la presencia de obstáculos que restringen el acceso y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en los contextos, recursos y procesos educativos de los centros estudiados. También se observan diferencias significativas en la identificación de estas barreras según la etapa educativa en la que los docentes ejercen su labor y la propiedad del centro (Haro et al., 2020).

Al respecto, Hernández et al. (2023), realizaron un estudio con los objetivos de: Conocer cuál es la necesidad actual en la formación del profesorado en educación preescolar en el Estado de Nuevo León e; Identificar cuáles son las acciones en la formación del profesorado en educación preescolar del Estado de Nuevo León que contribuyen a suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación en los

estudiantes. La metodología utilizada, fue un estudio de alcance exploratorio-descriptivo. Entre los resultados, se destaca que el 63.5% de los profesores encuestados manifiestan la necesidad que tienen sobre el fortalecimiento en la formación de estrategias para eliminar las barreras de aprendizaje y la participación.

Por su parte, Santos y Vicente (2023), llevaron a cabo un estudio enfocado en la influencia de las barreras del aprendizaje en los procesos de enseñanza y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes de décimo grado en la unidad educativa Americano, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena en Ecuador. Se utilizó el paradigma constructivista con un enfoque cuantitativo-experimental transversal. Los resultados se presentaron en forma de una tabla estadística que indicó una baja incidencia de barreras de aprendizaje en los procesos de enseñanza en la institución, excepto en el aspecto actitudinal que mostró una tendencia al crecimiento, y en el caso de la barrera sociocultural que mostró una influencia evidente, reconocida incluso por el personal de la institución. Aunque se pudo observar un control de las barreras en comparación con las notas de la institución, aún se necesita trabajar en la superación de dos de ellas para alcanzar los mejores estándares estudiantiles establecidos por la institución.

En este artículo se reporta una investigación donde se analizan las diferentes BAP a las que se enfrentan los estudiantes de educación primaria únicamente en los límites del contexto escolar, estableciendo como objetivos: a) Determinar las barreras para el aprendizaje y la participación que en la percepción de los docentes, enfrentan los estudiantes de las escuelas primarias de una zona escolar estatal en la Región de Durango, México, y b) Analizar la relación entre las barreras para el aprendizaje y la participación que en la percepción de los docentes, enfrentan los estudiantes de las escuelas primarias de una zona escolar estatal en la Región de Durango, México, y ciertas variables sociodemográficas.

Marco Teórico

Las barreras pueden ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015).

Booth y Ainscow (2000) son los primeros en referirse al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación en su documento Índice Para la Inclusión, el cual fue publicado en 1999 y traducido al castellano en el año 2000. En la primera versión

traducida al castellano del Índice, también conocido como "índice" en México, se propone reemplazar el concepto de necesidades educativas especiales por el término de barreras para el aprendizaje y la participación, dado que la inclusión implica identificar y minimizar estas barreras, las cuales podrían estar impidiendo el acceso o limitando la participación de los estudiantes dentro del centro educativo.

De acuerdo a Booth y Ainscow (2015), en la última versión traducida al castellano del Índice llevada a cabo por Echeita (2006), se destaca la idea de reemplazar el concepto de necesidades educativas especiales, porque este concepto asocia la deficiencia o la discapacidad como la principal causa de las dificultades educativas, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales, es decir, los contextos. El concepto de NEE tiende a ignorar que en esta categoría hay una sobre representación de ciertos grupos de estudiantes por motivos de género, clase o etnia.

Cuando los estudiantes se enfrentan a barreras, se les impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Estas barreras pueden presentarse en la interacción con cualquier aspecto del centro educativo, ya sea en sus edificios e instalaciones físicas, en su organización, culturas y políticas, en la relación entre los estudiantes y los adultos, o en relación con los diferentes enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje adoptados por los docentes. También es posible encontrar barreras fuera de los límites del centro educativo, ya sea en sus familias o comunidades, y por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015).

Por su parte, Echeita (2006) retoma los conceptos de Booth y Ainscow (2000) y continúa con la idea de que el término necesidades educativas especiales sigue sugiriendo, que la causa principal de las dificultades reside en el estudiante. En su lugar, el término barreras resalta que son los contextos sociales, con sus políticas, actitudes y prácticas concretas, los que en gran medida crean las dificultades y obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de ciertos estudiantes.

Es importante considerar, según Echeita (2006) que, aunque es cierto que una condición específica asociada a la discapacidad puede requerir de una intervención particular, también es necesario tomar en cuenta los factores del entorno que han contribuido a que esa condición sea más complicada de tratar de manera individualizada o como el único factor de atención.

Por lo tanto, de acuerdo con el autor en mención, si los estudiantes interactúan en un contexto social positivo con un centro educativo bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, que promueva prácticas de aprendizaje y participación para

todos y apoyos necesarios para aquellos que lo necesiten, entonces las dificultades para aprender se minimizan y se visualizan a los estudiantes como diversos.

Al respecto, según la Dirección General de Educación Indígena en México (SEP, 2012) las BAP que pueden enfrentar los estudiantes con discapacidad intelectual están presentes en los contextos y, principalmente, se relacionan con aspectos de infraestructura, comunicación, acceso a la información, uso de bienes y servicios, así como actitudes discriminatorias o estereotipos culturales negativos en relación con la discapacidad.

Con la implementación del modelo educativo en México a partir del ciclo escolar 2018-2019, el tema de la equidad, inclusión y las BAP se volvió aún más relevante. Para abordar estos temas, se emitió el documento de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica (SEP, 2018). Dicho documento propone agrupar las barreras para el aprendizaje clasificándolas en tres grupos: actitudinales, pedagógicas y de organización. De esta manera, promueve la participación para una mejor atención y mejora de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Esta estrategia guiará el trabajo docente en la actual política educativa.

Existen diversas perspectivas para clasificar las BAP, aunque todas estas clasificaciones se centran en los mismos aspectos, distintos autores las han agrupado según criterios variables. Entre las clasificaciones o agrupaciones que realizan los autores tienen que ver con barreras políticas, culturales y didácticas (López, 2011, como se citó en Covarrubias, 2019).

Barreras Políticas, se refiere a la existencia de normativas y disposiciones contradictorias en relación con la educación de personas y culturas diversas, los currículos diversos, la escasa participación de docentes de apoyo, y la coherencia entre los principios establecidos en las leyes a nivel internacional, nacional y regional y su aplicación práctica.

Barreras Culturales, se relacionan con la tendencia persistente de clasificar y establecer normas discriminatorias entre los estudiantes, lo que se conoce como etiquetaje. Esta cultura generalizada divide a los estudiantes en dos categorías: "normales" y "especiales", lo cual conduce a prácticas educativas que excluyen, segregan o integran de manera inadecuada.

Barreras Didácticas, se manifiestan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diversas formas, mediante el trabajo colaborativo, a través de un currículo que no genere desigualdad, el trabajo por proyectos, la profesionalización de los profesores, y la corresponsabilidad educativa. (López 2011, como se citó en Covarrubias 2019).

Puigdemívol (2009, como se citó en Covarrubias, 2019), también realiza una clasificación de las barreras, esta clasificación comprende las actitudinales,

organizativas, metodológicas y sociales, las primeras tienen que ver con aspectos de los docentes ya que es común escuchar que algunos no se sienten preparados para atender a estudiantes con alguna discapacidad.,

Según Booth y Ainscow (2015), la escuela inclusiva está delimitada por tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas, y a partir de estas y las mencionadas anteriormente, Covarrubias (2019), realiza una clasificación de las barreras, centrándose en las dimensiones anteriores.

Culturas, se pueden reconocer aquellas que están relacionadas con los conceptos, convicciones, conductas, relaciones interpersonales, modelos de pensamiento, y otros aspectos similares.

Políticas, aquellos elementos que están vinculados con las normas y leyes que regulan el ámbito educativo de las instituciones.

Prácticas, hace referencias a los aspectos de infraestructura, que pueden obstaculizar la participación y el acceso de los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, tanto desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o salón de clases. Las barreras didácticas, por otro lado, están estrechamente relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje; estas barreras se manifiestan principalmente dentro del aula y en la labor docente, ya que están vinculadas con aspectos metodológicos, de evaluación, implementación del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo y comunicación con las familias, entre otros. (Covarrubias, 2019)

A pesar de la amplia variedad de clasificaciones propuestas por diferentes autores sobre las barreras que pueden dificultar y obstaculizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, es notable que convergen en aspectos similares. Estos aspectos incluyen problemas de infraestructura, actitudes de los actores educativos, dinámicas culturales, políticas educativas, y factores pedagógicos o didácticos relacionados con los profesores. Es decir, independientemente de la fuente, estas barreras se agrupan en categorías comunes que afectan tanto el entorno físico como el social y pedagógico de la educación.

La implementación de una educación inclusiva requiere no solo reconocer estas barreras, sino también abordarlas mediante estrategias que aborden la política, la cultura y las prácticas, que fomenten la participación equitativa de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana, se pretende lograr una transformación del enfoque actual de la educación, que tiende a excluir, hacia uno que promueva la inclusión y valore la diversidad.

La estrategia nacional de educación inclusiva busca “disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos” (SEP, 2019, p.5).

Metodología

La presente investigación es un estudio de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y transversal, de alcance descriptivo. Se realizó un censo con un total de 101 docentes adscritos a una zona escolar estatal, de la ciudad de Durango. Se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento de recolección de datos; dicho instrumento es una adaptación del índice de inclusión con una escala tipo Likert que va del 1 al 4, donde 1 es *totalmente en desacuerdo*, y 4 *totalmente de acuerdo*, consta de una dimensión denominada contexto interno; cuatro indicadores: infraestructura, culturas y políticas, actitudinal, y didácticas pedagógicas, que contienen a 27 ítems, todos ellos relacionados con las distintas barreras a las que se pueden enfrentar los estudiantes dentro del contexto escolar. Se adicionaron al instrumento tres variables sociodemográficas: edad, sexo y máximo grado de estudios.

El instrumento se validó con una consulta a expertos resultando con una validez fuerte (2.7) (Barraza, 2007), la confiabilidad del instrumento se midió a través del coeficiente de alfa de Cronbach que resultó igual a .966, dato que significa un excelente nivel de confiabilidad (George y Mallery, 2003), en la prueba de eliminar un ítem no hubo necesidad de eliminar ninguno, y en el Coeficiente de dos mitades de Guttman el resultado fue favorable (.926).

El instrumento se envió en el formato de Google Form a los diferentes directivos que conforman la zona escolar en estudio a efecto de que se distribuyera a los docentes.

Resultados

Se inicia este apartado con la Caracterización de la muestra, misma que se representa en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de la Muestra

Variable	Factor	Porcentaje máximo (%)
Edad	31-40 años	40.6
Género	Femenino	74.3
Grado de estudios	Licenciatura	66.3

En la Tabla 1, se optó por mencionar únicamente los porcentajes más altos de cada variable sociodemográfica (edad, género y grado de estudios), con el fin de resaltar los datos más representativos y facilitar la caracterización general de la muestra de

estudio. De esta manera, se busca que se pueda identificar rápidamente los rasgos sobresalientes de los informantes en términos de edad, género y nivel educativo alcanzado.

Se presenta a continuación la Tabla 2 que contiene los estadísticos descriptivos por indicador.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos por Indicador.

Indicadores	N	Media (μ)	Desviación estándar (δ)
Infraestructura	101	2.84	0.785
Culturas y políticas	101	3.37	0.654
Actitudinal	101	3.47	0.668
Didácticas pedagógicas	101	3.44	0.672
N válido (por lista)	101		

Se aprecia en la Tabla (2) que el indicador Infraestructura es el único que está por debajo de la escala *de acuerdo*, este valor de media igual a 2.84 ($\delta = 0.785$) está dado básicamente por la situación de que los baños no están acondicionados a las necesidades de todos. También se aprecia que el indicador actitudinal, es el que está más cercano a la escala *totalmente de acuerdo* ($\mu = 3.47$, $\delta = 0.668$) situación que está dada por el hecho de que en la escuela primaria se fomenta la participación de todos los alumnos.

Los resultados anteriores concuerdan con Haro et al. (2020), en el aspecto que menciona de que los recursos de la institución son obstáculos que restringen el acceso y las oportunidades de aprendizaje en los estudiantes, asimismo coinciden con Sandoval et al. (2019), en el sentido que los estudiantes perciben que las barreras están relacionadas con los espacios de aprendizaje y los recursos disponibles. Concuerdan también con los datos reportados por Santos y Vicente (2023), en donde menciona que el aspecto actitudinal muestra un crecimiento.

A fin de conocer la normalidad de los datos se realizó una prueba de Kolmogorov-Smirnov que dio como resultado una significancia de .000 en todas las variables sociodemográficas, lo que indica que los datos son no normales y se utilizan estadísticos no paramétricos.

En el Análisis inferencial, se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney a efecto de analizar el género, misma que mostró que no hay diferencia significativa entre el género masculino y femenino. Así mismo, se utilizó el estadístico de H de Kruskal Wallis para

las variables edad y grado académico, resultando ambos no significativos para ningún indicador.

Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos, se puede apreciar que el indicador con la media más baja corresponde a la infraestructura escolar. Este indicador abarca una amplia gama de aspectos relacionados con los espacios físicos, las instalaciones del patio escolar, y las condiciones generales de las instituciones educativas. La baja puntuación obtenida en este aspecto sugiere que, según la percepción de los informantes, la infraestructura inadecuada representa una de las principales barreras que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje y participación. Es evidente que la falta de adecuación de los espacios físicos y las deficiencias en las instalaciones pueden limitar significativamente la experiencia educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, los resultados revelan que el indicador con la puntuación más alta está relacionado con la cuestión actitudinal. Este indicador engloba diversas actitudes y enfoques que influyen en el ambiente escolar y en la experiencia educativa de los estudiantes. Entre estas actitudes se destacan la disposición para atender a todos los estudiantes de manera equitativa, la fomentación de altas expectativas para todos los alumnos y la inclusión de todos los estudiantes en edad escolar, eliminando cualquier forma de apatía, rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación o exclusión. Este hallazgo subraya la importancia fundamental de las actitudes y valores en la creación de un entorno educativo inclusivo y favorable para el desarrollo integral de los estudiantes.

Los resultados también muestran que no existe diferencia significativa entre las variables sociodemográficas y los indicadores, además no se encontraron documentos que mencionen ninguna de las variables sociodemográficas de este estudio, a efecto de poder realizar una comparación.

En la actualidad, la educación inclusiva es un tema de gran importancia en todo el mundo, sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en este sentido hay barreras que limitan el acceso a la educación y la participación plena de todas las personas, especialmente de aquellos que pertenecen a grupos vulnerables, dando una situación de desventaja.

Es esencial continuar abordando estos desafíos de manera integral, promoviendo políticas y prácticas educativas que fomenten la equidad, la diversidad y la inclusión. De esta manera, podemos avanzar hacia un sistema educativo que garantice igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias individuales o contextos sociales.

Referencias

Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, 7, 5-14 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (3rd edition). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

Covarrubias, P. P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 5(33), 133-155.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn and Bacon.

Haro, R. D., Ayala de la Peña, A., y Rey Gil, M. V. D. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje ya la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista complutense de educación*.

Hernández, M. H., Castillo, M. F., Castillo, V. N. (2023). Las Barreras para el Aprendizaje y la participación como una necesidad educativa en la formación del profesorado de preescolar en el Estado de Nuevo León. *Vectores educativos*.

Sandoval, M., Simón, C., Márquez, C. (2019). Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276.

Santos, T., y Vicente, R. (2023). *Barreras del aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes del décimo año de la Unidad Educativa Americano* (Bachelor's tesis), La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena.

SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública

Sotomayor, F., Vargas, R. A., Montijo, P. C., (2019). *Adecuaciones Curriculares para la Atención de Barreras para el Aprendizaje. Estudio de Dos casos en una Escuela Secundaria. Escuela Normal Superior de Hermosillo*.

<https://www.antiguo.conisen.mx/memorias2019/memorias/7/P802.pdf>

ACTIVIDADES PARA LA AUTORREGULACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN SÉPTIMO GRADO

Oscar Alfredo Llorente Vargas

Centro Universitario Municipal de Banes Universidad de Holguín
oscar.yorente@nauta.cu

Milena Danger Castillo

IPU Rafael María de Mendive
dangermilena451@gmail.com

Yanara Sarmiento Feraud

Universidad De Oriente
yanarasarmiento@nauta.cu

Resumen

La presente investigación se centra en las insuficiencias que limitan la conducción consciente de la construcción de textos escritos. En consecuencia, tiene como objetivo la elaboración de una propuesta de actividades para el desarrollo de la autorregulación de este proceso en los alumnos de séptimo grado. La investigación se sustenta en las concepciones contemporáneas de la enseñanza de la lengua y particularmente en las referidas al tratamiento del componente funcional construcción de textos. Durante su realización se utilizaron diferentes métodos científicos de los niveles teórico, empírico y estadístico que favorecieron la comprobación de la existencia del problema, su fundamentación y la elaboración y valoración de una propuesta para su solución. Se consideró importante el tratamiento de esta problemática dado el carácter prioritario que tiene en esta enseñanza el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre ellas, escribir; en aras de que los alumnos se conviertan en comunicadores eficientes.

Palabras clave: Autorregulación; Construcción de textos; Textos escritos; Séptimo Grado

Abstract

The present investigation addresses the insufficiencies that limit the conduct of the construction of written texts. Consequently, its objective is to develop a proposal of activities for the development of self-regulation of this process in seventh grade. The research is based on contemporary conceptions of language teaching and particularly those related to the treatment of text construction. During its implementation, theoretical, empirical and statistical methods were used that favored the verification of the existence of the problem, its foundation and solution. The treatment of this problem was considered important given the priority nature of the development of communication skills in this teaching, including writing, in order for students to become efficient communicators.

Keywords: self-regulation, construction of texts, written texts, seventh grade

Introducción

Las clases de Español-Literatura en Secundaria Básica tienen como objetivo esencial contribuir al desarrollo de las habilidades idiomáticas de los alumnos y para ello integran diversos componentes: lectura y apreciación literaria, expresión oral y escrita, gramática y ortografía. El soporte metodológico para la integración de estos componentes lo constituyen los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos, pues mediante su tratamiento se concretan las habilidades que la asignatura contribuye a desarrollar.

Uno de los procesos que necesita mayor atención en esta enseñanza es precisamente la construcción de textos escritos, debido a su complejidad y al número de destrezas que implica su conducción consciente e intencionada. En este sentido es necesario que el alumno tenga conciencia de los pasos lógicos que ha de seguir durante el tránsito por cada una de sus etapas y las estrategias cognitivas y metacognitivas que propician la mejora del proceso, de manera que pueda autorregular su modo de actuación y alcanzar el resultado esperado.

Acerca de la construcción de textos escritos y su autorregulación, especialistas de varios lugares del mundo han realizado investigaciones que centran la atención en la dinámica del proceso y las particularidades de su enseñanza.

El perfeccionamiento y consolidación de estas y otras investigaciones han propiciado el logro de avances en la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos, promoviendo su tratamiento a partir de las concepciones actuales de la enseñanza de la lengua; de modo que el alumno pueda alcanzar determinados niveles de eficacia al enfrentar las situaciones comunicativas. Sin embargo, a pesar de que se trabaja en esta dirección aún existen dificultades que atentan contra la conducción consciente e intencionada del proceso. Al profundizar en este fenómeno en la ESBU Espino Fernández DE Santiago de Cuba, centro donde se llevó a cabo la investigación, se detectaron las siguientes insuficiencias:

- insuficiente dominio del algoritmo para la construcción de textos de escritos.
- limitaciones en la selección y manejo de las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la mejora del proceso.
- dificultades regular adecuadamente el tránsito por el proceso.
- Es insuficiente la preparación de algunos docentes para enfrentar la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde un enfoque metacognitivo.

Atendiendo a lo referido con anterioridad se plantea el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la autorregulación de la construcción de textos escritos en los alumnos de séptimo grado?

Como objetivo se persigue la elaboración de una propuesta de actividades para el desarrollo de la autorregulación de la construcción de textos escritos en los alumnos de séptimo grado.

El tema que aborda es de mucha importancia ya que ha sido poco abordado en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la Secundaria Básica. Además, tiene gran actualidad, pues contribuye al tratamiento de una problemática latente en séptimo grado para la que existen pocas propuestas de solución. La novedad científica estriba en la propuesta de actividades y la fundamentación que se ofrece para su instrumentación en la práctica.

Desarrollo

La construcción de textos constituye el tercer componente funcional de la asignatura y al igual que la comprensión y el análisis requiere de una atención priorizada en la Secundaria Básica, ya que el objetivo rector del Español y la Literatura en esta enseñanza es el logro de la competencia comunicativa, la cual exige poner al alumno en la situación de construir sus propios textos, de significar sus necesidades comunicativas, seleccionando y empleando adecuadamente los medios lingüísticos en correspondencia con la intención, finalidad y contexto de la comunicación.

Numerosos son los autores que han investigado sobre la construcción de textos escritos. En la arena internacional se destacan valiosos trabajos (Didactext, 2015; Carlino, 2013; Martínez & Zabala, 2015) que resaltan, entre otros aspectos, el carácter recursivo y sistémico del proceso, así como el papel que juegan las operaciones mentales en el perfeccionamiento de las acciones de planeación, ejecución y revisión.

En Cuba, son disímiles los estudios sobre esta temática, los cuales enfatizan en la necesidad de su enseñanza priorizada e intencional y en la importancia de centrar la atención en las operaciones constructivas más allá del texto concluido (Domínguez, 2007; Infante & Almaguer, 2019; González et al., 2021).

A partir de sus apreciaciones se le advierte como un proceso complejo, con etapas o subprocesos para su realización y que necesita de una adecuada preparación lingüística y sociocultural para salvar las distancias existentes entre las demandas de la situación comunicativa y las exigencias del pensamiento. Durante su desarrollo se usan los códigos y los saberes de la cultura heredada y transmitida, se seleccionan de manera

intencional, voluntaria y consciente, los contenidos que se comunican, dándoles la forma lingüística que se estima conveniente.

Al considerar la construcción como proceso, hay que tener en cuenta su relación con los componentes funcionales comprensión y análisis. La construcción solo puede lograrse en la medida en que se comprende la significación del tema sobre el cual se va a hablar o escribir y se le construye mediante el empleo de los medios lingüísticos que el propio análisis ha ido revelando; de ahí el estrecho vínculo existente entre ellos.

Otro aspecto que reafirma su carácter procesual son los subprocesos, etapas, fases para su realización. La mayoría de los estudiosos sobre el tema han determinado, en general, entre tres y cuatro etapas, aunque las denominan de formas diversas. Estas remiten a acciones de motivación (permite que el acto comunicativo esté motivado y responda a una intención y a un propósito); organización y planificación (una vez fijado el objetivo, se organizan y planifican las acciones y operaciones a realizar); elaboración del texto (se elabora y emite el mensaje valiéndose de los signos lingüísticos) y control (se comprueba la correspondencia de los resultados con el objetivo).

Para Angelina Roméu (1999) el proceso de construcción de textos comprende cuatro etapas esenciales: motivación, planificación, realización y consecución de la finalidad. El grupo Didactext (2015), propone cuatro subprocesos: acceso al conocimiento, planeación, textualización y revisión, que en general coinciden con las propuestas anteriores.

Por su parte, Domínguez (2007), asume tres subprocesos de construcción textual: planeación, textualización y autorrevisión y tres etapas para su enseñanza: orientación, ejecución y control; propuesta que se asume en esta investigación, dado que instruye al profesor para conducir la construcción y al alumno para autorregularla.

Subprocesos de construcción textual:

1. Planeación (antes de la escritura). Una vez motivado, surge en el emisor el deseo y la necesidad de comunicar algo, entonces se define el tema sobre el cual se va a hablar o a escribir. Luego se busca información y se organizan y jerarquizan las ideas. El producto son textos iniciales, listas, borradores, planes.
2. Textualización (durante la escritura). Se presentan las ideas en un orden lógico, respondiendo a una estructura de introducción, desarrollo y conclusiones. Para ello es fundamental la selección del vocabulario y de los medios lingüísticos que sirvan para enlazar las ideas de forma que quede manifiesta la coherencia. El producto son textos intermedios, borradores primero, segundo, tercero...

3. Autorrevisión (durante la escritura y después de terminada). Transcurre durante todo el proceso de construcción, a medida que va creciendo el texto. Cuando se ha concluido, se realiza una revisión de todo el texto y se reelabora completo o por partes. El producto: el texto concluido, cuando el alumno queda satisfecho con su construcción.

Etapas para su enseñanza:

- 1- Orientación: se ofrecen las orientaciones pragmática, semántica y sintáctica de la tarea y se precisa el medio de comunicación.
- 2- Ejecución: el profesor conduce al alumno para que textualice la información planeada anteriormente. Orienta activa y adecuadamente este momento, sobre todo si no ocurre en presencia de él, para que no decaiga la motivación por la tarea. Se tendrá en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y sus posibilidades de equivocarse.
- 3- Control: aunque está presente en todo el proceso, hay un último momento didáctico, de cierre, en que se concluye la actividad, escuchando los textos concluidos, analizando las inquietudes manifestadas durante el proceso, orientando cómo continuar. Estas actividades ayudan a mejorar y es una manera de concluir el proceso de manera que quede abierto a una nueva tarea de escritura.

En una u otra medida, los autores señalados refieren la necesidad de abordar la construcción de textos escritos con base en la metacognición, en función de que el alumno perfeccione su propio proceso de escritura y obtenga un mejor resultado. La metacognición es entendida como el conocimiento y la autorregulación por el propio sujeto de sus procesos cognoscitivos, para lo cual requiere saber qué se quiere conseguir y cómo se lo consigue.

Investigadores nacionales e internacionales (Santiago, 2004; Sales, 2004; Domínguez, 2007; Hernández et al., 2012; Jiménez, 2012 y Flores, 2017) consideran la metacognición en la construcción de textos escritos, como componente, dimensión o eje transversal que incide en una mejor conducción del proceso.

Por otro lado, autores como Mayor et al. (1997) la identifican con la inteligencia de la escritura; Sales (2004) y Santiago (2004), lo hacen con el conocimiento o capacidad asociada al dominio del proceso, del objetivo que se busca al escribir y de la regulación de las operaciones implicadas en su consecución. También es considerada (Hernández et al., 2012) la habilidad de ser conscientes y controlar los elementos textuales, cognitivos, afectivo-emocionales y contextuales que se activan y movilizan al

escribir; así como un interproceso que se da al interior del proceso de escritura y contribuye a mejorar el tránsito consciente por las etapas que lo componen y a obtener el resultado esperado (Sarmiento, 2022).

Estas ideas constatan que el desempeño metacognitivo en la construcción de textos escritos exige el dominio de los llamados conocimientos de orden cognitivo: saberes de naturaleza lingüística (código escrito, registro, estilo, tipología textual, normas lingüísticas); textual (principios para la organización semántica y formal de los textos); pragmática (reglas de uso del código según la situación comunicativa); sociocultural (conocimientos generales sobre el mundo y la cultura); procesual (proceso de escritura, etapas, estrategias cognitivas y metacognitivas) y conocimientos de orden metacognitivo: saberes que permiten ejercer la autorreflexión y la regulación consciente de los procesos cognitivos (dominio claro del propósito de la escritura y de los saberes que el escritor posee sobre sí mismo concernientes al proceso, facultad para adecuar esos conocimientos en función del objetivo a alcanzar).

Ambos conocimientos son indispensables para llevar adelante el proceso de construcción de textos escritos. Los primeros, le ofrecen al emisor los elementos que requiere para realizar la tarea, es decir, están asociados a su ejecución; los segundos, le permiten tener conciencia del proceso para así controlarlo y perfeccionar su desempeño, tienen que ver con la regulación y la evaluación del desarrollo de la misma (Sarmiento, 2022).

Lo anterior da cuenta de la relevancia que adquiere la autorregulación en los procesos metacognitivos asociados a la construcción de textos escritos. Como formación psicológica, la regulación implica la participación activa de la autoconciencia y la realización de esfuerzos en la consecución de objetivos, lo que se produce a partir de la integración de lo cognitivo y lo afectivo en la medida en que la reflexión y el razonamiento se convierten en medios esenciales de la efectividad de esa regulación.

La urgencia de enseñar al emisor a conocerse mejor como aprendiz, reflexionar sobre su propia manera de aprender, establecer un diálogo interno mientras aprende y asumir conscientemente diferentes procedimientos para la conducción del proceso de construcción de textos escritos, explica que los investigadores hagan hincapié en los mecanismos que favorecen ese comportamiento.

Jiménez (2012) propone una serie de pasos para la autorregulación al término de la planeación y la textualización. Hernández et al. (2012) determinan preguntas metacognitivas dirigidas a la autorregulación durante la revisión. Sin embargo, no especifican cómo se comporta este fenómeno en los tres subprocesos; por lo que, aun

cuando son propuestas válidas para entrenar al alumno en la conducción de la construcción de textos, no manifiestan la autorregulación como actividad inherente e indispensable en todo el proceso.

Otros autores señalan las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en el proceso de escritura. Gaskins y Elliot (1999) señalan dos categorías: a) cognitivas, relacionadas con el logro de metas y b) metacognitivas, las que controlan el proceso en sus avances, interferencias o retrocesos; por su parte, Domínguez (2007) y Didactext (2015) distinguen su carácter unitario, al definir las como un proceso cognitivo y metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada, orientado hacia una meta, controlable, deliberado, dependiente de las particularidades de quien lo maneja, educable y flexible para hacer más eficaz el aprendizaje.

En la presente investigación se confirma el valor de los mecanismos puntualizados, pues independientemente de su formulación como preguntas, pasos lógicos o instrucciones, constituyen estrategias cognitivas y metacognitivas que actúan de conjunto para la autorregulación y la autovaloración y autorreflexión que aquella presupone. Además, se precisa la necesidad de instruir y entrenar a los alumnos en su dominio y puesta en práctica de manera consciente a través de planes procesuales, registros metacognitivos e inventarios estratégicos (Sarmiento, 2022).

Con el objetivo de determinar la situación actual de la autorregulación de la construcción de textos escritos se aplicó un diagnóstico en el centro donde se desarrolló la investigación teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Preparación para la enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos
- Modo de actuación hacia la autorregulación

Para su realización se seleccionó una muestra de 36 estudiantes de séptimo grado, de una población de 135, para un 26,7%. Se trabajó además con 5 profesores de la asignatura Español- Literatura que imparten clases en este grado.

Los instrumentos aplicados revelaron que:

- ✓ Los alumnos tienen dificultades para construir textos escritos (25; 69,4%). Entre los parámetros afectados se encuentran: ajuste al tema (12; 33,3%), calidad y suficiencia en las ideas (22; 61.1%), delimitación correcta de párrafos y oraciones (14; 38,9%), establecimiento de los nexos de relación (9; 25%); ajuste a las normas de concordancia y uso de las categorías gramaticales (14; 38.9%).

- ✓ Los alumnos no dominan el algoritmo para la construcción de textos (25; 69,4%), ni las estrategias para su conducción y mejora (22; 61,1%). Tampoco conocen con profundidad sus dificultades y potencialidades para enfrentar el proceso (18; 50%).
- ✓ Las actividades de construcción escrita no son de las predilectas para los alumnos; entre otras causas, por su complejidad y por la falta de mecanismos para enfrentar las dificultades que poseen (18; 50 %).
- ✓ Los docentes no propician sistemáticamente el tránsito de los alumnos por las etapas de la construcción y centran más la atención en el producto final (5; 100%).
- ✓ Es insuficiente la orientación de actividades para fomentar la autorregulación de la construcción, entre ellas: favorecer el dominio del algoritmo y las estrategias de construcción y propiciar la autovaloración, la reflexión y el control de lo realizado (5 docentes, 100%).

En resumen, el diagnóstico constató la existencia de dificultades que limitan la autorregulación de la construcción, entre ellas: el poco dominio por parte de los alumnos de los pasos lógicos y estrategias para enfrentar el proceso, así como su aplicación consciente en la solución a las situaciones comunicativas. En el caso de los docentes: el insuficiente desarrollo de las tendencias metacognitivas en sus alumnos.

A partir de los resultados obtenidos y ante el imperativo de concebir una propuesta que contribuya a la solución del problema investigado, fueron elaboradas actividades como las que se presentan a continuación.

ACTIVIDAD # 1

Título: Comprendo y luego construyo

Objetivo: Redactar un párrafo transitando por las etapas de la construcción, con énfasis en la comprensión consciente de la situación comunicativa, en aras del desarrollo de la autorregulación.

Método: Trabajo independiente.

Participantes: Profesor y alumnos.

Orientaciones metodológicas

El profesor comenzará dando lectura a la actividad, la copiará en la pizarra e indicará a sus alumnos que la copien en sus libretas. Luego la explicará y ofrecerá orientaciones para su desarrollo. Los alumnos darán opiniones sobre su preparación

para enfrentar la actividad, serán aclaradas las dudas y se ofrecerán vías para la solución de posibles dificultades.

Se procederá al trabajo independiente. Durante este tiempo el docente recorrerá los puestos de los alumnos para comprobar si están trabajando adecuadamente y ofrecerá atención diferenciada. La revisión de los resultados se hará de forma escrita y también oral, para potenciar un intercambio de criterios que favorezca la autorregulación.

Esta actividad se desarrollará en la unidad 1, donde el objetivo esencial con respecto a la construcción de textos es redactar párrafos a partir de palabras claves, oraciones o expresiones sugerentes. Con su realización el alumno debe quedar claro de la importancia de la comprensión consciente de la situación comunicativa para la correcta construcción de un texto (determinar tema, tipo de texto, finalidad, destinatario, lenguaje a emplear según el destinatario y el contexto) y de la necesidad de cumplir con sus exigencias.

Tiempo de duración: 30 minutos

Evaluación: Se evaluará oralmente y a través de la revisión de libretas, en lo cualitativo y cuantitativo.

Actividades

1- Lee cuidadosamente la siguiente tarea de redacción:

Imagina que tienes que redactar un párrafo para ofrecerle información esencial, a tu hermano de quinto grado, sobre uno de los deportes más practicados y encuentras un documento con estas oraciones. Colócalas en orden hasta conformar el párrafo que necesitas. Ten en cuenta las palabras claves que sirven de hilo conductor. Utiliza los enlaces y signos de puntuación que consideres necesarios. Puedes eliminar o sustituir algunas palabras e, incluso, modificar el orden de estas en la oración. Puedes también incluir otra u otras oraciones en tu texto. Coloca las mayúsculas donde sea preciso.

- El principio básico del judo es usar la fuerza del adversario para derribarlo.
- El judo es un arte marcial originario de Japón.
- En el judo los colores de los cinturones pasan por ocho hasta el negro.
- El judo nació en 1863.
- El judo es la primera de las artes marciales que se convirtió en especialidad olímpica.

- a) ¿Sobre qué tema se te pide redactar?
- b) ¿Cuál es el objetivo del texto?
- c) ¿Consideras que las oraciones de las que dispones son suficientes y adecuadas para cumplir con esa finalidad? Explica tu respuesta.
- d) ¿Cuáles son las orientaciones que se te ofrecen en la tarea para lograr el objetivo deseado? ¿Las consideras convenientes? ¿Qué otras propones?
- e) Redacta el párrafo siguiendo las orientaciones que has valorado.
- f) Luego de redactar, revisa bien tu párrafo y haz las correcciones que creas pertinentes
- g) Reflexiona sobre los pasos que seguiste para obtener el texto. Prepárate para intercambiar oralmente sobre las acciones que más te ayudaron a obtener ese resultado.

ACTIVIDAD # 2

Título: Busco, organizo, planifico

Objetivo: Redactar un texto transitando por las etapas de la construcción, haciendo hincapié en la organización, jerarquización y planificación de las ideas del texto, en aras del desarrollo de la autorregulación.

Método: Trabajo independiente

Participantes: Profesor y alumnos

Orientaciones metodológicas

El profesor repartirá la hoja de trabajo con la tarea de redacción, les pedirá a los alumnos que la lean en silencio y luego ofrecerá orientaciones para su desarrollo. Los alumnos darán opiniones sobre su preparación para enfrentar la actividad, serán aclaradas las dudas y se ofrecerán vías para la solución de posibles dificultades.

Se procederá al trabajo independiente. Durante este tiempo el docente recorrerá los puestos de los alumnos para comprobar si están trabajando adecuadamente y ofrecerá atención diferenciada. La revisión de los resultados se hará de forma escrita y también oral, para potenciar un intercambio de criterios que favorezca el entrenamiento del alumno para la indagación, organización y planificación de las ideas que aparecerán en el texto como estrategias fundamentales para el desarrollo de la autorregulación del proceso.

Esta actividad se desarrollará en la unidad 2, donde el objetivo esencial es redactar párrafos a partir de un tema relacionado con las lecturas realizadas en clase.

Con su realización el alumno debe quedar convencido de la necesidad de buscar y organizar la información correspondiente antes de construir un texto y, además, anticipar su puesta en texto (planificación).

Tiempo de duración: 30 minutos.

Evaluación: Se evaluará oralmente y a través de la revisión de libretas, en lo cualitativo y cuantitativo.

Actividades

2- Sabemos que has quedado impresionado con la lectura de los textos acerca de Ignacio Agramonte estudiados en esta unidad. Piensa que tienes que participar en un encuentro de jóvenes historiadores donde vas a expresar tu criterio sobre esta figura y construye un texto de no más de un párrafo que comience así: “Qué orgullo ser de la tierra de Agramonte”.

- a. ¿Ya analizaste esta tarea? ¿Tienes claro el tema y el propósito de la construcción? Reflexiona en el tipo de lenguaje a usar y en posibles palabras/frases que pudieras incluir.
- b. Busca información para ajustarte al tema y abordarlo con suficiencia. Elabora un cuadro sinóptico donde clasifiques los apuntes como esenciales, secundarios o complementarios.
- c. Elabora un plan, croquis o pre-texto donde incluyas los apuntes esenciales y secundarios que no van a faltar en tu texto definitivo.
- d. Apoyándote en ese pre-texto, construye el texto final.
- e. Luego de redactar, revisa bien tu párrafo y haz las correcciones que creas pertinentes
- f. Reflexiona sobre los pasos que seguiste para obtener el texto. Prepárate para intercambiar oralmente sobre las acciones que te ayudaron a obtener ese resultado.

Conclusiones

Las concepciones en las que se sustenta la construcción de textos escritos demuestran la necesidad de su dominio para contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos.

El diagnóstico aplicado demostró que los alumnos presentan dificultades en la autorregulación de la construcción de textos escritos y que las mismas son insuficientemente tratadas.

La propuesta de actividades que se ofrece constituye una vía para el tratamiento de las insuficiencias y una herramienta que puede ayudar al maestro en el diseño de nuevas actividades que contribuyan a su solución.

La propuesta es efectiva y puede ser aplicada en otros centros escolares en función de favorecer la autorregulación de la construcción de textos escritos.

Referencias bibliográficas

Carlino, P. (2013). Investigar las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Necesidad de un cambio de perspectiva. En M. Pérez, *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana-Colciencias.

Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 15, 77-104. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

Domínguez, I. (2007). Hacia la orientación de la escritura mediante un modelo didáctico. En A. Roméu (Ed.), *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 219-254). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Flores, C. (2017). *Relación entre metacognición y producción de textos escritos expositivos en los estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana* (Tesis de Maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima. <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/1480>

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Trad. PIÑA, C. Barcelona: Paidós.

González, S. G.; Vispo, Y. y Hidalgo, Y. (2021). La construcción de textos escritos desde diferentes asignaturas del primer año de la Educación Técnica-Profesional, *Luz XX* (1), 116-129. <https://repositorio.uho.edu.cu>

Hernández, Y.; Serpas, Y. y Carrascal, S. (2012). Modelo holístico de metaescritura. *Educación em Revista* 28 (2), 35-60. <http://doi.org/10.1590/SO102-46982012000200003>

Infante, Y. y Almaguer, J. C. (2019). Propuesta metodológica para la construcción de textos escritos en la carrera de educación primaria del Centro Universitario Municipal Calixto García. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://ideas.repec.org>

Jiménez, M. (2012). *¿Cómo orientar a mis alumnos para que se autorregulen mientras escriben?* (Trabajo inédito). La Habana.

Martínez, M. y Zabala, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: cuando los revisores son los compañeros. *Revista de docencia universitaria*, 13(3), 105-124. <https://riunet.upv.es>

Mayor, J.; Suengas, A. y González, J. (1997). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.

Roméu, A. (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sales, L. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Santiago, A. (2004). Escritura: naturaleza y producción. *Folios. Segunda época*. Segundo semestre (20) 77-88. <http://doi.org/10.17227/01234870.20folios77.88.g>

Sarmiento, Y. (2022). *La orientación didáctica de la metaescritura del futuro profesor de Español-Literatura* (Tesis doctoral). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO FEMENINO EN LA GESTIÓN ESCOLAR

Dra. Samantha Yadira Niebla Moreno

Universidad Autónoma de Sinaloa

samanthaniebla@uas.edu.mx

Dr. Jorge Alberto Castro Quiñonez

Universidad de San Miguel

Dra. Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya

Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Este estudio surge ante la necesidad de examinar el papel del director como figura central en la gestión escolar, focalizando la atención en la participación de mujeres en este rol específico. El objetivo central es discernir la percepción de los docentes acerca del estilo de liderazgo manifestado por la directora y cómo ella misma se concibe como líder, utilizando como marco conceptual la teoría del liderazgo situacional (Hersey et al., 1998; Daft, 2006) y la eficiencia organizacional (Reddin, 1989). La investigación adopta un enfoque ex post facto y no experimental, empleando como instrumentos de recolección de datos, los cuestionarios de diagnóstico de efectividad gerencial y una adaptación de la encuesta diagnóstico de clima organizacional de Monroy Asesores S.C., analizando solamente aquellos ítems que permitan hacer un análisis de percepción de liderazgo directivo. Los resultados revelan una autopercepción de la directora como líder relacionado, con alta preocupación por la relación y baja por la tarea. En contraparte, la percepción de los docentes sobre el liderazgo femenino de la directora se centra en su enfoque positivo en relaciones y en la creación de un ambiente escolar propicio. Este predominio en el estilo de liderar cumple con las expectativas convencionales que se destacan desde la teoría (Minor, 2014; Moncayo, 2014; Sánchez y López, 2008; Lupano y Castro, 2011; Moncayo y Zuluaga, 2015; Díez et al., 2003; Carrasco et al., 2021; Duran, 2023). El trabajo invita a reflexionar sobre el liderazgo femenino en la gestión educativa, busca proporcionar una comprensión más profunda del tema y sus implicaciones en la mejora de la dinámica escolar, promueven liderazgos más inclusivos en instituciones educativas.

Palabras clave: Liderazgo femenino, gestión educativa, inclusión.

Abstract

This study emerges from the need to examine the role of the principal as a central figure in school management, focusing on the participation of women in this specific role. The main objective is to discern teachers' perception of the leadership style demonstrated by the principal and how she sees herself as a leader, using the situational leadership theory (Hersey et al., 1998; Daft, 2006) and organizational efficiency (Reddin, 1989) as a conceptual framework. The research adopts an ex post facto and non-experimental approach, using managerial effectiveness diagnostic questionnaires and an adapted version of Monroy Asesores S.C.'s organizational climate diagnostic survey as data collection instruments. The analysis focuses only on items allowing for an assessment of directive leadership perception. The results reveal the principal's self-perception as a relationship-oriented leader, with high concern for relationships and low concern for tasks. Conversely, teachers' perception of the principal's female leadership emphasizes her positive focus on relationships and the creation of a conducive school environment. This leadership style aligns with conventional expectations outlined in the theory ((Minor, 2014; Moncayo, 2014; Sánchez y López, 2008; Lupano y Castro, 2011; Moncayo y Zuluaga, 2015; Díez

et al., 2003; Carrasco et al., 2021; Duran, 2023). The study encourages reflection on female leadership in educational management, seeking to provide a deeper understanding of the topic and its implications for improving school dynamics, promotes more inclusive leadership in educational institutions.

Keywords: Female leadership, educational management, inclusion.

Introducción

En el mundo actual de las organizaciones, sin importar el tamaño o giro de estas, la figura del director juega un papel estratégico y determinante en el logro de los objetivos de las instituciones. Es innegable que en el trascurso del tiempo la función de dirigir ha tenido cada vez más exigencias, mismas que deben responder a los cambios que se suscitan en el contexto mundial y local en que se desarrolle cada organización. El impacto que tiene un director, como responsable de que las tareas se realicen de acuerdo con las necesidades que tienen las organizaciones, remite a considerarlo como un factor, entre otros, del éxito o fracaso de estas.

En este contexto, la función estratégica del director en las organizaciones, crucial para el logro de objetivos, no solo responde a las crecientes exigencias temporales, sino que también se posiciona como un factor determinante para el éxito o fracaso institucional, según lo destacan Campos et al. (2020). Las instituciones educativas no están fuera de esa realidad y requieren que sus estructuras sean lideradas por personas que puedan hacer frente a los nuevos retos y demandas mundiales, que buscan el desarrollo de una cultura inclusiva, igualdad de oportunidades y educación de calidad para todos.

En las escuelas, la autoridad y el liderazgo las asume el director, encargado de mover y dirigir la maquinaria de la organización educativa que le corresponde y todo el personal que la sustenta, y lo debe hacer eficazmente. En este sentido Barrientos (2021) señala que el buen ejercicio del liderazgo directivo en las organizaciones escolares facilita el desarrollo docente y por consecuencia beneficia el aprendizaje del alumno. Para que esto suceda Niebla (2020) destaca que quien dirige la dirección escolar debe preocuparse por tener una formación integral y que su visión busque metas comunes a los actores educativos.

En su visión Poma y Granda (2020), Alegre y Kwan (2021) Carrasco y Barraza (2021), Meza y Ramos (2021), indican que el liderazgo en el ámbito educativo se presenta como la capacidad de influir y movilizar a otros para alcanzar objetivos compartidos se caracteriza por promover una cultura colaborativa, disminuir las suposiciones individualistas en las prácticas de enseñanza y orientar las decisiones de gestión hacia el aprendizaje y alcanzar las metas y objetivos institucionales. Romero (2021), argumenta que en el nivel de educación básica el liderazgo representa el segundo elemento que tiene influencia directa en el éxito del aprendizaje al fomentar un

ambiente escolar que inspira y motiva a los docentes, y al asegurar las circunstancias adecuadas para el trabajo y el crecimiento profesional. Por ello, se destaca por normativa que quien funge como director debe asumir un liderazgo académico, administrativo-organizacional y social, para transformar toda la comunidad escolar.

Calderón y Carrera (2022) apuntan que la educación es un ámbito del mercado laboral feminizado por la combinación de factores económicos, históricos y socioculturales, permeados por concepciones y prácticas donde se hacen evidentes los estereotipos de género, roles y etiquetas sociales. Aunque la presencia de las mujeres es mayoritaria en el ámbito educativo, esto no se corresponde con su representación en los puestos de liderazgo, mismo que se evidencian como un espacio limitado para las mujeres.

Fundamentación teórica

El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación, de tal forma que es un elemento esencial en la búsqueda de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, que es literalmente lo que busca la Organización de la Naciones Unidas (ONU), mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en el ODS 4. En ese sentido, el ODS 5 que busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas, por lo anterior se resalta la importancia de analizar la gestión de liderazgo femenino percibido por maestros.

Existe evidencia empírica de los resultados positivos que se producen al fomentar la inclusión de las mujeres en puestos de liderazgo, debido a que cumplen de manera eficiente los objetivos estratégicos, además es necesario para la promoción de la diversidad, la justicia social (Sánchez y López, 2008; Paz et al., 2019; López-Ibor et al., 2008; Miralles, 2021). Sin embargo, a pesar de las ventajas las mujeres encuentran múltiples barreras para el acceso a estos puestos (Sánchez y López 2008; Zuluaga y Moncayo 2014; Cuevas et al., 2014; Moncayo y Zuluaga, 2015; Jiménez, 2016; Duran, 2023; Segovia et al., 2023).

Diversos autores han estudiado el liderazgo femenino (Minor, 2014; Moncayo, 2014; Sánchez y López, 2008; Lupano y Castro, 2011; Moncayo y Zuluaga, 2015; Díez et al., 2003; Carrasco et al., 2021; Duran, 2023) y expresan que, dentro de las características del en el ámbito escolar, se encuentran la colaboración, el cuidado y escucha de los otros, la empatía, horizontalidad en la toma de decisiones y que a partir del uso de las emociones como acción colectiva generan implicación social, políticas de apoyo y de colaboración social y profesional.

Al hablar de la identidad directiva o la autopercepción de rol de liderazgo, Carrasco et al. (2021) encontraron ciertos rasgos compartidos de las mujeres en puestos directivos, estos rasgos hacen referencia a la generación de confianza, el impulso del trabajo en equipo, delegación de tareas, la ética de cuidados, habilidades emocionales y la preocupación por las relaciones interpersonales. En este sentido Niebla y Ibarra (2017) mencionan que es importante visibilizar la necesidad de tener una mayor apertura y libertad para que las mujeres accedan y ejerzan puestos directivos con la apertura suficiente para hacer manifiestas todas sus cualidades.

La teoría situacional de liderazgo es uno de los enfoques básicos de las teorías de las contingencias que, según Daft (2006), la teoría de los contingentes es que los líderes analizan su situación y adaptan su comportamiento para mejorar su eficacia. Las principales variables de la situación son las características de los seguidores, las del entorno laboral y las tareas de los seguidores, así como las del entorno exterior. Las teorías de la contingencia también llamadas teorías situacionales, subrayan que es imposible comprender el liderazgo en el vacío, independientemente de los diversos elementos de la situación del grupo o de la organización.

Entre las variables que destaca la teoría situacional es la madurez o disposición que según Daft (2006), determina la eficiencia del liderazgo, quien define esta variable como el deseo de los trabajadores a la superación, la voluntad para aceptar las responsabilidades y la capacidad, las habilidades y la experiencia relativa a las tareas.

La función de liderazgo en la dirección escolar puede tener al igual que la administración de cualquier empresa dos orientaciones:

1. Orientación hacia la tarea, referida al nivel en el que un líder guía sus actividades y las de sus seguidores, involucrando la iniciación, organización y dirección.
2. Orientación hacia las relaciones, es la medida en que un líder cultiva relaciones personales en su labor, demostrado a través de la escucha, la confianza y la motivación.

Según domine o falte alguno de estos dos elementos, surgen los cuatro estilos básicos de Reddin (1989), separado, relacionado, dedicado e integrado que son compatibles con los cuatro de Hersey y Blanchard (1998), delegar, participar, convencer o dirigir. El mejor estilo está en utilizar aquel que la situación aconseja, o dicho, en otros términos, aquel que se adecua a la situación; y como está adecuación se traduce en efectividad, estilo adecuado y estilo efectivo son la misma cosa. Esta es la fortaleza del liderazgo situacional, la capacidad de adaptarse del líder a cada situación o momento dentro de la organización, dependiendo del tipo de seguidor, la circunstancia y el entorno organizacional. Esta variable dependerá del nivel de educación de los trabajadores que,

en esta investigación, todos son profesionistas, por lo que el instrumento que se aplica y la teoría en la que se sustenta son viables.

Si bien quien lidera en el ámbito educativo habrá de adaptar su estilo a la situación según lo que más convenga, para mediar conflictos y diferencias, favorecer el respeto, la comunicación y el progreso de los integrantes del colectivo (Abarca et al., 2021) es importante señalar que cuando se habla de la gestión educativa, el manejo eficiente del liderazgo permite reducir las dificultades y la construcción de entornos favorables en la institución, pero este por sí mismo no representa ni determina las causas para que esto suceda (Alegre y Kwan, 2021).

Para generar contexto al problema, hay que decir que, en la unidad de análisis, los últimos cinco periodos de dirección los han ocupado mujeres, asignadas por el consejo universitario. Las voces del personal docente que ha vivido estas direcciones se pronuncian por una percepción de estilos de liderazgo distintos entre los directores en las administraciones anteriores. En distintos momentos de las últimas 5 gestiones se han logrado identificar liderazgos que desde la literatura especializada según Daft (2006), puede mostrarse con características de liderazgo autocrático; con toma de decisiones centralizada y muy enfocada en la tarea y los resultados, con poca importancia en las relaciones interpersonales con el cuerpo docente.

Los objetivos de este estudio son: identificar el estilo de liderazgo que impera en dicha Unidad Académica mediante la autopercepción de la directora, y se busca conocer qué percepción tiene la planta docente del estilo de liderazgo existente.

Materiales y métodos

En este estudio se utilizaron dos instrumentos, cada uno con un propósito definido y particular, pero con elementos en común que permiten complementar y contrastar la información:

1. Cuestionario para Diagnóstico de Efectividad Gerencial (DEG)
2. Una adaptación de la encuesta diagnóstica de clima organizacional de Monroy Asesores S .C, que ha sido validada mediante métodos estadísticos y validación de expertos.

Los individuos involucrados en este estudio se dividen en dos grupos: Se encuentra la directora de la unidad académica. Su gestión dio inicio en el 2014 y terminó en 2022, mismo que comprenden tres periodos consecutivos al frente de la dirección. Su nivel de estudios corresponde a licenciatura y en el momento de la recolección de los datos tenía 67 años y una antigüedad laboral de más de 40 años en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Se incluyen 39 profesores, el 67 % del total que en ese momento integraban el cuerpo docente de la preparatoria. Estos participantes se

seleccionaron a través de un muestreo aleatorio simple representativo (Hernández, et al., 2020).

El trabajo es una investigación básica según la clasificación de Álvarez (2020), que busca la adquisición sistemática de nuevos conocimientos, para ampliar la comprensión de una realidad específica, para describir la percepción y autopercepción del liderazgo situacional femenino de la directora de la escuela. El diseño de la investigación se determina como ex post-facto, debido a que se tiene contacto con el evento en una etapa posterior. Al grupo de sujetos a los cuales se les aplica el instrumento de diagnóstico para medir la variable no sufre ninguna intervención de nuestra parte, sólo se observa el fenómeno no se interviene en él, por lo que es un estudio no experimental.

Resultados y discusión

En este apartado se desglosa la información recopilada por los dos instrumentos. La encuesta de diagnóstico a la planta docente busca conocer su percepción sobre aspectos relacionados con el liderazgo de la dirección, también se analiza las respuestas de la dirección del plantel donde da su punto de vista de su labor como responsable de la administración, su liderazgo auto percibido y gestión de la preparatoria. La información se detalla en gráficas por ítems, tablas de porcentajes y análisis textuales de los mismos, separados en dos subtemas:

1. El estilo de liderazgo auto percibido de la dirección.
2. El diagnóstico de la percepción del liderazgo.

El estilo de liderazgo auto percibido de la dirección

El líder en una organización puede optar por dos estilos de gestión: uno centrado en la tarea, enfocado en lograr resultados, y otro orientado a las relaciones, el cual prioriza el mantener un entorno organizacional saludable y positivo, aunque esto pueda implicar sacrificios en términos de resultados. De estas opciones se desprenden los estilos de mando posibles (dedicado, integrado, relacionado y separado) según Reddin (1989). Para determinar el estilo de liderazgo a la directora del plantel se aplicó el cuestionario DEG. El modelo de la teoría del liderazgo situacional tridimensional de Reddin (1989), permitió la construcción de una prueba originalmente llamada Managerial Position Analysis Test (MPAT) que posee apropiados índices de confiabilidad y validez (interna y externa). Después de algunas modificaciones al MPAT se emplea la versión denominada DEG, la validez psicométrica de la prueba se analizó mediante estudios de confiabilidad, validez y contenido. Los resultados arrojados por la prueba DEG que dan cuenta de la autopercepción del estilo de liderazgo de la directora se muestran en la Tabla 1 y Figura 1.

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario DEG, en esta se observa la distribución de los 100 puntos posibles entre los 4 estilos que se pueden percibir mediante el instrumento.

Tabla 1

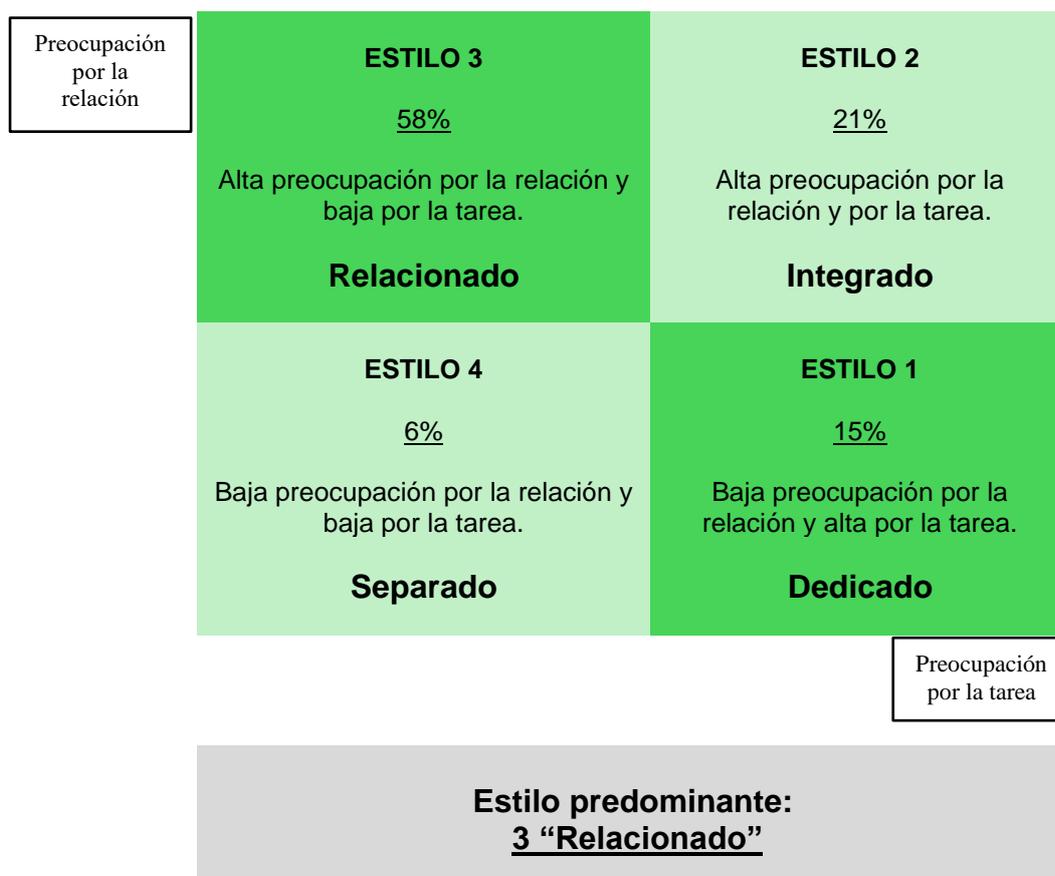
Resultados de la autopercepción del estilo de liderazgo

Estilo de Mando	Estilos de Dirección	Total de Puntos
Estilo 1	Dedicado	15
Estilo 2	Integrado	21
Estilo 3	Relacionado	58
Estilo 4	Separado	6
Suma		100

La Figura 1 describe y muestra de manera gráfica y porcentual la distribución de la puntuación según el tipo de liderazgo que auto percibe la directora de su gestión, se observa también cual es el estilo de liderazgo predominante.

Figura 1

Porcentajes de los estilos auto percibidos



Con base en los estilos de dirección de Reddin (1989), y después de aplicar el cuestionario DEG para determinar el estilo de liderazgo se puede observar en la Figura 1 que la directora tiene una alta preocupación por la relación y baja por la tarea, lo que

la ubica según la clasificación del autor como un liderazgo relacionado (Tabla 1 y Figura 1). Este estilo de liderazgo se considera adecuado para el manejo de profesionales, la capacitación y coordinación y es caracterizado por que apoya, armoniza y aconseja.

La manera en que se auto percibe la directora, es como un líder relacionado y muestra una tendencia a las relaciones más que a la tarea, este estilo relacionado se identifica con aquellos líderes que buscan relaciones positivas y que trabajan para ello, puede ser considerada con características directora democrática, basada en una ética de cuidados y expresiva. En este sentido el estilo relacionado debe de acercar a la dirección a la eficiencia organizacional a través de elementos como influir, trabajo en equipo, comunicación, inteligencia emocional, coaching, desarrollo de personal y liderazgo.

Este estilo de liderazgo (relacionado) se identifica con la teoría concerniente al liderazgo femenino el cual es cooperativo identificada con el trabajo en equipo, la calidad, intuitivo-racional, tiende a tener menor control, empatía, cooperación, con altos estándares de realización, educadora y leal defensora y seguidora (Ortiz, 2009; Minor, 2014; Carrasco et al., 2021). Aunado lo anterior Abarca (2021) señala que la directora como líder (según su percepción) posee diversas herramientas para vislumbrar y actuar de manera oportuna en cualquier circunstancia o situación por más compleja que esta sea.

Diagnóstico de la percepción del estilo de liderazgo de la dirección

Para diagnosticar el estilo de liderazgo según la percepción de los profesores de la unidad de análisis se aplicaron 39 cuestionarios para la evaluación o diagnóstico del clima escolar, del cual se rescatan los resultados de la categoría de análisis de percepción de liderazgo en el instrumento de diagnóstico de clima organización que ha sido adaptado para este estudio. El propósito de este instrumento es hacer un diagnóstico de 6 categorías que conforman el clima escolar, pero en este estudio solo se considera la categoría de percepción del liderazgo, que consiste en 5 ítems en 4 posibles respuestas, totalmente de acuerdo o siempre, en desacuerdo o casi siempre.

Tabla 2

Ítems que componen la categoría de percepción del liderazgo

Ítem
1. Me parece adecuada la forma de ordenar y pedir las cosas de mi directora.
2. A la directora le interesan los resultados y nada más.
3. A la directora le interesa el ambiente de trabajo además de los resultados.
4. Siempre que lo necesito puedo hablar con la directora y ella se muestra interesada en escuchar.
5. La directora me estimula para mi superación en el trabajo.

La Figura 2 corresponde a los resultados del primer ítem analizado, que cuestiona cómo la directora ordena y pide las cosas adecuadas.

Figura 2

La forma de ordenar de la directora

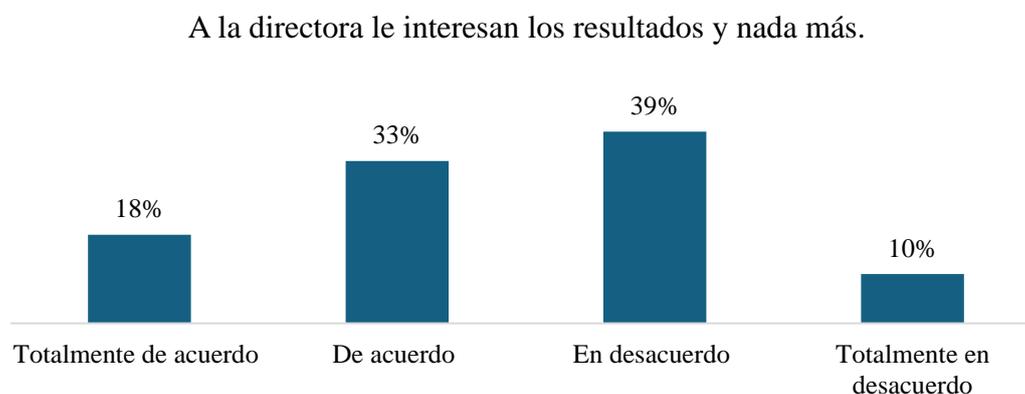


Según los resultados obtenidos el 49% de los maestros de la preparatoria están totalmente de acuerdo en la forma de ordenar y pedir las cosas por parte de la directora, el 28% está de acuerdo, un 18% está en desacuerdo y solo el 5% de ellos está totalmente en desacuerdo. Este elemento identificado con el liderazgo de la directora se evalúa positivamente porque se considera que la manera que la directora da órdenes es adecuada y se encuentra alineado a lo que Carrasco et al. (2021) señalan al argumentar que el liderazgo femenino reconoce la parte emocional como un catalizador de acción e implicación y se preocupa por el cuidado de otros.

La Figura 3 describe el resultado del segundo ítem, que discute sobre si el interés único en la gestión de la dirección es enfocado a los resultados de su equipo de trabajo.

Figura 3

El interés por los resultados



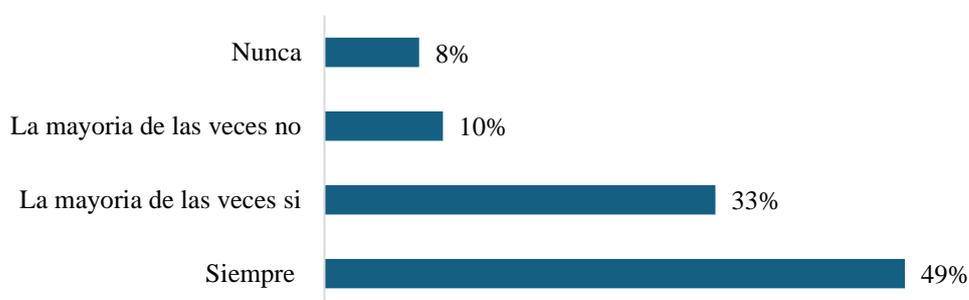
Al respecto del ítem 2, el 39% de los maestros encuestados están en desacuerdo con la idea de que a la directora le interesan los resultados y nada más, el 33% está de acuerdo con esto, en este mismo sentido el 18% está totalmente de acuerdo y el 10% está totalmente en desacuerdo, factor que no se puede determinar abiertamente como bueno ya que la percepción está muy dividida.

En la práctica de liderazgo se tiene la opción de tener una tendencia más marcada ya sea hacia la preocupación por la tarea o la producción, o hacia las relaciones o ambiente. La Figura 4 muestra los resultados obtenidos en el ítem 3 que busca conocer si para la directora el ambiente de trabajo es más importante que los resultados.

Figura 4

El interés por el ambiente de trabajo

A la directora le interesa el ambiente de trabajo además de los resultados.



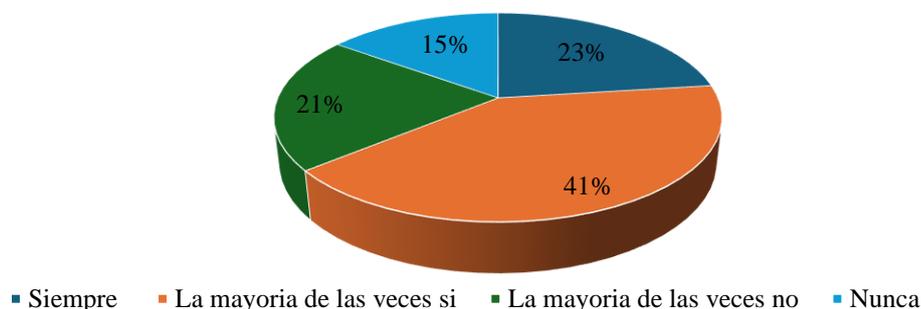
El 49 % de maestros piensa que la directora siempre privilegia el ambiente sobre los resultados, el 33 % que esto sucede casi siempre, el 10 % que no y el 8 % que nunca, lo que define la percepción del estilo de liderazgo de la directora. Al respecto de esto, Abarca et al. (2021) argumentan que una de las de las funciones que se les atribuyen a los directores escolares es la propiciar un clima satisfactorio y debe estar capacitado para que fortalecer las relaciones ya que estas son uno de los factores condicionantes para la efectividad de los proyectos educativos.

Estas respuestas resultan coherentes en lo que respecta las características del liderazgo femenino que se han podido evidenciar desde la literatura se encuentra preocupación por la creación de climas armoniosos (Sánchez y López, 2008; Cuevas et al., 2014; Romero, 2021; Carrasco et al., 2021).

Figura 5

El interés de la directora por escuchar

Siempre que lo necesito puedo hablar con la directora y ella se muestra interesada en escuchar.



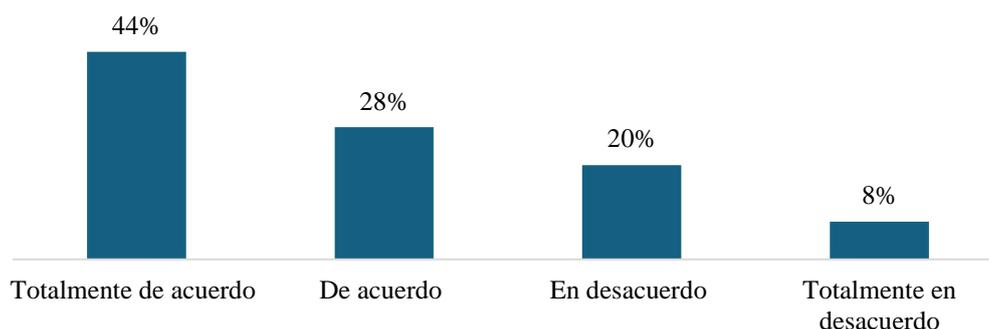
Se preguntó si los maestros necesitan hablar con la directora, ella se muestra interesada, donde el 41 % piensa que la mayoría de las veces sí, el 23 % opina que siempre sucede, el 21 % la mayoría de las veces no y el 15 % nunca sucede, esto significa que los maestros piensan que la directora tiene un canal de comunicación abierto con ellos y se interesa por ellos. A este respecto, las respuestas se corresponden a lo que señala Carrasco et al. (2021), quien argumenta que el liderazgo femenino se preocupa por escuchar y acoger a otros, además de ayudar y mediar las situaciones que se presentan, aunado a lo anterior Paz et al. (2019) argumentan que quienes comentan que dentro de las rasgos encontrados en los estilos de liderazgo femenino se demanda la comunicación asertiva y efectiva donde el escuchar lo que se tiene que decir que de primordial importancia, podemos decir que las respuestas a esta pregunta mantienen relación con las características necesarias tanto para un líder eficaz como para argumentar la congruencia con los rasgos y características que se atañen al liderazgo femenino.

El ítem 5 busca encontrar la percepción de la planta docente sobre el estímulo que promueve la directora hacia su superación en el trabajo. La Figura 6 muestra los resultados obtenidos. En este sentido Poma y Granda (2020) sostienen que la gestión escolar es un proceso multidimensional en el que las habilidades, actitudes y capacidades del director deben procurar entre otras cosas la autosuperación y la superación de los demás, así mismo Abarca (2020) postula que el desarrollo de las capacidades de la comunidad educativa también es parte de la función directiva. En este mismo orden de ideas Carrasco et al. (2021) argumentan que las mujeres líderes buscan el desarrollo favorable de los demás proponen liderazgos más distribuidos que se desmarcan del modelo tradicionalista del liderazgo.

Figura 6

Estímulo de la directora por la superación del docente

La directora me estimula para mi superación en el trabajo.



El 44% de los docentes encuestados están totalmente de acuerdo con que la directora los estimula para la superación en el trabajo, el 28% está de acuerdo, el 20% en desacuerdo y solo el 8% en total desacuerdo, por lo que la percepción de apoyo a la superación laboral es firme en el colectivo docente.

Los resultados obtenidos del estilo de liderazgo femenino que despliega la directora, según la percepción del colectivo docente, confirman lo expuesto por diversos autores (Moncayo, 2014; Sánchez y López, 2008; Lupano y Castro, Duran (2023) quienes determinan que las mujeres tienen un perfil democrático con orientaciones centradas en el equipo, que procuran el apoyo y ayuda a las personas, poseen receptibilidad y ejecución apoyada en la intuición, emocionalidad y sensibilidad. Se presuponen con menor tendencia hacia el control y mayor empatía, los resultados indican que el estilo de liderazgo femenino en este caso es así ya que se inclina más hacia los roles democrático, se centra en la relación y procura un clima organizacional positivo.

Conclusiones

Al discutir sobre la gestión educativa y el liderazgo que se ejerce desde este ámbito, se puede concluir que el liderazgo femenino es un factor que integra elementos positivos al incluir a las mujeres en cargos directivos, esto debido que aportan su talento y modelos en los que la razón y emoción pueden trabajar en forma eficiente, además que mediante a su incorporación en roles de decisión se abona a la inclusión y justicia social. El liderazgo de las mujeres enfatiza la cooperación por sobre la competición, por lo que podemos establecer a priori una tendencia natural hacia las relaciones y no tanto hacia el enfoque en el trabajo o los resultados, aunque esto no predispone a que los objetivos no sean alcanzados, al contrario, la evidencia señala que se orientan al cumplimiento efectivo de los objetivos organizacionales.

Las mujeres en cargos directivos desarrollan un tipo de liderazgo más colaborador, dialogante y participativo, tienden a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaborativas. Los elementos expuestos en el estudio sobre la auto

percepción del estilo de liderazgo directivo y la percepción que tienen del mismo el colectivo docente muestran que se cumplen con características fundamentalmente en su forma de ordenar, el acompañamiento en las tareas y fijación de metas, la capacidad de reconocer esfuerzos individuales y colectivos, interés y facilidades para la superación por parte de ella, todos estos factores son determinantes del clima que prevalece en la escuela e identificables con las que se señalan como distintivas de las mujeres en la ejecución de la competencia del liderazgo en las organizaciones.

Referencias Bibliográficas

Abarca-Infra, S., García-González, M. y Ortiz-Bautista, R. A. (2021). El liderazgo directivo en la gestión de conflictos de instituciones educativas. *Atenas*, 2 (54), 172 - 188. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4346>

Alegre Brítez , M. Á ., & Kwan Chung , C. K. . (2021). Gestión directiva y estilos de liderazgo en educación superior. Una revisión de la literatura. *Revista De Análisis Y Difusión De Perspectivas Educativas Y Empresariales*, 1(2), 65–73. <https://doi.org/10.56216/radee022021dic.a06>

Álvarez, A. (2020). Clasificación de las investigaciones [Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10818>

Barrientos V., D. B., Alania P., R. y Barba-Briceño, L. E. (2021). Liderazgo directivo y clima institucional: radiografía de instituciones educativas privadas del sur oriental del Perú. *Paidagogo*, 3(1), 128-149.

Calderón-Guevara, C., y Carrera-Pillalazo, J. P. (2022). Feminización del magisterio ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2641-2665. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1678

Campos, L. A. G., Sánchez, A. R. M., y Pérez, E. R. (2020). Importancia de los estilos de liderazgo: un abordaje de revisión teórica. *Apuntes Universitarios*, 10(4), 156-174. <https://doi.org/10.17162/au.v10i4.50>

Carrasco, A. y Barraza, D. (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino. *Revista Investigación*, 26(90), 887-910.

Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 79-92. <http://hdl.handle.net/10481/42941>

Daft Richard L. (2006). La experiencia del liderazgo, tercera edición, Editorial Cengage Learning, México.

Duran, Z. (2023). Liderazgo Femenino y Equidad de Género: una Propuesta de Estudio en los Organismos de Seguridad Ciudadana. *Gerentia*, (2), 8-28.

Hernández, Sampieri R., Fernández C., Baptista P. (2020), *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hersey, P., Blanchard, K. y Johnson, D. (1998). *Administración del Comportamiento Organizacional. Liderazgo Situacional*. México: Pearson Prentice Hall.

Jiménez Gonzalez, C. L. (2016). Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Un estudio con perspectiva de género. In *IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 13, 14 y 15 de abril de 2016 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género.

López I., R., Escot, L., Fernández, JA. y Mateos, R. (2008) *Análisis de la Presencia de las Mujeres en los Puestos Directivos de las Empresas Madrileñas* (1 ed.). Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/3shw89b>

Lupano P., M. L., y Castro S., A. (2011). Teorías implícitas del liderazgo masculino y femenino según ámbito de desempeño. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 139-150.

Meza Matos, K., & Ramos Martínez, A. S. (2021). Estilos de liderazgo del director educativo. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(1). DOI: <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i1.20670>

Minor Jiménez, M. (2014). Liderazgo femenino en educación básica, *Revista de investigación e innovación educativa para el desarrollo y formación profesional*, 7.

Miralles, I. (2021). Liderazgo Femenino: Un Modelo. *Revista DebatesIESA* <http://www.debatesiesa.com/liderazgo-femenino-un-modelo/>

Moncayo, B. y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista pensamiento & gestión*, 39. 142-177. <http://dx.doi.org/10.14482/pege.38.7703>

Niebla M., S. Y. (2020). La evaluación de la competencia del liderazgo en la dirección escolar, desde la perspectiva de la socioformación. [The evaluation of leadership competence in school management, from the perspective of socioformation]. *Forhum Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 23-31. <https://doi.org/10.35766/ff20223>

Niebla M., S. Y., Ibarra A., E. (2017). Liderazgo directivo femenino y el clima organizacional en una escuela de educación media superior. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 9(17), 42-52.

Ortiz-Ortega, A. (2009). *Poder, mujeres y liderazgo: guía incluyente en un contexto global*, Monterrey, Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León, https://www.nl.gob.mx/sites/default/files/podermuje_ryliderazgo.pdf.

Paz, A., Pinto, E., Cantillo, N., García, J., y Suarez, H. (2019). Liderazgo femenino: Un estilo de gestión en la Universidad de La Guajira. *Revista espacios*, 40(37), 2-13.

Poma Guerrero, P. N. & Granda Ayabaca, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Revista Sociedad y Tecnología*, 3(1), 29-38.

Reddin, W. J. (1989) *Efectividad Gerencial*, Editorial Diana. México.

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.

Sánchez, M., y López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista española de pedagogía*, 240, 345-364. <https://www.jstor.org/stable/23766144>

Segovia Saiz, C., Briones Vozmediano, E., Tomás Mateos, J., González María, E. y Gea Sánchez, M. (2023). El techo de cristal de las mujeres investigadoras en ciencias de la salud en España. *Feminismo/s*, 42, 385-412. <https://doi.org/10.14198/fem.2023.42.14>

Zuluaga, D. y Moncayo, B. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Revista Suma de Negocios*, 5(11), 86-95

MOTIVACIÓN EN NIVEL SUPERIOR Y MEDIO-SUPERIOR CON BASE EN LA TEORÍA DE McCLELLAND

Ericka del Socorro Esparza Aldaba

IUNAES

ericka_del_socorro_22@anglodurango.edu.mx

Dulce María Reyes Hinostrero

ITD-IUNAES

dulce_maria_22@anglodurango.edu.mx

Laura Marcela Saravia Santa Cruz

UTD-IUNAES

laura_marcela_22@anglodurango.edu.mx

Adla Jaik Dipp

IUNAES-ReDIE

adlajaik@hotmail.com

Resumen

La baja motivación en los estudiantes universitarios es un factor común en muchos países, de hecho, este elemento es reconocido como causa de escaso aprendizaje en los alumnos, de malas actitudes estudiantiles y posible factor de abandono escolar. Los objetivos de este estudio fueron determinar las motivaciones de los estudiantes de nivel superior y medio superior en tres instituciones de la ciudad de Durango para continuar sus estudios, así como determinar la relación entre las motivaciones de estos estudiantes y ciertas variables sociodemográficas (edad, institución, género, grado). Se utilizó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, corte transversal y alcance descriptivo correlacional. Participaron 112 estudiantes a quienes se les aplicó un cuestionario que se generó de 30 ítems, con base en la "Teoría de las Tres Necesidades" de McClelland, con 3 dimensiones: Motivo de logro con cinco indicadores; Motivo de poder con tres indicadores y Motivos afiliativos. Se determinó la validez del instrumento mediante un jueceo por expertos; se evaluó la confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach, se realizó la prueba de eliminar un ítem, así como el coeficiente de dos mitades de Guttman. Los resultados muestran que lo que más motiva a estos estudiantes es la necesidad de logro, dado principalmente por la satisfacción que sienten los alumnos cuando hacen bien las cosas y porque buscan mejorar su estado socioeconómico a través de sus aspiraciones profesionales. En el análisis de las variables sociodemográficas se obtuvo una diferencia significativa en el género, en la variable institución y en la edad, no así en el grado escolar.

Palabras clave: motivación, estudiantes, media-superior, superior.

Abstract

Low motivation in university students is a common factor in many countries. This element is recognized as a cause of poor learning outcomes in students, negative student attitudes, and a potential factor in dropout rates. The objectives of this study were to determine the motivations of high school and upper-level students in three institutions in Durango to continue their studies, as well as to determine the relationship between the motivations of these students and certain sociodemographic variables (age, institution, gender, grade). A quantitative approach was used,

with a non-experimental design, cross-sectional, and descriptive correlational scope. A total of 112 students participated, who were administered a questionnaire consisting of 30 items, based on McClelland's "Three Needs Theory", comprising three dimensions: Needs for Achievement motive with five indicators; Needs for Power with three indicators, and Needs for Affiliation. The instrument validity was determined through expert judgment; reliability was assessed through Cronbach's Alpha coefficient, an item elimination test was conducted, as well as Guttman's split-half coefficient. The results show that what motivates these students the most is the need for achievement, primarily driven by the satisfaction students feel when they perform well and because they seek to improve their socioeconomic status through their professional aspirations. In the analysis of sociodemographic variables, a significant difference was found in gender, institution, and age, but not in grade level.

Keywords: motivation, students, high school, university.

Introducción

Dentro de los actuales objetivos en el ámbito mundial, así como del contexto nacional, se encuentra el acceso a una educación de calidad, con el fin de que las personas adquieran las habilidades necesarias para desarrollarse exitosamente en la sociedad en la que se encuentran. Alineados con esta meta, se estableció en el objetivo 4.3 de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, así como en la Ley General de Educación Superior del país, el que la educación a nivel superior brinde una formación de calidad, de forma igualitaria. Es así que, dentro de los desafíos que se presentan en este nivel de educación está el abandono de los estudios, y las razones de esta problemática son muy diversas. Los indicadores en México han aumentado aún más después de la pandemia por Covid-19 que enfrentó el mundo desde el 2020.

Con el fin de comprender este fenómeno de abandono de los estudios a nivel medio superior y superior, se consideró útil desarrollar un instrumento que permita identificar y evaluar las motivaciones de los estudiantes para continuar con su formación académica, así como, los aspectos sociodemográficos que influyen para el mismo fin. La información que proporciona dicho instrumento, es sumamente valiosa para los docentes, debido a que, con ella podrán generar estrategias que permitan a los estudiantes de educación media superior y superior continuar con sus estudios hasta concluir una licenciatura y tener una formación de calidad, de conformidad con los objetivos planteados a nivel nacional e internacional.

Estado del Arte

Álvarez (2012), presenta los resultados de una investigación cuantitativa no experimental-correlacional-transversal, realizada con el propósito de validar una escala basada en el modelo motivacional McClelland para medir las motivaciones de logro, filiación, poder y reconocimiento. La población participante fueron adolescentes de la ciudad de Bucaramanga. En los hallazgos se encontraron correlaciones entre la escala

y el cuestionario de motivación para el trabajo ($r=0.74$) y las variantes psicosociales ($r=0.79$), se arrojaron correlaciones positivas con la edad ($0.59 \leq r \leq 0.61$) y el nivel educativo ($0.60 \leq r \leq 0.70$) y medias con el estrato socio económico ($0.48 \leq r \leq 0.71$). El género no mostró diferencias significativas con $p < 0.0346$.

De Jesus-Alvarez y Sánchez-Zeferino (2020), presentan una investigación cuantitativa con un diseño analítico y de corte transversal. El objetivo fue analizar los factores de motivación al logro en los alumnos de Ingeniería en Gestión Empresarial (IGEM) del Instituto Tecnológico Superior de Acayucan. Se utilizó una encuesta basada en el Cuestionario de Motivación en Estudiantes Universitarios, estructurado en dos dimensiones: la importancia que los estudiantes dan a los factores de motivación al logro y el nivel de motivación. Los resultados obtenidos después de encuestar a 220 alumnos de IGEM, mostraron que tanto los factores intrínsecos como extrínsecos son relevantes en la percepción de la motivación del estudiante. También se encontró que la situación laboral y la edad no presentan variaciones significativas para la motivación, mientras que el género sí presentó diferencias significativas.

Vázquez (2020), presenta una investigación cuantitativa de alcance explicativo, de diseño experimental en un solo grupo. Con el objetivo de determinar la influencia del programa educativo "Anímate" en la mejora de la motivación en estudiantes de la carrera de diseño gráfico digital. Se utilizó el cuestionario de motivación de McClelland para determinar el nivel de necesidad de afiliación, de poder y necesidad de logro. Los resultados arrojaron una influencia positiva en la mejora del nivel de motivación de los estudiantes tras la aplicación del programa educativo.

En la investigación realizada por Durán et al. (2021), analizan cómo la motivación influye en el rendimiento académico y en la satisfacción del estudiante, destacando su importancia para mejorar la calidad de la enseñanza en el contexto universitario. Participaron siete estudiantes a los cuales se les entrevistó. Se encontró que la motivación de los estudiantes influye en los resultados académicos y estos a su vez en la calidad educativa de las instituciones, por otro lado, esto se convierte en un objetivo principal de los docentes para que planteen estrategias que coadyuven a motivar tanto académica como personalmente a los estudiantes.

El artículo de investigación presentado por Guzmán et al. (2022), titulado "Estudio Sobre Motivación en Estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño", se llevó a cabo para conocer los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, así como la diferencia entre estas de acuerdo al nivel estudiado. Se aplicó el cuestionario MAPE-3 a una muestra de 751 estudiantes del nivel técnico superior y licenciatura. Se evidencia

un interés por el aprendizaje en sí mismo, expresado en una mayor motivación intrínseca (72.09) que extrínseca (40.5). La motivación intrínseca conserva la misma media en ambos grados, mientras que la extrínseca no es similar.

Se hace una revisión del estado del arte y se encuentra un panorama amplio sobre la investigación de la motivación en contextos educativos diversos, desde el nivel de secundaria hasta la educación superior, abarcando desde aspectos psicosociales y demográficos hasta intervenciones educativas específicas. A continuación, se realiza un balance crítico de estos estudios.

El estudio que realiza Álvarez (2012) ofrece una herramienta validada para medir la motivación en adolescentes, basada en el modelo de McClelland, lo cual es un aporte significativo al disponer de instrumentos confiables para futuras investigaciones. La correlación encontrada entre la escala y otras medidas de motivación y variables psicosociales indica su relevancia y aplicabilidad.

En el estudio presentado por De Jesus-Alvarez y Sánchez-Zeferino (2020), se amplía el conocimiento sobre la motivación en estudiantes universitarios de un campo específico, resaltando la importancia tanto de factores intrínsecos como extrínsecos. La identificación de diferencias significativas en motivación según el género añade valor al debate sobre cómo las variables demográficas afectan la motivación.

El estudio presentado por Duran et al. (2021) aporta una perspectiva cualitativa valiosa sobre cómo la motivación afecta el rendimiento y la satisfacción de los estudiantes, aspectos clave para la calidad educativa. Resalta la importancia de estrategias docentes orientadas a motivar a los discentes.

La investigación realizada por Guzmán et al. (2022) proporciona evidencia sólida sobre las preferencias de motivación de los estudiantes en diferentes niveles educativos. La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es crucial para diseñar intervenciones educativas.

Los estudios analizados contribuyen a la comprensión de la motivación estudiantil en diferentes contextos educativos, destacando la importancia de analizar diferentes factores sociodemográficos para comprender la motivación. Resaltan la necesidad de realizar investigaciones futuras que aborden estas dimensiones con mayor profundidad, considerando la diversidad de poblaciones y contextos educativos.

Los objetivos propuestos en la investigación fueron:

- Determinar las motivaciones de los estudiantes de nivel superior y medio superior de tres instituciones de la ciudad de Durango para continuar sus estudios.
- Determinar la relación entre las motivaciones de los estudiantes de nivel superior y medio superior de tres instituciones de la ciudad de Durango para continuar sus estudios y ciertas variables sociodemográficas (Edad, institución, género, carrera, semestre, trabajos).

Sustento Teórico

La presente investigación se basa en la “Teoría de las Tres Necesidades” de David McClelland (1989) que parte de la idea de que las personas tienen tres principales necesidades que influyen en su comportamiento y motivación en el trabajo.

- **Necesidad de Logro:** Las personas con una alta necesidad de logro se motivan por el deseo de alcanzar metas que les resultan desafiantes y para sobresalir de lo demás en sus actividades. Con frecuencia, buscan situaciones en las que puedan tomar responsabilidades, establecer y alcanzar metas personales, así como, recibir retroalimentación sobre su desempeño. Asumen riesgos calculados y aprecian ser reconocidos por sus logros.

- **Necesidad de Afiliación:** Las personas en las que predomina la necesidad de afiliación buscan relaciones interpersonales cercanas y armoniosas. Disfrutan y valoran la colaboración y la cooperación en el trabajo, se sienten motivadas por la interacción social y la aprobación de sus compañeros. Por lo general, evitan situaciones de conflicto y les resulta incómodo asumir roles de liderazgo que puedan dañar sus relaciones interpersonales.

- **Necesidad de Poder:** Las personas con una necesidad de poder predominante se motivan por la influencia y el control sobre los demás. Generalmente buscan roles de liderazgo y autoridad, están dispuestas a asumirlos. En su mayoría suelen ser altamente efectivas en la gestión de equipos y organizaciones, sin embargo, su motivación puede ser impulsada por el control y reconocimiento.

McClelland sugiere que la importancia relativa de estas tres necesidades puede variar de una persona a otra y es posible que cambie con el tiempo. Así mismo, menciona que las organizaciones pueden utilizar las necesidades de los empleados para mejorar la motivación y el desempeño, asignando tareas y roles que se ajusten a las necesidades individuales de los empleados.

Es importante resaltar que la teoría de McClelland (1989) se ha utilizado en el ámbito de la psicología y la gestión para comprender y motivar a las personas en el

trabajo, sin embargo, esta teoría también puede implementarse en el campo educativo, para conocer qué motiva a los estudiantes a concluir sus estudios en los niveles medio superior y superior.

Metodología

La presente investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional. Los participantes se eligieron por invitación y fueron un total de 112 estudiantes de dos grupos de primer semestre de la licenciatura en Operaciones Comerciales Internacionales de la Universidad Tecnológica de Durango; un grupo de cuarto semestre, dos de sexto semestre y uno de octavo de la licenciatura en Ingeniería Bioquímica del Instituto Tecnológico de Durango y, por último, un grupo de primer semestre y otro de segundo semestre de una preparatoria particular.

La técnica utilizada para la recolección de datos fue una encuesta, y como instrumento se generó un cuestionario con base en la “Teoría de las Tres Necesidades” de McClelland por considerar que es la más pertinente y adaptable para aplicarse con una población de estudiantes.

El cuestionario se diseñó con 30 ítems, y tres dimensiones: Motivo de logro; Motivo de poder y Motivos afiliativos, que contienen a ocho indicadores. Se planteó con una escala de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Absolutamente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), De acuerdo (3), Absolutamente de acuerdo (4). Fue validado por 3 expertos doctores en educación, el resultado fue de 2.6, considerado como una validez fuerte (Barraza, 2007); se calculó el Alpha de Cronbach y resultó con un valor de .839, lo que significa un buen nivel de confiabilidad (George y Mallery, 2003), sin que la eliminación de ítems agregara un valor significativo a la consistencia; en la prueba de dos mitades de Guttman se obtuvieron resultados favorables.

A continuación, se presenta la Tabla 1 que contiene la operacionalización de la variable motivación, en la que se muestra la organización del cuestionario.

Tabla 1*Operacionalización de la Variables Motivación*

Definición constitutiva	Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	
Es una serie de conductas que conducen a la satisfacción de necesidades aprendidas (Mc Clelland, 1979, como se citó en Pardee, 1990).	Motivación	Motivo de logro	Persistencia	1, 2 y 3	
			Rendimiento	4, 5 y 6	
			Responsabilidad	7, 8 y 9	
			Capacidad de innovar	10, 11 y 12	
				Éxito profesional	13, 14 y 15
		Motivo de poder	Función energizante	16, 17 y 18	
			Función selectiva	19, 20 y 21	
			Asunción de riesgo	22, 23 y 24	
		Motivos afiliativos			25, 26, 27, 28, 29 y 30.

Análisis de los Resultados

En cuanto a la caracterización de la muestra, la población estudiada revela una diversidad en términos de grado escolar, institución educativa, género y edad. Para el estudio participaron un total de 112 estudiantes de los cuales el 33.0% fueron hombres y 67.0% fueron mujeres. En relación al grado, la muestra está compuesta por estudiantes de diversos grados escolares, encontrando un predominio de estudiantes de primer grado de licenciatura quienes representan el 43.8% del total de los estudiantes participantes, seguido por el 21.4% representado por el tercer año de licenciatura.

De las instituciones educativas participantes, la Universidad Tecnológica de Durango fue la más representada alcanzando el 42.9% de la muestra, seguida del Instituto Tecnológico de Durango con 39.3% de la muestra. En relación a la edad, el grupo de 18 años (31.3%) fue el más representativo, seguido por el grupo de 17 años (14.3%) y el grupo de 21 años representado por el 13.4% del total.

A continuación, en el análisis descriptivo de la variable, se muestra la Tabla 2 Dimensión Motivo de Logro, en la que se observan las respuestas proporcionadas por los estudiantes a los diferentes ítems de dicha dimensión.

Tabla 2

Dimensión Motivo de Logro

Ítem	Media	Desviación estándar
1. Si fracaso en una tarea fácil lo vuelvo a intentar.	3.39	0.620
2. Me esfuerzo en terminar una tarea que implica un reto.	3.18	0.618
3. Invierto todo el tiempo de clase para la conclusión de mis tareas.	2.79	0.592
4. Me gusta que mis logros se reconozcan en público.	2.89	0.798
5. Me gusta recibir incentivos por mi esfuerzo.	3.15	0.725
6. Trabajo mejor bajo cierto nivel de presión.	2.69	0.783
7. Siento satisfacción cuando hago bien las cosas.	3.71	0.473
8. Me gusta correr riesgos cuando tengo cierto control.	2.92	0.761
9. Tengo habilidades para resolver problemas.	3.04	0.643
10. Me gusta hacer las cosas de modo distinto y eficaz para lograr un objetivo.	3.07	0.549
11. Busco la manera más corta para realizar una tarea.	3.17	0.670
12. Evito las tareas que resultan tediosas y rutinarias.	2.60	0.765
13. Busco tareas que implican un reto.	2.47	0.722
14. Busco mejorar mi estado socioeconómico por medio de mis aspiraciones profesionales.	3.43	0.581
15. Busco un trabajo que esté acorde a mis capacidades.	3.17	0.628

N=112

Se aprecia en la Tabla 2 que la Dimensión Motivo de Logro, arroja que lo que más motiva a estos estudiantes es: “Siento satisfacción cuando hago bien las cosas” (media = 3.71, Desviación estándar = 0.473) y “Busco mejorar mi estado socioeconómico por medio de mis aspiraciones profesionales” (media = 3.43, Desviación estándar = 0.581).

Lo que menos los motiva es: “Busco tareas que implican un reto” (media = 2.47, Desviación estándar = 0.722) y “Evito las tareas que resultan tediosas y rutinarias” (media = 2.60, Desviación estándar = 0.765).

Se presenta a continuación la Tabla 3 denominada Dimensión Motivo de Poder, en la que se observa la dispersión de las respuestas proporcionadas por los estudiantes a los diferentes ítems de esta dimensión.

Tabla 3

Dimensión Motivo de Poder

Ítem	Media	Desviación estándar
16. Me impulsan las frases o discursos motivadores.	2.90	0.759
17. Prefiero sentarme al lado derecho del aula para ver a mi profesor hacia el lado izquierdo.	2.57	0.898
18. Me inspiran las personas en situación de poder.	2.98	0.805
19. Mis éxitos pasados me motivan para alcanzar nuevos logros.	3.37	0.630
20. Recuerdo más los aspectos positivos cuando escucho.	3.18	0.588
21. Me gusta rodearme de gente exitosa.	3.30	0.641
22. Relaciono el éxito con la frecuencia con que acudo a fiestas y eventos sociales.	2.05	0.847
23. Me gusta asumir riesgos y peligros físicos.	2.50	0.838
24. Me gusta llamar la atención.	2.04	0.842

N=112

La Tabla 3 muestra que, en la Dimensión Motivo de Poder, lo que más motivación crea en los estudiantes participantes es: “Mis éxitos pasados me motivan para alcanzar nuevos logros” (media = 3.37, Desviación estándar = .630).

Lo que menos los motiva es lo referido a: “Relaciono el éxito con la frecuencia con que acudo a eventos sociales” (media = 2.05, Desviación estándar = 847), y “Me gusta llamar la atención” (media = 2.04, Desviación estándar = .842).

En la Tabla 4 Dimensión Motivos Afiliativos, se presentan la media y la desviación estándar de las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

Tabla 4*Dimensión Motivos Afiliativos*

Ítem	Media	Desviación estándar
25. Creo que una persona exitosa en la escuela tiene más relaciones de pareja.	1.89	0.787
26. Vengo a la escuela por los amigos.	2.18	0.913
27. Me gusta tener muchos amigos en la escuela.	2.61	0.831
28. Me gusta asistir a la escuela para encontrarme con mi pareja.	1.80	0.837
29. Me gusta pertenecer a la escuela a la que asisto.	3.15	0.647
30. Formar parte de algún grupo paraescolar (escolta, banda o equipo deportivo) me impulsa a cumplir con mis tareas escolares.	2.39	0.999

N=112

Se aprecia en la Tabla 4 que la Dimensión Motivos Afiliativos resultó ser la que en lo general menos motiva a los estudiantes, conteniendo a las dos situaciones con la media más baja de todo el cuestionario: “Me gusta asistir a la escuela para encontrarme con mi pareja” (media = 1.80, Desviación estándar = 0.837) y “Creo que una persona exitosa en la escuela tiene más relaciones de pareja” (media = 1.89, Desviación estándar = 0.787). Aun así, hay una situación en esta dimensión que sí los motiva y es referida a: “Me gusta pertenecer a la escuela que asisto” (media = 3.15, Desviación estándar = 0.647).

La Tabla 5 denominada Medias de las Dimensiones, aporta información adicional de la distribución de las respuestas proporcionadas por los estudiantes en las tres dimensiones de la variable motivación.

Tabla 5*Medias de las Dimensiones*

Dimensión	Media	Desviación estándar
Motivo de Logro	3.04	0.303
Motivo de Poder	2.76	0.417
Motivos afiliativos	2.32	0.489

N=112

En relación a las medias de las tres dimensiones se encontró, con base en las respuestas proporcionadas por los estudiantes, un nivel relativamente más alto en la Motivación de Logro (media = 3.04, Desviación estándar = 0.303), mientras que la peor evaluada fue la de Motivos Afiliativos como ya se había mencionado.

A efecto de realizar el análisis inferencial, se realizó la prueba de normalidad a las variables sociodemográficas para conocer la distribución de los datos y poder determinar el tipo de pruebas a utilizar para su análisis. Se encontró que los datos son no normales ya que su significación = .000, por lo tanto, se utilizaron estadísticos no paramétricos.

Para calcular los estadísticos de prueba se utilizaron las herramientas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal Wallis, y se analizaron las variables sociodemográficas grado, género e institución en relación a cada una de las dimensiones de la variable motivación, no encontrando diferencia significativa para la variable grado en ninguna de las dimensiones, y sí para la variable género, favorable al género femenino en la dimensión de motivos afiliativos, con una significancia de .003; y para la variable institución con una significancia de .031 en la misma dimensión, desfavorable para la Institución Instituto Tecnológico de Durango.

Para el análisis de la variable edad se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman y reveló un valor de $p = .010$, indicando una correlación altamente significativa y negativa (-.244) entre la edad y los motivos afiliativos, lo que indica que existe una relación inversa, y sugiere que, entre mayor edad de los estudiantes, menor motivación en la dimensión afiliativa y viceversa.

Discusión

Aún y cuando el trabajo realizado por Guzmán et al. (2022), no tiene como fundamento la Teoría de McClelland, es necesario destacar que sus resultados arrojaron que las motivaciones intrínsecas son mayores que las extrínsecas, siendo estas de la misma naturaleza que las necesidades de logro establecidas en la teoría de McClelland, que fueron las más valoradas en el presente estudio.

En relación a las variables sociodemográficas el estudio de Álvarez (2012), coincide parcialmente con el presente, ya que también encontró diferencias significativas relacionadas con la edad, pero no con el género, que en esta investigación resultó significativa para la dimensión motivos afiliativos, favorable para el género femenino.

El estudio presentado por Jesús-Álvarez y Sánchez-Zeferino (2020), difiere en parte con esta investigación, ya que reporta que la edad no presenta diferencia significativa para la motivación, pero la variable género sí presentó diferencias significativas.

Conclusiones

El instrumento de evaluación desarrollado con base en la teoría de McClelland de las tres necesidades tuvo un nivel de confiabilidad bueno. A partir de su aplicación en las dos instituciones de educación superior y una de nivel medio superior, fue posible determinar que de las tres dimensiones de las que se compone la teoría, la motivación de logro es la principal motivación para la mayoría de los estudiantes participantes. Destaca en esta dimensión la motivación que les causa cuando realizan bien las cosas y la mejora de su estatus socioeconómico al incrementar su nivel académico.

Sobre la relación entre las motivaciones y aspectos socioeconómicos, se encontró que el grado no hace diferencia en ninguna dimensión de la variable motivación, que los motivos afiliativos son mayores en las mujeres y en los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Durango y desfavorable para los participantes del Instituto Tecnológico de Durango. La valoración de los motivos afiliativos disminuye conforme los estudiantes van aumentando en edad.

El conocimiento de los datos obtenidos permitirá tomar decisiones con una base fundamentada.

Referencias bibliográficas

Álvarez, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, (7), 128-143.

Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, 7, 5-14

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>

Durán, C., Casadiegos, M., y Carrascal, A. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13). doi:<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1758>.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn and Bacon. De Jesús-Álvarez, J., y Sánchez-

Zeferino, D. (2020). Factores de motivación al logro de estudiantes de IGEM de una IES pública. *Vinculatégica EFAN*, 6(1), 463–475. <https://doi.org/10.29105/vtga6.1-594>.

Guzmán, G., Ortiz, M., Díaz, J., y Zamarripa, J. (2022). Estudio sobre motivación en estudiantes de la Universidad Tecnológica El Retoño. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 2(2).

doi:<https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i2.22466>

Mc Clelland, D. (1989). *Estudio de la motivación Humana*. Narcea S.A. de Ediciones.

Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland*. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED316767.pdf>

Vázquez, R. (2020). *Programa educativo Anímate para mejorar la motivación en estudiantes de diseño gráfico digital de una institución superior tecnológica de Chepén*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

<https://hdl.handle.net/20.500.12866/14557>.

DETECCIÓN DE RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EL TECNOLÓGICO DE EL SALTO

Víctor Hugo Calderón Leal

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto
victor.cl@salto.tecnm.mx

María de Lourdes Melchor Ojeda

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto - ReDIE
maria.mo@salto.tecnm.mx

Javier Nájera Frías

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto - ReDIE
javier.nf@salto.tecnm.mx

Beatriz Díaz Ramírez

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto
beatriz.dr@salto.tecnm.mx

José de Jesús De León Gómez

TecNM/Instituto Tecnológico de El Salto
jose.lg@salto.tecnm.mx

Resumen

La investigación tuvo como objetivo conocer la percepción de los estudiantes del ITES hacia su desempeño escolar y las acciones que lo impulsan a desertar, fue un estudio aplicado a 141 alumnos de edades comprendidas entre 18 y 30 años (62 hombres y 79 mujeres). Fue de tipo cuantitativo, descriptivo y transeccional, la técnica fue la encuesta, a través del instrumento aplicado Cuestionario de Riesgo de Deserción Universitaria (CDU-e) basado en el modelo ecológico (Navarro-Roldán y Zamudio-Siza, 2021), de tres dimensiones: Autoeficacia, Decisión vocacional y Red de apoyo funcional, consta de 23 ítems con una alfa de Cronbach 0.80. Como resultados se observó que, en Autoeficacia, el 57% dice estar en desacuerdo en cuanto al número de materias que cursa sobrepasa su capacidad de cumplimiento; en Decisión vocacional, el 50% contestó estar en desacuerdo en relación a si piensa que le faltó evaluar las ventajas y desventajas de estudiar la carrera que cursa; en Redes de apoyo funcionales, el 35% respondió estar poco de acuerdo en su familia piensa que tiene todas las competencias para asumir las demandas de la universidad. Se concluye con respecto a los objetivos los riesgos de deserción en estudiantes del ITES no son altos de acuerdo a las evidencias, pero las razones que arrojan los ítems no demuestran una causa palpable; en cuanto a las dimensiones que provocan la deserción tampoco surgió una evidencia que permita una conclusión satisfactoria y, como consecuencia, no se pueden proponer acciones para evitar el riesgo de deserción escolar.

Palabras clave: Deserción escolar, Riesgo de deserción, Deserción universitaria.

Abstract

The objective of the research was to know the perception of ITES students towards their school performance and the actions that drive them to drop out. It was a study applied to 141 students between the ages of 18 and 30 (62 men and 79 women). It was quantitative, descriptive, and Cross-sectional, the technique was the survey, through the applied instrument University Dropout Risk Questionnaire (CDU-e) based on the ecological model (Navarro-Roldán and Zamudio-Siza, 2021), of three dimensions: Self-efficacy, Vocational decision and Functional support network, consists of 23 items with a Cronbach's alpha of 0.80. As a result, it was observed that, in Self-Efficacy, 57% say they disagree that the number of subjects they take exceeds their capacity to comply; In Vocational Decision, 50% responded that they disagreed regarding whether they think they failed to evaluate the advantages and disadvantages of studying the career they are

pursuing; In Functional Support Networks, 35% responded that they slightly agreed that their family thinks they have all the skills to assume the demands of the university. It is concluded concern to the objectives that the risks of dropping out in ITES students are not high according to the evidence, but the reasons given by the items do not demonstrate a palpable cause; Regarding the dimensions that cause dropout, no evidence emerged that allows for a satisfactory conclusion and, as a consequence, no actions can be proposed to prevent school dropout.

Keywords: School dropout, Dropout risk, University dropout.

Introducción

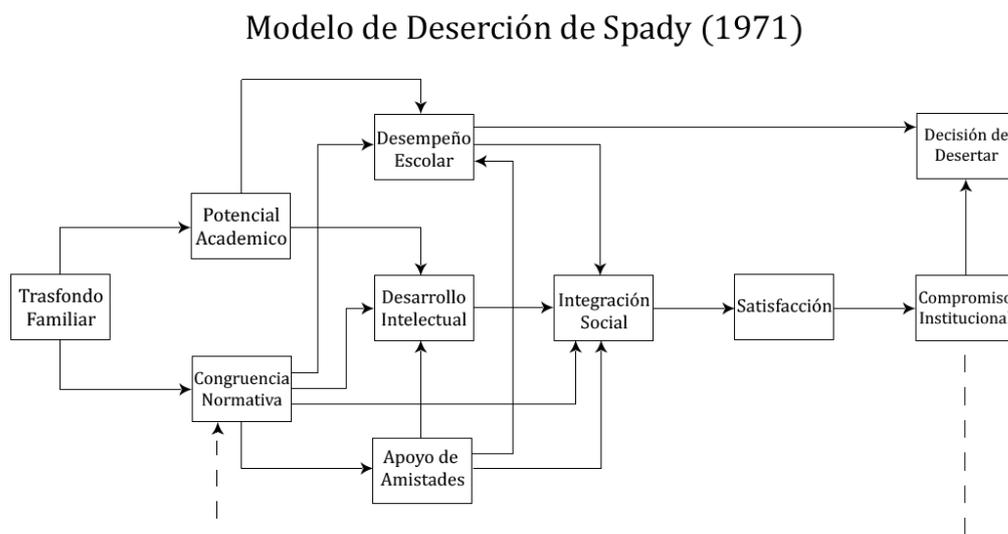
Para que una institución pueda crear las mejores estrategias tanto para solucionar como para prevenir la deserción escolar, es importante definir las características y dimensiones de los principales conceptos, que son: Deserción y Desertor.

La deserción debe analizarse en un contexto social y económico, debido a la manera en que los factores sociales influyen un individuo y lo llevan a tomar decisiones sobre su educación. Dzchay (2012) indica dos factores a considerar en el abandono en estudiantes universitarios: El tiempo, es decir si es abandono inicial, temprano o tardío, y el espacio, si el abandono es interno, de la institución o del sistema educativo.

Otros factores a considerar, menciona Dzchay (2012), es la repetición reiterada, la cual se enlaza con el abandono de los estudios, aunque no podemos estar seguros que esa sea la única ni principal causa de deserción. Otero (2021) define desertor como "...cualquier persona que abandona la institución de educación superior donde se encuentra registrado" y provee el siguiente modelo explicativo donde denota la influencia del trasfondo familiar como factor inicial que afecta el éxito o fracaso del alumno, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Modelo de Deserción de Spady



La deserción escolar es uno de los problemas de mayor preocupación para todas las instituciones de educación, sociedad y gobierno; ya que con ella no hay crecimiento cultural en el mundo y es necesario disminuir el problema, debido a que influye en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de cada nación afectada por este fenómeno.

La baja tasa de cobertura de matrícula universitaria es un indicador que refleja el bajo nivel de desarrollo económico y social que ha alcanzado el país en la última década. Mientras que, en los países más desarrollados, el porcentaje de adultos que terminan los estudios universitarios va desde el 40% hasta el 80% en México, menos de 20% de los mayores de 25 años acudió a la universidad y menos de 10% completó sus estudios.

Según cifras del INEGI a nivel nacional, de cada 100 estudiantes entraban a estudiar la primaria, sólo 17 alumnos terminaban la licenciatura, mientras que 80 terminan la secundaria, indicando que la deserción se incrementa conforme avanza el nivel educativo.

De acuerdo con López y Beltrán (2017), las causas más frecuentes de la deserción, de acuerdo con el punto de vista de los propios alumnos desertores, alumnos en clases, padres de familia y docentes considerando la información refiere a las razones más importantes que se ubican en torno a seis situaciones predominantes que tienen que ver con lo Económico-Laboral (se muestra que durante los estudios más del 50% del estudiantado se encuentran vinculados, en mayor o menor medida, a actividades laborales), la actividad escolar (el aprovechamiento y actitud escolar), la

orientación profesional, la organización y gestión académica (de la academia y lo relativo al desempeño docente frente al curso).

Según Monroy et al., (2016) las maneras de entender el problema social de la deserción escolar, antes de la creación de programas de intervención:

Como un estado:

Representa a aquellas personas que no están inscritas en la escuela y no se han graduado. Al ser un estado, es posible que un individuo cambie a ser estudiante o graduado cuando se incorpora a un plantel educativo o se gradúa. Esta visión da información descriptiva sobre cuánta gente está en un estado de deserción, y si este estado se presenta con mayor frecuencia en algún grupo específico, por ejemplo, grupos étnicos o socioeconómicos.

Como un proceso:

La mayoría de los estudiantes no dejan de asistir a la escuela de un día a otro, sino que muestran patrones, por ejemplo, de poca asistencia o poco rendimiento escolar, antes de dejar de asistir a la escuela completamente. Se revela qué tipo de variables de conducta, de desempeño o de contexto preceden la decisión de dejar la escuela, lo que podría arrojar indicadores que servirían para desarrollar programas de intervención que eviten la deserción final.

Como un evento:

Puede ocurrir en un momento específico y que puede estar documentado cuando el estudiante o sus padres reportan que ya no asistirá a clases, o no documentado cuando deja de asistir a la escuela sin previo aviso. Se observa cuántos individuos dentro de un período de tiempo o grado escolar específico dejan la escuela, lo que indica en qué momento es más necesario y efectivo aplicar un programa de intervención.

Según Rochín (2021), la deserción escolar es un fenómeno que se manifiesta en estudiantes de todo el mundo, por tanto, sus consecuencias impactan a toda la sociedad. En este estudio, se intenta una revisión literaria de como dicho problema se manifiesta en la educación superior y como es enfrentado también por las instituciones educativas, quienes deben conocer y dirigirse a las causas que muchas veces forzan a los alumnos a abandonar su educación. Algunas de las causas señaladas en este estudio, tienen que ver con las fallas en los planes y programas de estudio, las deficiencias en la preparación y actualización de los docentes, los problemas familiares a los que se enfrentan los estudiantes o la falta de una meta o proyecto de vida.

Por su parte Rodríguez y Leyva (2007) dicen que, tanto el problema de la no conclusión y el de las dificultades de los alumnos para mantenerse inscritos vienen a

raíz de la baja eficiencia del sistema y alta capacidad del mismo para expulsar a los estudiantes.

En la década de los 80's la situación de la educación superior estaba definida por un panorama de bajo crecimiento de infraestructura, pocas instituciones y limitado acceso de la población a recibir estudios, para el año 1950, la población en educación superior no alcanzaba los 30 mil alumnos, lo que en términos de la población total supone menos del 1%.

Para la década de los 90's el número de instituciones públicas de educación superior llegó a 1 millón 27mil alumnos matriculados 78% del total de la población.

Se sugiere que por lo menos en el sector público de la educación superior, la fuerza viene de la necesidad política de que el país contara con mejores índices educativos comparables en el contexto internacional.

A pesar de todo lo anterior, el proceso se ha continuado y se le han hecho los cambios posibles para asegurar su función, esperando su mejoría.

La información que se quiere compartir, es que la educación superior tiene dificultades tan inevitables que los efectos son variados: los bajos índices de eficiencia terminal, la baja capacidad para retener a los recursos humanos que quieren formarse en la educación superior, pero no lo logran, y el bajo perfil de los recursos profesionales formados.

Se cree que ello ocurre debido a factores de distinta naturaleza; las determinantes macro sociales y culturales, es decir, aspectos externos al proceso educativo, y las dificultades propias del sistema educativo, que tienen que ver con la planeación académica de las carreras, con el perfil académico y pedagógico de la planta docente, así como con las infraestructuras y servicios académicos para desarrollar adecuadamente el proceso.

De acuerdo con Terrazas (2022), las instalaciones de educación superior se concentran en ciudades con altos niveles de población, las universidades autónomas, por ejemplo, están ubicadas en la capital, provocando migración de estudiantes para cursar su educación superior.

La suspensión obligatoria de las clases en todos los niveles educativos, con el confinamiento en casa de estudiantes y profesores, ha creado una red de efectos múltiples en todos los actores del proceso educativo. Debido a este cambio, las instituciones de educación secundaria tuvieron que hacer una serie de sincronizaciones en espacio, tiempo, horarios, contenidos, actividades y retroalimentación con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes, usando como herramienta principal el internet para tener acceso al aprendizaje en cualquier lugar y cualquier momento; este cambio puso de manifiesto las necesidades institucionales de infraestructura, sobre todo

para plantear cómo se quiere que sea la transformación e implementación de la enseñanza, la modificación de las culturas organizacionales y las nuevas prácticas docentes.

Sin embargo, el acceso a internet no siempre es posible y cuando lo es, la conectividad muchas veces es deficiente, afecta el ámbito socioemocional, laboral, incluso financiero. Esta situación que se ha presentado en los hogares, ha propiciado adaptaciones en casa; donde se tuvieron que compatibilizar las responsabilidades de la docencia con el hogar.

En algunos casos, muchos estudiantes principalmente en comunidades rurales o con carencia de equipamiento tecnológico dio como resultado la deserción escolar, principalmente en estudiantes vulnerables; situaciones familiares por desempleo de algunos de los padres, necesidad de emplearse para apoyar la economía familiar, limita el aprendizaje, el trabajo en equipo y la eficacia en actividades académicas.

Otro factor que se presenta en el confinamiento es la violencia doméstica y el ciberacoso siendo la conducta más confesada por las víctimas el ser objeto de mentiras y rumores a través de las redes sociales y otros medios digitales de comunicación.

En cuanto a los problemas físicos que este ha ocasionado en las comunidades escolares, sedentarismo, aburrimiento, mal humor y consumo de alimentos calóricos han impactado directamente en la salud y el desempeño académico.

Según Terrazas (2022), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el 2020, indica que el 70% de la población estudiantil a nivel mundial se vio afectada en los ámbitos sociales, emocionales, económicos, mismos que se agravan cuando se tiene la idea de que el curso escolar debe continuar. Al respecto, surge el término homeschooling que es un modelo escolarizado en el hogar que se implementó de manera masiva.

Por otra parte, Domínguez, Torres y Rosario (2022) mencionan que uno de los efectos inmediatos más importantes es el cambio repentino a la modalidad de educación a distancia, lo que representó uno de los retos más significativos en las universidades, ya que muy pocas contaban con la infraestructura suficiente para atender al total de su matrícula en medios digitales.

Eso sin contar la situación inesperada que los docentes tuvieron que enfrentar aunado a las situaciones familiares y profesionales, la necesidad de capacitación y actualización para el uso de la tecnología y las plataformas, además de la implementación de estrategias innovadoras que aseguren el aprendizaje de sus estudiantes.

En este sentido, la virtualización tiene un especial impacto en los estudiantes en desventaja social y económica que solo recientemente se han beneficiado del ingreso a

la educación superior e incluso en otros niveles, independiente de la adaptación de las herramientas digitales en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, las implicaciones del teletrabajo académico y la docencia en línea, sin olvidar el aislamiento social y las competencias que estas se omitieron como consecuencia de la virtualización. Es por esto que el Instituto Tecnológico de El Salto (ITES) preocupado por esta problemática plantea lo siguiente:

Objetivo general:

- Detectar riesgos de deserción en estudiantes del ITES

Objetivos específicos:

- Identificar las dimensiones que propician el riesgo de deserción escolar.
- Proponer acciones y/o estrategias en las dimensiones que más influyen en la deserción escolar.

Esta investigación se realizó con el objetivo de generar información pertinente para hacer recomendaciones acerca de las áreas de oportunidad, con respecto a las razones por las cuales los estudiantes desertan y con ello buscar reducir el índice de deserción en el ITES, además esta aportación puede permear a las demás instituciones del sistema Tecnológico Nacional de México.

De acuerdo con Navarro-Roldán y Zamudio-Siza (2021), la deserción se compone de los siguientes factores o dimensiones: Autoeficacia, Decisión vocacional y Redes de apoyo funcionales en los que se divide la variable central Deserción escolar como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Dimensiones de la Deserción y Número de Ítems por Dimensión del Cuestionario.

Dimensión	No. Ítem	Descripción
Autoeficacia	1	Tengo dificultades para plantearme objetivos y/o metas académicas a corto y largo plazo.
	2	Se me dificulta trabajar bajo presión.
	3	La carrera que estudio me exige más allá de mi capacidad.
	4	Al cumplir con mis actividades académicas tengo dificultades para organizar mi tiempo.
	5	Mis hábitos de estudio son inadecuados frente a las exigencias académicas del programa.
	6	El número de materias que curso sobrepasan mi capacidad de cumplimiento.
	7	Los trabajos que entrego son de baja calidad en relación a lo esperado por el docente.
	8	Siento que la exigencia académica sobrepasa mi capacidad de comprensión.

	9	Me cuesta adaptarme a las exigencias de ser un estudiante universitario (por ejemplo planificación, responsabilidad, pensamiento crítico, etc.).
	10	Creo que mis habilidades son insuficientes en comparación con las requeridas para terminar mi carrera profesional.
	11	Tengo dificultades para adaptarme a las diferentes metodologías docentes.
	12	Mi rendimiento académico está por debajo de mis expectativas personales.
Decisión vocacional	13	Descubrí que lo que estoy estudiando está lejos de lo que quiero hacer con mi vida en el futuro.
	14	Me siento inseguro(a) respecto a la decisión vocacional que tomé al ingresar a la carrera que estudio.
	15	Siento que estudiando mi carrera es imposible cumplir con las expectativas de mi familia.
	16	Me cuesta evaluar las consecuencias de si estudio algo que no me agrada.
	17	Siento que me informé poco sobre la carrera que inicié.
	18	Siento que me faltó investigar y evaluar todas las opciones de programas que la universidad tenía.
	19	Pienso que me faltó evaluar las ventajas y desventajas de estudiar las carreras que curso.
Redes de apoyo funcionales	20	Mi familia piensa que tengo todas las competencias para asumir las demandas de la universidad.
	21	Mis padres o familiares me permiten estudiar en casa con mis compañeros.
	22	Mis padres o familiares muestran interés por conocer mis compañeros de estudio.
	23	Cuando tengo algún problema busco ayuda y consejo de mis padres o familiares.

Metodología

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la investigación que se realizó se caracterizó bajo el enfoque cuantitativo ya que las variables utilizadas son cuantificables y se midieron en un solo momento (es decir no fueron manipuladas por el investigador) su alcance fue: Descriptivo; su diseño de acuerdo con Cambell y Stanley (1995) fue: No experimental (ya que no se maniobraron las variables y se evaluó la realidad tal como se presentó) y transversal porque solo se midieron en un solo momento las variables; la técnica fue: La encuesta Auto-Administrada, se le denomina así, porque se entrega directamente a las personas encuestadas y ellas la contestan siguiendo las instrucciones sin necesidad de un encuestador (Hernández, et al., 2014); la muestra se determinó por el método estadístico por conveniencia, la muestra fue n=40 y el total de alumnos fue de 141 de las tres carreras: Ingeniería Informática, en Gestión Empresarial y Forestal del ITES; el instrumento que se utilizó fue el Cuestionario de Riesgo de Deserción Universitaria (CDU-e) basado en el modelo ecológico (2021); de características psicométricas, la confiabilidad: alfa de Cronbach fue de 0.80 y la validez

de constructo fue con el análisis factorial de tres dimensiones en el CDU-e: Autoeficacia, Decisión vocacional y Red de apoyo funcional. Para asegurar la confidencialidad de la información a los participantes no se les solicitó su nombre y se les hizo saber que solo se reportarían resultados generales.

Para la recolección de los datos se aplicaron encuestas Auto-Administradas divididas en dos secciones, la primera: De Datos Generales: Sexo, Edad, Lugar de origen, ¿Cuentas con alguna beca?, Nivel educativo de la madre y Nivel educativo del padre; y la segunda: De 23 ítems del instrumento CDU-e. La codificación de la escala es de tipo Likert del 1 al 5, siendo el 1: Desacuerdo, el 2: Poco de acuerdo, el 3: Indiferente, el 4: De acuerdo y el 5: Muy de acuerdo.

Todos los datos obtenidos a partir de la administración del instrumento fueron procesados y analizados en el programa SPSS versión 25. Se aplicó el método de muestreo por conveniencia en el que se determinó un tamaño de 40 individuos de un universo de 141, que son los alumnos de primero, segundo y tercer semestre del Instituto Tecnológico de El Salto.

Resultados

Con relación a la caracterización de los sujetos de estudio participaron un total de 40 estudiantes de los cuales el 50% son mujeres (20) y el 50 % hombres (20), las edades oscilaron entre 18 y 30 años; siendo los de mayor porcentaje los de 19 años con un 42.5% (19), y los de 18 años con un 25% (10). Con respecto a la carrera que cursan el 67.5% (25) de Ingeniería Forestal, el 20% (10) de Ingeniería en Gestión Empresarial y el 12.5% (5) de Ingeniería Informática. En cuanto al semestre que se encuentran cursando el 62.5% (25) son de segundo y el 37.5% (15) corresponde a primer semestre. Con respecto a si cuentan con alguna beca, el 92.5% dijo tener beca de Bienestar.

En cuanto a la dimensión Autoeficacia la evidencia sugiere que en la pregunta uno, el 50% respondió que: tiene poca dificultad para plantearse objetivos y/o metas académicas a corto y largo plazo; en la pregunta dos el 53% respondió que se les dificulta poco trabajar bajo presión; en la pregunta tres, el 42% contestó estar en desacuerdo en cuanto a la carrera que estudio me exige más allá de mi capacidad; en cuanto a la pregunta cuatro, el 50% respondió estar poco de acuerdo en cuanto que al cumplir con sus actividades académicas tener dificultades para organizar su tiempo; en la pregunta cinco, el 42% contestó que sus hábitos de estudio son adecuados frente a las exigencias académicas del programa; para la pregunta seis, el 57% dice estar en desacuerdo en cuanto al que el número de materias que cursa sobrepasa su capacidad de cumplimiento; en cuanto a la pregunta siete, el 45% respondió que están poco de acuerdo en cuanto a que los trabajos que entrega son de baja calidad en relación a lo

esperado por el docente; para la pregunta ocho, el 40% manifestaron estar en desacuerdo y poco de acuerdo respectivamente en cuanto a si sienten que la exigencia académica sobrepasa su capacidad de comprensión; en la pregunta nueve, el 53% dijo estar poco de acuerdo en cuanto a si le cuesta adaptarse a las exigencias de ser un estudiante universitario (por ejemplo planificación, responsabilidad, pensamiento crítico, etc.); en la pregunta 10, el 45%, dijo estar en desacuerdo en cuanto a si creen que sus habilidades son insuficientes en comparación con las requeridas para terminar su carrera profesional; en cuanto a la pregunta 11, el 42% contestó estar en desacuerdo en cuanto a si tienen dificultades para adaptarse a las diferentes metodologías docentes y la pregunta 12 el 40% respondió estar en desacuerdo en cuanto a su rendimiento académico está por debajo de sus expectativas personales.

Con relación a la dimensión Decisión vocacional en la pregunta 13, el 42% contestó que está en desacuerdo en cuanto a lo que estoy estudiando está lejos de lo que quiero hacer con mi vida en el futuro; en la pregunta 14 el 45% contestó estar en desacuerdo en cuanto a sentirse inseguro respecto a la decisión vocacional que tomó al ingresar a la carrera que cursa; en la pregunta 15 el 37% contestó estar en desacuerdo en cuanto a si sienten que estudiando la carrera es imposible cumplir con las expectativas de su familia; en la pregunta 16, el 45% contestó estar en desacuerdo en cuanto a me cuesta evaluar las consecuencias de si estudio algo que no me agrada; en la pregunta 17, el 48% contestó estar en desacuerdo en sentir que me informé poco sobre la carrera que inicié; en la pregunta 18, el 45% respondió estar en desacuerdo en cuanto a siento que me faltó investigar y evaluar todas las opciones y programas que el instituto tenía; en la pregunta 19, el 50% contestó estar en desacuerdo en cuanto a si piensa que le faltó evaluar las ventajas y desventajas de estudiar la carrera que cursa. Esto concuerda con lo señalado por Bauman en la sociedad líquida, la fragmentación de la identidad, la inestabilidad laboral, la sobredosis de información sin filtrar, la economía del exceso y los desechos, la falta de credibilidad de los modelos educativos, el fin del compromiso mutuo y las relaciones interpersonales fugaces (Rubio, 2022) se puede decir que esto impide que los estudiantes se comprometan realmente con lo que están estudiando. La generación de cristal, se utiliza para referirse a los jóvenes nacidos después del año 2000, quienes están en la adolescencia y comienzan a alcanzar la mayoría de edad, está asociado a la fragilidad de algo que se puede romper fácilmente, el análisis filosófico realizado por Nebrera a estos jóvenes revela que podrían ser así de "inestables" o "inseguros" (Milenio, 2021).

En cuanto a la dimensión Redes de apoyo funcionales la evidencia sugiere que en la pregunta 20, el 35% respondió estar poco de acuerdo en cuanto a que su familia

piensa que tiene todas las competencias para asumir las demandas de la universidad; en la pregunta 21, el 28% contestó estar poco de acuerdo en cuanto a que sus padres o familiares le permiten estudiar en casa con sus compañeros; en cuanto a la pregunta 22, el 35% respondieron estar poco de acuerdo en cuanto a que sus padres o familiares muestran interés por conocer sus compañeros de estudio y por último en la pregunta 23, el 30% contestó estar poco de acuerdo si busca ayuda y consejo de sus padres o familiares si tienen algún problema. Contrario a lo observado en la investigación titulada “Desafíos, aspiraciones y compromisos de la Generación Cristal. Un análisis desde la Política Sectorial como elemento de la Gobernabilidad Educativa”, se centró en analizar las metas, desafíos y responsabilidades de este grupo demográfico, la metodología empleada consistió en encuestar a estudiantes nacidos dentro de la generación cristal, evaluando tres dimensiones clave: Principal proyecto a futuro de la generación es finalizar sus estudios universitarios y el mayor desafío es la calidad de la educación actual. Personalmente aspiran a desarrollar habilidades de comunicación asertiva, así mismo dedicar más tiempo a la familia, y convertirse en profesionales innovadores y creativos, comprometidos con los trabajos del futuro, la protección ambiental, la regulación de los videos juegos, la mejora de la política pública, la prevención del consumo de drogas, la lucha contra el bullying (Dominguez-Mora,2021).

Conclusiones

Se concluye que en relación a la dimensión de Autoeficacia los porcentajes más altos fueron en un rango de 40% a 57% que corresponden a las frecuencias más altas de las preguntas que se consideraron en esta dimensión. Por lo que dichos estudiantes se autoperciben con la capacidad y confianza para alcanzar sus metas y resolver situaciones que se les presenten.

En lo que se refiere a la dimensión de Decisión vocacional los porcentajes más altos fueron en un rango de 37% a 50% que corresponden a las frecuencias más altas de las preguntas que se consideraron en esta dimensión. Por lo que los estudiantes son capaces de elegir lo que quieren ser de una manera más auténtica, sin dejarse llevar por las modas, las influencias o los prejuicios.

Con relación a la dimensión de Redes de apoyo funcional los porcentajes más altos fueron en un rango de 28% a 35% que corresponden a las frecuencias más altas de las preguntas que se consideraron en esta dimensión. Por lo que se percibe que los estudiantes cuentan el apoyo de su familia, lo que permite que tengan seguridad para concluir su trayectoria académica y que interactúe con sus compañeros.

Finalmente, con respecto al riesgo de deserción, los estudiantes del ITES durante el periodo Enero - Diciembre 2023 un alto porcentaje manifestó no tener problemas de autoeficacia, en cuanto a su decisión vocacional fue por la que optaron y además cuentan con el apoyo de sus familiares y compañeros. Por lo que no se encontraron hallazgos de problemas que propicien la deserción.

Se recomienda continuar realizando investigación en este sentido con la finalidad de obtener mayor información que permita encontrar las causas por las que desertan; en referencia a los objetivos, los riesgos de deserción en estudiantes del ITES no son altos de acuerdo a las estadísticas mostradas, pero las razones que arrojan los ítems no demuestran una causa palpable y en cuanto a las dimensiones que propician el riesgo de deserción, tampoco surgió una evidencia que permita desarrollar una conclusión acorde a la realidad, como consecuencia, no se pueden hacer propuestas de acciones para evitar el riesgo de deserción escolar.

Referencias bibliográficas

Cambell, D.T., y Stanley, J.C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Rand McNally & Company.

Domínguez-De Mora, J. (2021). Desafíos, aspiraciones y compromisos de la Generación Cristal. Un análisis desde la Política Sectorial como elemento de la Gobernabilidad Educativa. *Revista Internacional de Investigación en Gobernabilidad*, 1(2): 148 - 159.

Domínguez-García, D.I., Torres-Romero, F. y Rosario-Cruz, R. (2022). Efectos de la covid-19 en la educación superior en línea en el estado de Guerrero, México: percepción de los estudiantes. *Revista iberoamericana para la investigación y desarrollo educativo*, 12(24): 1 – 27 <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1151>

Dzay-Chulim, F. y Narváez-Trejo, O.M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. Universidad de Quintana Roo.

Hernández, S., R., Fernández, C., C. y Baptista, L., P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc-Graw Hill education. 6ª edición. pp. 634.

López-Villafaña, L. y Beltrán Sorache, A. (2017). La deserción en estudiantes de educación superior: tres percepciones en estudio, alumnos, docentes y padres de familia. *Pistas Educativas*, 39(126): 143 – 159.

Milenio. (27 de abril de 2021). ¿Quiénes son la 'Generación de cristal' y por qué se les llama así? *Milenio digital*. Recuperado el 14 de mayo del 2024 de <https://www.milenio.com/estilo/generacion-de-cristal-quienes-son-y-por-que-se-les-llama-asi>

Monroy- Cazorla, L., Jiménez-Franco, V., Ortega-Torres, L. y Chávez-Archundía, M. (2016). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al Abandono escolar en estudiantes de educación media superior. Dpto. de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación. En Arriaga García de Andoaín, en *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. [.https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/65/67](https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/65/67)

Navarro-Roldán, C.P. y Zamudio-Sisa, L.E. (2021). Cuestionario de Riesgo de Deserción Universitaria (CDU-e) basado en el modelo ecológico. *Tesis Psicológica*, 16(1): 244-263.

Otero Escobar, A. D. (2021). Deserción escolar en estudiantes universitarios: estudio de caso del área económico-administrativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.108>

Rochín-Berumen, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(22): 1-11. <https://orcid.org/0000-0002-8676-7768>

Rodríguez-Lagunas, J. y Leyva-Piña, M.A. (2007). La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar. *El Cotidiano*. 22(142): 98-111

Rubio, D. (2022). Así es el mundo en la sociedad líquida que define nuestro tiempo. *Psicología y mente*. <https://www.publico.es/psicologia-y-mente/asi-es-el-mundo-en-la-sociedad-liquida-que-define-nuestro-tiempo/> Recuperado el 14 de mayo de 2024.

Terrazas, A. (2022). El estrés académico y afectaciones emocionales en estudiantes de nivel superior. *Revista Innova Educación*, 4(2): 132-146

TRABAJAR PARA LA INCERTIDUMBRE, LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TIEMPOS PANDÉMICOS

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Benemérita Escuela Nacional de Maestros Ciudad de México

belshu@hotmail.com

Resumen

Este texto tiene por objetivo interpretar: ¿Cómo las maestras de educación primaria, construyeron una nueva forma de Ser docente desde la virtualidad durante los tiempos pandémicos? Este estudio entiende que la experiencia se relaciona con el proceso de reflexión para otorgar significado a las vivencias de los sujetos. Para adentrarse en la experiencia de 5 maestras de Educación Primaria, se propuso un estudio de tipo cualitativo desde el marco fenomenológico. A través de una entrevista se tuvo acceso a las vivencias de las maestras, porque es un instrumento que permite dar voz a los sujetos de primer orden. Se reconoce que la experiencia de las maestras se acompañó de incertidumbre en todo momento, no obstante, la forma en que resolvieron las dificultades es de llamar la atención. De ahí que la presentación de los resultados sea realice de forma progresiva, transitando en primer lugar, por los obstáculos para atender su labor; en segundo lugar, la forma de dar respuesta a través de la implementación de adecuaciones; y, en tercer lugar, la resiliencia para desafiar la realidad. De esta manera, es posible comprender a la incertidumbre como un potenciador de la esperanza, la motivación, la oportunidad y la experiencia.

Palabras clave: Educación virtual, Enseñanza, Experiencia, Investigación cualitativa,

Resiliencia

Abstract

This text aims to interpret: How did primary education teachers build a new way of being a teacher from virtuality during pandemic times? This study understands that experience is related to the reflection process to give meaning to the subjects' experiences. To delve into the experience of 5 Primary Education teachers, a qualitative study was proposed from the phenomenological framework. Through an interview, we had access to the teachers' experiences, because it is an instrument that allows first-order subjects to be given a voice. It is recognized that the teachers' experience was accompanied by uncertainty at all times, however, the way in which they resolved the difficulties is notable. Hence, the presentation of the results is carried out progressively, first going through the obstacles to carry out its work; secondly, the way to respond through the implementation of adjustments; and, thirdly, the resilience to challenge reality. In this way, it is possible to understand uncertainty as an enhancer of hope, motivation, opportunity and experience.

Keywords: Virtual education, Teaching, Experience, Qualitative research, Resilience

Introducción

El documento que aquí se presenta forma parte de los resultados obtenidos en la investigación en extenso *Experiencias de trabajo docente durante la época de pandemia*, iniciada en junio de 2020 y concluida en marzo de 2022; dicha investigación fue autorizada por el Área de Investigación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, institución que brindó los recursos necesarios para el estudio.

En marzo de 2020, para ser precisos el día 23, en la junta de Consejo Técnico Extraordinaria, se establecieron vía la Secretaría de Educación Pública (SEP), dos

objetivos, dirigidos al colectivo docente: el primero indicaba que los maestros debían diseñar un Plan de aprendizaje para sus alumnos y así mantener el avance educativo; el segundo, que tenían que contar con la información necesaria para generar estrategias para evitar la propagación del COVI-19 (SEP, 2020, p. 7).

Conforme al Acuerdo suscrito el 02/03/2020 en el DOF (2020a), la Jornada Nacional de Sana distancia abarcaría del 23 de marzo de 2020 y concluiría el 17 de abril. La SEP, fue clara al indicar que no eran vacaciones, de allí las exigencias a los maestros en el Consejo Técnico citado. Sin embargo, en abril se publicó el Acuerdo 06/03/2020 (DOF, 2020b), que amplió el periodo de suspensión de clase hasta el 30 de abril.

De allí en adelante las fechas se fueron ajustando conforme avanzó la pandemia. Las condiciones escolares cambiaron de un momento a otro, las clases continuaron, pero ahora desde casa, los docentes hicieron de sus hogares una extensión de la escuela. Sin contar con una formación para la educación en línea, pero con la consigna de seguir con su labor de enseñanza, se adentraron en un ambiente distinto que los llevó a entretejer una urdimbre de experiencias no compartidas.

Como en todo cambio educativo, de repente la voz de los expertos se hizo presente. Se convocó a las autoridades y a especialistas para conducir foros, paneles, conferencias, seminarios, en donde se aludía a las recetas para dar continuidad al trabajo en línea; así también, la oferta de cursos para abordar el uso de la tecnología, se multiplicó de una manera exorbitante, tal como indica Gilles (1991), una vez que la iniciativa privada participa del proceso de formación docente, esta se vende y compra como si fuera mercancía.

El trabajo de los docentes desde su hogar se multiplicó, los horarios establecidos por la propia autoridad se ajustaron de tal suerte que se pudiera atender a las necesidades sociales. La actividad docente dio un vuelco de 360°, la interacción con sus alumnos que lleva a fuertes lazos afectivos se cambió por el contacto a través de una pantalla.

En ocasiones cuando se aludía al papel del docente se hizo para descalificar su trabajo, indicando que no era apto para el uso de la tecnología, que no se habían actualizado para atender a una emergencia como la pandemia. Se hicieron virales videos en donde se exhibían los errores de los maestros o su falta de interés por el trabajo en línea, sus conductas inadecuadas para el trato de los alumnos, la exclusión hacia algunos estudiantes, y demás. Pero fueron pocas las evidencias acerca de las vivencias de los maestros durante la pandemia, de sus esfuerzos para dar clase, planificar y evaluar las tareas.

Lo anterior explica la necesidad de cerrar un ciclo de investigación con este texto, que centra su atención en interpretar: *¿Cómo enfrentaron las maestras de educación primaria la construcción de una nueva forma de Ser docente desde la virtualidad?* Se reconoce que la incertidumbre las acompañó en todo momento, no obstante, la forma en que resolvieron las dificultades, llama la atención. De ahí que, en la presentación de los resultados se consideraron tres aspectos clave que permiten comprender la realidad de las maestras en servicio participantes de la investigación. En primer lugar, los obstáculos para atender su labor; en segundo lugar, la implementación de adecuaciones; y, en tercer lugar, la resiliencia para desafiar la realidad.

Ruta metodológica

El camino de la investigación es arduo, la construcción de un objeto no siempre es sencillo. Respecto a esta idea, Hernández (2020), indica que “desarrollar una investigación puede producir estrés, en ocasiones el objeto de estudio cambia en el transcurso del trabajo, pero, lejos de desanimarse el sujeto puede estar tranquilo porque está avanzando, porque no se ha dejado atrapar por la tentación de moldear el objeto” (p. 106). Esta idea viene a colación, porque para llegar a los resultados que aquí se presentan, se realizó un trabajo de campo considerable.

Esta investigación es de tipo cualitativa porque intenta interpretar la experiencia de las maestras de educación primaria en torno a su trabajo durante los tiempos pandémicos, de esta manera se hace un recorrido por su subjetividad la cual está impregnada de sus sueños, deseos, pasiones y miedos. Se considera a las maestras como sujetos de primer orden, pues ellas viven la realidad de primera mano, de esta manera es necesario acudir a ellas para que compartan sus percepciones y significaciones en torno al objeto de estudio.

La fenomenología es el marco interpretativo que se seleccionó para hacer una interpretación de segundo orden, es decir, desde el papel de investigador. Según Vargas (2007), la fenomenología, permite comprender lo que sucede al interior de las personas “el marco observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginarios, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica (p. 33).

Un estudio fenomenológico, es congruente con el objeto que se pretende abordar, pues tal cual afirma Hernández (2020): la importancia de un estudio radica en dejar que el otro o los otros emitan sus interpretaciones, las que no tienen por qué ser iguales a las del investigador. El sujeto tiene mucho que comunicar, por tanto, conviene provocar que haga explícito lo que posee de forma implícita, que en ocasiones no es consciente de saber, que quizá nunca se había preguntado o reflexionado (p. 106).

El instrumento de investigación seleccionado fue la entrevista en profundidad por el carácter de diálogo que aporta para interactuar con los sujetos, en este caso 5 maestras de Educación Primaria en la Ciudad de México, quienes participaron de forma voluntaria en el estudio. Son profesoras con nivel licenciatura, egresadas de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), atienden un solo turno y que llevaron a cabo actividades en línea adicionales al programa *Aprende en casa*, con sus alumnos durante los tiempos pandémicos.

El conocimiento de las maestras en cuanto al uso de la tecnología en educación era limitado en un inicio, situación que se observó cuando se quiso realizar las entrevistas por medio de una plataforma que no dominaban (Zoom), por ello se decidió hacer el ejercicio a través de la plataforma Meet, que es la aplicación con la que tenían mayor acercamiento. Las maestras participaron de forma entusiasta en la investigación. Se negoció con cada una el momento en que se les haría una entrevista a profundidad, todas se hicieron en línea. Las entrevistas fueron transcritas y codificadas para su interpretación.

Resultados

El proceso de revisión planteó la generación de categorías, en un inicio de carácter sensibilizador, para tener un acercamiento con los datos, una familiarización necesaria cuando la cantidad de información es amplia, esto porque cada una de las entrevistas duró alrededor de 40 minutos. Se utilizaron algunos colores para determinar las diferencias y similitudes en las entrevistas, los puntos únicos y los conceptos folk.

La interpretación y reflexión en la investigación aparece en todo momento, desde que se están haciendo las entrevistas es posible percatarse de puntos neurálgicos para la pesquisa, sin embargo, para efectos de redacción se desarrolló un texto lineal que conserva la coherencia de la ruta metodológica. El ejercicio de sensibilización sirvió para hacer una comprensión inicial y para tener un acercamiento con la realidad de las maestras.

Enseguida se dio inicio al proceso de categorización de síntesis, con el reconocimiento previo que se hizo de la información, se procedió a sintetizar la información por medio de categorías sintetizadoras. Esto permitió recolectar los datos que tuvieron relación directa con el estudio. Cuando se hace una entrevista, los sujetos de primer orden suelen desbordar su discurso, pero no todo lo que indican se identifica como parte del objeto, es información importante pero que quizá puede ser comunicada en otros estudios. Sintetizar los datos llevó al último paso de categorización.

Las categorías de análisis, son el último paso del proceso. Estas dan respuesta a las preguntas de investigación. Es donde se desarrolla una interpretación, llevan el nombre de frases enunciadas por las propias maestras y concentran una trama de

significaciones acerca de sus vivencias en los tiempos de pandemia. Las categorías de análisis son las siguientes: (1) Los obstáculos iniciales; (2) Adecuaciones al trabajo; y (3) Resiliencia docente. Dichas categorías se presentan a continuación a manera de resultados.

Los obstáculos iniciales

Al inicio de la pandemia el docente enfrentó varios obstáculos, para el propósito de esta categoría se recuperaron tres. *El primero*, fue actuar como un sujeto sujetado. Es decir, el margen de maniobra del maestro se vio restringido desde que la Secretaría de Educación Pública marcó la ruta a seguir, los maestros tendrían que diseñar un plan de aprendizaje emergente para dar continuidad al trabajo con los alumnos (SEP, 2020). De esta manera la actividad académica prosiguió, los maestros laboraron como se les había dictado, aun cuando no fue de su agrado.

Trabajar de esta manera, no es algo que nosotros estemos proponiendo, no es algo que nosotros queramos hacer ¿no?, pues, son órdenes también de mucho más arriba y debemos continuar con lo que tenemos y con los materiales que están a nuestro alcance para seguir trabajando (Maestra 4).

La rutina de los maestros se rompió, adaptarse no fue sencillo. Según Souto y García (2019) “Las rutinas escolares se construyen a lo largo de varias generaciones y resisten con fuerza el impacto de las innovaciones educativas” (p.208). De alguna manera, hay cuestiones que en la escuela “no cambian”, el pase de lista, la revisión de tareas, el tiempo para los desayunos escolares, el receso, la hora de Educación Física, la ceremonia de los días lunes; algunos autores hablan de los ritos escolares, aquello que forma parte de la institución escolar y que, aunque no esté por escrito pertenece a ella. Por lo menos antes de la pandemia así era.

No obstante, la pandemia significó un verdadero quiebre en la actuación del maestro, este es un *segundo obstáculo*. Alliaud (1998), dice que a los maestros les cuesta adoptar nuevas metodologías que rompan con lo establecido, porque prefieren hacer lo que les provoca confianza. Avanzar hacia lo imprevisto no se observa como una posibilidad, existe malestar por no poder hacer lo mismo de antes:

Hay un momento en que hay cierta frustración por no hacer tu trabajo cómo estás acostumbrado a hacerlo habitualmente. Intentas hacer algo similar, pero te das cuenta que al final no lo es (Maestra 4).

No obstante, las maestras se dieron cuenta que el malestar no sólo lo vivían ellas, sino que también apareció en sus alumnos. El trabajo en la pantalla les permitió percibir las conductas de los niños, las que no parecían ser muy alentadoras en un inicio, pues se debe recordar que la Jornada Nacional de Sana distancia inició el 23 de marzo de 2020, con la idea de concluir el 17 de abril de ese mismo año. En este sentido su

actuación se obstaculizó en dos caminos: la forma de enseñar y la falta de dispositivos de conexión.

Esta modalidad, el modelo de enseñanza pues se torna, pues, un poco tedioso, los alumnos, pues, no se concentran de igual manera, tiene mucho que ver aquí el estilo de aprendizaje, hay niños que son pues más kinestésicos... (Maestra 3).

No todos los alumnos tienen las mismas posibilidades de adquirir una computadora, de adquirir un celular, de adecuar los materiales que se piden en la escuela, aunque sea de forma virtual (Maestra 3).

Pero el *tercer obstáculo*, es quizás el más complicado, este se refiere a la crítica social que las maestras pudieran presentificar acerca de su labor en línea. Desde el inicio de la pandemia fue expuesto el comportamiento de algunos maestros a la opinión pública, se hizo común la difusión del trabajo de algunos docentes, los mensajes que emitían, el maltrato a los alumnos, sus equivocaciones, manías, y demás. El temor de ser grabadas es latente y no es que las maestras tengan conductas inadecuadas, sino que no saben cuál será el fin de dichas grabaciones.

Para mí, ha sido una incertidumbre, porque hay momentos en que a mí no me molesta que tomen fotos o que graben, pero cuando llegan a preguntar algo, pues te das cuenta que sí lo están haciendo ¿no?, que toman fotos para la actividad y las comparten, al final sale uno y tienes que ser precavida para ello ¿no? (Maestra 4).

Por la desinformación que circula en las redes sociales, cualquiera puede reproducir un fragmento y es utilizado en tu contra (Maestra 4).

Esta situación lleva a que las maestras cambien su actitud y su forma de comunicarse, procurando ser muy claras en lo que quieren decir. Saber dirigirse a los alumnos es una cualidad necesaria para ejercer la docencia, poder darse entender por el otro es necesario en la enseñanza, esto permite avanzar por el mismo canal y ayudar a que el niño adquiera conocimiento, de acuerdo con Chevallard (1991), esto es conocido como la *transposición didáctica*. Por otro lado, Manen (1986), indica que el tacto pedagógico trabaja con el habla, dice que un mismo discurso tiene distinto efecto por el tono con el cual se enuncia. Una palabra bien dicha puede dejar huella en el sujeto, lo acompaña a lo largo de su vida escolar y personal.

Pero la claridad que buscan las maestras tiene otro significado, no tiene el sentido que proponen Chevallard (1991) y Manen (1986), en torno al ámbito pedagógico. La búsqueda de las maestras se torna a usar el lenguaje como una protección, cuidarse del otro que las observa desde el otro lado de una pantalla, estar a expensas de lo que pueda hacer en contra de ellas.

No sabes quién te está observando, no sabes si te están grabando, no sabes si alguna palabra mal empleada dentro de tu clase puede ser usada en tu contra (Maestra 4).

No sabes cómo comunicarte, cómo usar siempre el lenguaje adecuado para comunicarte con la otra parte que está al otro lado de la pantalla (Maestra 5).

En la escuela el trabajo es cara a cara, las interacciones se dan en un aula hermética y lo que sucede allí no va más lejos. Como indica Imbernón (2005), grandes prácticas de los docentes tienen impacto sólo en unos cuantos estudiantes, sus vivencias se encajonan entre cuatro paredes donde la riqueza de su práctica se pierde. Podría pensarse que con la llegada de la pandemia esto sería distinto, porque las maestras abrieron la puerta de sus hogares, hicieron de su casa una extensión de la escuela, no hay manera de ocultar nada, por decirlo de alguna manera son transparentes.

No obstante, lejos de servir esto para compartir sus saberes, las maestras demuestran su fragilidad, pues, se encuentran expuestas en cada sesión, tal vez más que en el propio salón de clase donde tenían el control de todo lo que sucedía. De acuerdo con Dean (1993), el maestro debía tener ojos en la espalda para atender todo lo que sucedía en el aula, una cualidad requerida por el docente para organizar el aprendizaje a la que denominó *encabalgamiento*. Pero en la virtualidad esto no es posible, el éxito de su clase además de la planeación depende de la conectividad y el uso de la tecnología. Su seguridad se enfrenta así a la crítica social.

No sabemos a qué nos podemos enfrentar, qué puede suceder, que palabras se pueden decir, quién nos puede observar, quién puede criticar nuestro trabajo, entre otras cosas (Maestra 1).

Esta parte a distancia carga con muchas situaciones de crítica social, porque no estamos de manera presencial en la escuela. Y porque en línea parece que no se hace un trabajo titánico (Maestra 2).

Adecuaciones al trabajo

Dar continuidad al trabajo a raíz de la pandemia causada por el COVID 19 se tornó inminente. Desarrollar clases como se hacía en la modalidad presencial fue imposible, por esta razón, el maestro tuvo que hacer *adecuaciones*. A las maestras entrevistadas, les sirvió adecuar sus clases en la modalidad virtual, para atender a la *desviación* (porque rompe con la normalidad), derivada de la contingencia sanitaria. La flexibilidad y adaptabilidad de la práctica docente fueron necesarias.

Según Vaillant y Marcelo (2015), el docente es un sujeto adaptativo. Esto quiere decir, que tiene la capacidad de moverse como se mueve la realidad. La vida en la escuela, a pesar de las rutinas de las que se habló en la categoría anterior, presenta

cambios en el camino. Un ejemplo claro, son los cambios curriculares, que por lo menos en México son constantes, mientras estos bajan en forma de cascada a las escuelas, el maestro no detiene su trabajo, adecúa su práctica para avanzar.

Adecuar de acuerdo con la RAE, es adaptar algo a las necesidades o condiciones de una persona o cosa. De esta manera una de las primeras acciones que resolvieron las maestras fue ampliar el horario de atención a sus alumnos.

Mi horario laboral es de 8 a 2:30 pm, con muchos alumnos no ocupó ese tiempo, sino que, pues, tengo que realizarles llamadas o entrevistas o valoraciones en otra hora fuera del horario laboral, entonces lo que he hecho, pues, es eso no, ampliar mi horario de trabajo y adecuarlo, pues, a los horarios de los padres de familia (Maestra 3).

No obstante, ampliar el horario no fue suficiente. Uno de los factores que inquieta a los docentes es el uso del tiempo, al aparecer este nunca es suficiente para desarrollar las actividades planeadas. Optimizar el uso del tiempo es una de las inquietudes del maestro.

A veces el tiempo que yo tengo para trabajar con los niños, es breve para hacer todo eso, debo de hacer un uso efectivo y buen uso del tiempo (Maestra 2).

Cruz (2020), refiere que “el traslado de la escuela a la casa ha hecho patente que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, reivindicado con ello la función docente” (p. 44). Las docentes mostraron compromiso en su actuar y mencionan que el trabajo no fue sencillo, por lo que evitaron la generación de estrés en su trabajo, incluso se percataron de las bondades del trabajo en línea para poder observar a sus alumnos. Esto aparece cuando se configuran emociones contradictorias entre las maestras.

Me ha costado un poco de trabajo, porque yo en ese intento de, precisamente no generar estrés a los niños, no generarles estrés a los papás y no generarme yo (Maestra 2).

Lo que me genera un poco de tranquilidad, es que, doy clases en línea todos los días esto me permite percatarme de cómo van mis estudiantes a través de la observación, preguntas al momento de evaluar sus actividades (Maestra 5)

Las adecuaciones de las profesoras tienen que ver también con el material didáctico. Al ser un trabajo en línea la forma de dar clase tuvo que transformarse y las herramientas de trabajo también. De esta manera las actividades que antes se realizaban en los libros de texto o con material concreto se trasladaron al uso de actividades digitales o el uso de aplicaciones que no necesariamente fueron creadas en su momento para la tarea educativa pero que el maestro las adaptó, esto conocido como las TAC.

Reitero la parte de los videos, los descargo, los mando en el grupo de whatsapp, los cargo en una calidad que no genere mucho consumo de datos (Maestra 5).

También trabajo a través de notas de voz, llamadas telefónicas cuando no es posible establecer comunicación a través de las redes sociales, y también envío los materiales a papelerías cercanas a la escuela, para que así también los padres y madres puedan acceder a los materiales (Maestra 5).

Entonces, pues, yo se los tengo que enviar en fotocopia o en imagen, para que ellos los impriman, pues, por su cuenta, entonces, éste, pues sí, es una herramienta útil, complementaria (Maestra 3).

Desde esta perspectiva se entiende que el maestro hizo escuela adecuando su realidad al contexto vivido en tiempos pandémicos. Adecuar no es una tarea nueva, el maestro lo ha hecho como parte de su hacer docente cotidiano, sólo que ahora ha hecho partícipe a la tecnología. La tecnología que en un momento fue un elemento distractor en su clase, porque no les agradaba el uso del celular en la escuela por citar un ejemplo, se volvió un medio de enseñanza que les permitió trabajar, renovando su práctica docente, y por qué no decirlo, cuestionando los imaginarios que constituyen su proceso formativo.

Resiliencia docente

La resiliencia de acuerdo con Hernández (2015), es “un término que se utiliza primordialmente en la psicología, pero su introducción en el ámbito educativo se ha vuelto necesaria debido a las situaciones multifactoriales que enfrentan los individuos a la hora de participar en el proceso de aprendizaje” (p. 109). Ahora bien, además del aprendizaje también se agrega el proceso de enseñanza, que sin lugar a dudas refiere al trabajo del docente.

Los maestros pasan por momentos de angustia y desesperación, el cambio en su trabajo fue intempestivo y sin aviso. No hubo tiempo de prepararse para las adversidades, no obstante, dio continuidad a su tarea de enseñar, de ver por el otro incluso dejando de pensar en sí mismo, incluso en aquellos momentos que creyó no poder seguir adelante.

Me imagino caminando encontrando cada piedra y buscando la manera de dar un paso certero, lleno de fe, pasos que me permitan aprender en cada momento, y si me caigo poder levantarme siempre teniendo en mente que puedo hacerlo mejor (Maestra 1).

Es como difícil decir hay un camino para seguir en el estar bien en el seguir adelante, sino como que aceptar que las cosas son como son y no dejar que te afecten tanto (Maestra 2)

Yo extraño muchas cosas del trabajo en el aula, considero que ese contacto que se tiene a diario con los niños es inigualable, porque ellos te inyectan energía para realizar tu trabajo, es como una especie de alimento que te permite luchar contra la adversidad (Maestra 3).

Los imaginarios que se crean en torno al buen docente son muchos, de tal suerte que cumplir con todas las demandas que le impone la sociedad resulta ser una tarea casi imposible. El maestro no puede equivocarse o dejar de atender su labor, de lo contrario se le acusará de no tener vocación de servicio, porque se tiene la idea de que puede hacer todo sin recibir nada a cambio, y se olvida que además de ser docente es persona también.

Soy una persona como cualquier otra, el hecho de ser docente no me exime de cualquier situación difícil, debo de aprender a sobrellevar las cosas que suceden, que me suceden de manera personal y familiar y sin que afecten tanto a mi desempeño académico (Maestra 2).

Entonces la búsqueda por no retroceder busca distintos caminos. En ocasiones el maestro buscará acceder a medios de capacitación que le permitan hacer más llevadero el curso, aprender para poder llevar a clase; en otros casos, intentará aceptar las situaciones que están dadas sin hacer alguna recriminación, al admitir lo que sucede sin emitir ninguna objeción consideran que podrán salir adelante pronto, en una especie de evasión de la realidad.

En algunos momentos del camino también me he visualizado queriendo salir de esto, como si no pudiera más con las piedras que me voy encontrando, pero es parte de esto, así tiene que ser (Maestra 1).

Aceptar que las cosas son como son y no dejar que te afecten tanto, porque, a fin de cuentas, al menos en lo personal, cuando hay alguna situación en particular con los papás, este, como que es con ellos, con los niños no. Si uno se presta, emocionalmente te afecta (Maestra 2).

Pero se tiene que salir adelante, por eso sigo preparándome tomando cursos, investigando, viendo las necesidades de los alumnos y buscarle (Maestra 3).

Trabajar en el día a día se vuelve un medio para hacer que el tiempo transcurra más rápido, la esperanza de que todo cambie pronto se apodera de su Ser. Sólo es parte de las circunstancias, la cuestión afectiva queda latente y el tiempo dirá qué es lo que vendrá, por ello el autocontrol como habilidad es indispensable, no habrá nada que el tiempo no cure.

Creo que, si me encuentro bien emocionalmente, puedo brindar un mejor acompañamiento a mis alumnos que son el motivo de que esté aquí (Maestra 1).

Saber sobrellevar las situaciones, entonces evitar que te afecten, es asumir las cosas (Maestra 2)

Regresar a la normalidad no será sencillo, si bien al inicio de la pandemia le costó trabajo trasladar la enseñanza al ambiente virtual, después de algún tiempo se adaptó. En este sentido, pensar en regresar a la escuela con su cotidianidad, misma que lo paralizó por mucho tiempo, cambiará su paradigma. El docente transitará por una etapa de readaptación que le hará el camino menos árido. Las experiencias de la pandemia demuestran que el profesor aprendió, renovó su práctica pedagógica, porque la resiliencia brinda la oportunidad de aprender de los errores y a comprometerse aún más.

Tal vez suene nostálgico o algo así, pero sé que en la medida en que me comprometa con el trabajo esto pasará más rápido (Maestra 1).

La resiliencia, incluso de cualquier situación negativa que me llega a pasar con los padres de familia, lo tomo de una manera positiva, algo que me da una lección de hacer las cosas diferentes para que ya no me pase eso (Maestra 2).

Consideraciones finales

Revisar la experiencia de las maestras frente a grupo, auxilia en la comprensión de quiénes son como sujetos, de la subjetividad que está presente cuando toman decisiones. Enseñar como tarea docente, implica decidir, en beneficio del otro, resolver para avanzar, y el maestro lo hace desde los saberes que conforma desde la experiencia.

Las maestras que comparten su experiencia dan cuenta en primer lugar de los obstáculos que enfrentaron para llavear a cabo su tarea. En un inicio se encuentran ante una situación para la cual no fueron formadas y en las que existe un acto de sumisión al atender lo impuesto desde la autoridad; por otro lado, cambiar su forma de enseñanza no fue sencillo, las rutinas llevadas por años no son eran fáciles de cambiar, recuérdese que algunas de estas forman parte del actuar docente incluso antes de llegar a serlo formalmente; además, no contar que los alumnos no contaran con los medios para recibir clases, fue un factor de frustración. Según Villalobos (2021), solo los sectores privilegiados poseen los medios para el acceso a la tecnología, los marginados quedan fuera de ella.

Por otro lado, las docentes refieren a una adaptación al trabajo escolar principalmente en dos vertientes. En primer lugar, la extensión del horario escolar, pues, las tareas en línea se multiplicaron; en realidad el trabajo de un profesor jamás termina cuando se anuncia la hora de la salida en un día escolar, siempre hay trabajo para llevar, sin embargo, este trabajo en las condiciones que se vivían modificó la manera de ser maestro. En segundo lugar, los materiales didácticos físicos se cambiaron por

actividades digitales y el uso de aplicaciones; el maestro hizo uso de las TAC, como parte de la adecuación a la nueva realidad. El uso de los móviles auxilió a las maestras para que sus alumnos tomaran clase, y ano eran elementos distractores, su visión al uso de los mismos cambió.

Las maestras muestran tristeza por no estar en sus centros escolares y por la falta de convivencia con sus alumnos, la parte afectiva siempre está presente en el docente, incluso en línea. Tener un control emocional se tornó indispensable, pues, no se puede enseñar lo que no se sabe. Existe una especie de desprendimiento del sujeto/maestro, para dejar de ver por él mismo para centrar su atención en el otro, sus alumnos. Es un acto de renunciación que solo puede ser experimentado por un maestro. Las maestras y sus experiencias, despertó sus fortalezas renovando así su actuar docente, siendo más innovadoras y aprendiendo de sus errores.

Tal como lo muestran las experiencias de las maestras que participan de este estudio, seguro es que hay múltiples experiencias similares con el resto de los profesores que forman parte del SEN. Sin embargo, las voces de esos docentes corren el riesgo de perderse en el olvido, difuminarse al no encontrar la textualidad que este estudio fenomenológico logró. Es a los maestros como sujetos de primer orden, a quienes debe otorgárseles voz en situaciones de la naturaleza que la pandemia presentó. La toma de decisiones educativas sin lugar a dudas requiere de especialistas, los docentes frente a grupo también lo son.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende. En Ensayos y Experiencias*. No 23. Novedades Educativas.

Chevallard, (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.

Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En *Educación y pandemia: una visión académica*. IISUE/UNAM.

Dean, J. (1993). El rol del maestro. En *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. (pp. 59-88). Paidós Temas de educación.

DOF (2020a). *Acuerdo* 02/03/2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0

DOF (2020b). *Acuerdo* 06/03/2020. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590981&fecha=01/04/2020

Gilles, F. (1991). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Trad. Rase Eisenberg Wiedry, Ma. del Pilar Jiménez S. Barcelona, Paidós Ecuador, UNAM-ENEP-Iztacala.

Hernández, S. H. (2015). *Desarrollo de una sana convivencia en el alumno de primer grado, una necesidad primaria*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación Básica con Campo en Habilidades del Pensamiento. México. <http://200.23.113.51/pdf/31099.pdf>

Hernández, S.H. (2020). El proceso de investigación: una tarea de resistencia. En *Voces y miradas docentes en la construcción de un objeto de investigación* (pp. 93-108).

<https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/download/8/6/24-2?inline=1>

Imbernón, F. (coord.) (2005). *Vivencias de maestros. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

SEP (2020). *Consejo Técnico Escolar Sesión Extraordinaria Preescolar, Primaria y Secundaria*.

Souto, X. M., & García, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. En *Revista de Geografía Norte Grande*, (74), 207-228.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Editorial Narcea.

Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* ETXETA.

Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. En *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <https://doi.10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177>

FUNCIÓN SUPERVISORA EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: ÁMBITO URBANO Y RURAL

José Andrés Arreola Medina

IUNAES

jose_andres_22@anglodurango.edu.mx

Abigail Frías-Reyes

IUNAES

abigail_frias_22@anglodurango.edu.mx

María de Jesús Esparza

IUNAES

maría_de_jesus_22@anglodurango.edu.mx

Nancy Gamboa Arreola

IUNAES

nancy_gamboa_22@anglodurango.edu.mx

Resumen

A lo largo del tiempo, la función supervisora en educación básica ha experimentado una evolución significativa. Los objetivos del estudio fueron: determinar la percepción de los directores del desempeño de los supervisores escolares de educación primaria en entornos urbanos y rurales, en relación con las acciones alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y analizar la relación entre la percepción de los directores del desempeño de los supervisores escolares de educación primaria de estos contextos y ciertas variables sociodemográficas. Se fundamenta en un paradigma pospositivista, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, descriptivo correlacional. Se diseñó el instrumento Cuestionario de la Función Supervisora en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (CFSMNEM), de 43 ítems, con cuatro dimensiones, validado por tres expertos, obtuvo un Alpha de Cronbach de .968; se aplicó un censo a 51 directivos de escuelas de ambos contextos. Los resultados obtenidos indican que las dimensiones están con una media alta ubicada en la escala de *casi siempre y siempre*, sin embargo se aprecia un valor ligeramente más alto en la dimensión Filosófica, ética y legal y la más baja en la dimensión Comunitaria. En el análisis inferencial, no se encontraron diferencias significativas en las variables sociodemográficas: sector, edad, años de servicio y género, únicamente en la variable grado académico en la dimensión Filosófica, ética y legal favorable a los que cuentan con doctorado.

Palabras Clave: Supervisión escolar, desempeño, percepción, contexto laboral.

Abstract

Over time, the supervisory function in basic education has undergone a significant evolution. The objectives of the study were: to determine principals' perception of the performance of elementary school supervisors in urban and rural environments, in relation to the actions aligned with the principles of the Nueva Escuela Mexicana, and to analyze the relationship between principals' perception of the performance of elementary school supervisors in these contexts and certain sociodemographic variables. It is based on a post-positivist paradigm, with a quantitative approach, non-experimental, descriptive correlational design. A 43-item Questionnaire of the Supervisory Function in the Framework of the Nueva Escuela Mexicana (CFSMNEM) was designed, with four dimensions, validated by three experts, and obtained a Cronbach's Alpha of .968; a census was applied to 51 school principals from both contexts. The results obtained indicate that the dimensions have a high mean located on the scale of almost always and always; however, a slightly higher value is observed in the Philosophical, ethical and legal dimension and the lowest in the Community dimension. In the inferential analysis, no significant differences were found in the sociodemographic variables: sector, age, years of service and gender, only in the

academic degree variable in the Philosophical, ethical and legal dimension in favor of those with a doctorate.

Keywords: School supervision, performance, perception, work context.

Introducción

La supervisión escolar es una instancia de autoridad escolar que tiene como objetivo principal garantizar un servicio educativo de excelencia para niñas, niños y adolescentes de educación básica en México, la cual es fundamental para fortalecer el desarrollo de las instituciones educativas a su cargo. Desde décadas anteriores en la función supervisora se han puntualizado tres conceptos básicos que son inspección, supervisión y la gestión educativa, la primera se origina a finales del siglo XIX, cuyo propósito fundamental era la vigilancia del gobierno sobre asuntos educativos, su función se centraba en el control administrativo y laboral.

El segundo concepto surgió durante la década de los años cuarenta, adaptándose el término de supervisión, para referirse al control administrativo y diversas acciones no pedagógicas. En la década de los ochenta se amplió el concepto de la supervisión, al incluir procesos de planificación, orientación técnico-pedagógica, asuntos laborales, administrativos y de evaluación.

Actualmente la gestión educativa como una función de la supervisión escolar, implica procesos más dinámicos y colaborativos donde se promueve el acompañamiento, asesoría y seguimiento relacionado con el quehacer docente (INEE, 2008), poniendo especial atención en los colectivos docentes donde se incluya a todos los integrantes de la comunidad escolar, con un objetivo común: La obtención del máximo logro de los aprendizajes de los alumnos, alumnas y adolescentes de educación primaria.

Hoy en día, existen dominios que definen a detalle la función supervisora, acordes a la Nueva Escuela Mexicana, donde se prioriza el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación, establecidos en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (2022), en donde se establecen los cuatro dominios generales de SEP (2022):

- 1.- Una supervisora, un supervisor escolar que asume su quehacer profesional apegado a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana (p. 51).
- 2.- Una supervisora, un supervisor escolar que conoce la cultura que prevalece en los planteles para orientar la construcción de una perspectiva compartida de mejora educativa (p. 54).

3.- Una supervisora, un supervisor escolar que favorece la transformación de las prácticas pedagógicas y de gestión, desde su ámbito de responsabilidad, para centrar su atención en alcanzar la excelencia educativa (p. 56).

4.- Una supervisora, un supervisor escolar que se vincula con autoridades educativas, diferentes instancias, comunidades y familias, para que contribuyan a la mejora de las escuelas. (p. 58).

El presente estudio tiene como objetivos:

- Determinar la percepción de los directores del desempeño de los supervisores escolares de educación primaria en entornos urbanos y rurales, en relación con las acciones alineadas con los principios de la Nueva Escuela Mexicana
- Analizar la relación entre la percepción de los directores del desempeño de los supervisores escolares de educación primaria de estos contextos y ciertas variables sociodemográficas.

Hablar de la Supervisión Escolar

La supervisión tiene un espacio de privilegio para la transformación de las escuelas, literalmente, “la supervisión escolar es parte del problema pero también de la solución” (Zorrilla, 2012, p. 8).

Existen diferentes percepciones de la función supervisora, tradicionalmente ha sido solo parte de un membrete jerárquico desde donde se improvisa, de acuerdo con Tapia (2023), se aplica la norma bajo posturas verticales y rígidas, se utilizan manuales anacrónicos y se atienden asuntos emergentes y de urgencia, mientras que en otras conceptualizaciones se menciona que:

Se contempla lo mejor de la tradición educativa mexicana, en la cual la supervisión escolar se constituye en una pieza clave para asegurar que se brinde el servicio educativo a todas las niñas, los niños y adolescentes y con ello, ejerzan su derecho a la educación y alcancen un desarrollo pleno. (SEP, 2022, p. 50)

Diversas investigaciones afirman que esta instancia es capaz de influir en la calidad educativa si se ejerce de forma apropiada, así como la capacidad de afectar el servicio si se hace de forma errónea (Pérez, 2021), en la Nueva Escuela Mexicana se considera una figura clave para el logro de los propósitos educativos, además de que es el representante del SEN en las escuelas y las comunidades donde ejerce su función, también es un pilar de orientación en la función directiva, aunque tradicionalmente se ha criticado su actuación debido a que realiza más funciones técnico administrativas que técnico pedagógicas.

Es una institución integrada por el supervisor y el personal técnico pedagógico, el primer contacto entre estos y los centros escolares se realiza a través de los directores de las escuelas, ya sean comisionados o técnicos; a través de ellos se establecen acuerdos, compromisos, formas concretas de trabajo y una gran variedad de actividades (SEP, 2011) apegadas a un Programa Escolar de Mejora Continua (PEMCE).

La intervención del supervisor no solo se concreta en relaciones con el director, también interactúa en el espacio áulico con los docentes y, cuando es necesario, ante las madres y padres de familia, buscando siempre la mejora y la excelencia del servicio educativo que se brinda en los planteles.

En México, las investigaciones relacionadas con la supervisión escolar, se centraban más en la reflexión teórica o en análisis documental, pero se carecía de investigaciones empíricas que demostraran la verdadera función del supervisor, propiciando con esto propuestas de transformación, es por eso que Tapia et al. (2002) en su estudio, identifican una serie de problemáticas que caracterizan la supervisión de ese tiempo, entre otras, las supervisiones eran manejadas por lineamientos obsoletos, rígidos, verticales, ambiguos que impedían la puesta en marcha de programas escolares y se enfocaban más en actividades extracurriculares que consumían tiempo que podían dedicarse a labores más significativas, como asesoría, capacitación, acompañamiento, tutorías, evaluación, etc.

Para que el supervisor pueda desempeñar eficazmente su trabajo, requiere contar con habilidades relacionadas con la inteligencia emocional y prácticas de autocuidado, especialmente para la resolución de conflictos, que son comunes en las escuelas. Además, debe aprender cómo fomentar el trabajo colaborativo desde una perspectiva compartida de mejora, establecer relaciones positivas con el personal a su cargo y crear un entorno de confianza que favorezca la conversación con los docentes. Este método ayudará a fortalecer la organización educativa al maximizar el potencial de sus miembros (Ocando, 2017).

Metodología

Este estudio se fundamenta en un paradigma pospositivista, centrado en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de corte transversal con alcance descriptivo correlacional.

La población se compone de directores técnicos y comisionados del sector educativo No. 13 y 3 de Primaria Federal del estado de Durango; los primeros pertenecen a la zona urbana con una participación de 29 directores y el segundo de

zona rural con una participación de 22 directivos. La aplicación fue censal, los datos obtenidos para la caracterización se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Directores por zona	Sexo	Nivel académico	Antigüedad	Edad en años
Urbana: 29	26 hombres	Normal básica: 3	Hasta 5 años: 18	20-30: 9
Rural: 22	25 mujeres	Licenciatura: 26	6-10 años: 9	31-40: 14
		Maestría 16:	11-15 años: 6	41-50: 13
		Doctorado 6	16-20 años: 7	51 o más: 15
			Más de 20: 11	

Para conocer la percepción de los directores respecto al desempeño de su supervisor en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se diseñó el instrumento CFSMNE, el cual consta de 43 ítems que abarcan los cuatro dominios que el documento “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP, 2022), enmarca la función supervisora, las cuales son: Filosófica, ética y legal, Cultura colaborativa, Pedagógica y Comunitaria, desglosados en criterios e indicadores.

El cuestionario se diseñó con una escala de respuesta tipo Likert con opciones de respuesta *Nunca*, *Casi nunca*, *Casi siempre* y *Siempre*, donde 1 es *nunca* y 4 es *siempre*. Fue validado por 3 expertos doctores en educación, el resultado fue una validez fuerte (Barraza, 2007), se calculó el Alpha de Cronbach y resultó con un valor de .968, lo que significa un alto nivel de confiabilidad (George y Mallery, 2003), se realizó la prueba de eliminación de un ítem y no hubo necesidad de eliminar ninguno. Se realizó la prueba de dos mitades de Guttman obteniendo resultados favorables. El instrumento se aplicó a través de un formulario de Google Forms, por la factibilidad del tiempo y el contexto; se hizo llegar a los participantes a través de la estructura organizativa, las propias autoridades escolares solicitaron la participación de cada uno de los directores en el proceso.

Una vez hecha la recogida de datos, se organizaron y se analizaron con el apoyo del paquete estadístico SPSS versión 23 de Windows.

Resultados

Se presentan y describen los resultados obtenidos por los dominios establecidos en el “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar” (SEP, 2022).

A continuación se presenta la Tabla 2 donde se muestra la media y la desviación típica de los ítems correspondientes a la dimensión Filosófica, ética y legal.

Tabla 2

Media de los Ítems de la Dimensión Filosófica, Ética y Legal

Ítems	N	Media(μ)	Desv. Típ (δ)
1.Promueve el derecho a la educación.	51	3.94	.238
2.Garantiza el cumplimiento de los principios filosóficos de la educación (gratuidad, laicidad, obligatoriedad, inclusiva y de excelencia).	51	3.92	.272
3.Promueve el máximo logro de aprendizajes.	51	3.86	.348
4.Promueve la formación de ciudadanos íntegros.	51	3.82	.478
5.Valora la diversidad.	51	3.86	.401
6.Promueve ambientes inclusivos.	51	3.88	.382
7.Promueve ambientes armónicos.	51	3.75	.595
8.Reconoce la interculturalidad como un principio básico.	51	3.86	.348
9.Está en formación permanente.	51	3.75	.440
10.Utiliza las Tecnologías de la información y las comunicaciones.	51	3.59	.536
11.Fomenta el aprendizaje profesional.	51	3.86	.401
N válido (según lista)	51		

En el dominio Filosófico, ético y legal del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (2022), la percepción de los directivos de los contextos laborales urbano y rural están de acuerdo en que el desempeño de los supervisores en el ejercicio de su función incorpora los principios

filosóficos, éticos y legales que garantizan el derecho a la educación de todas las niñas, niños y adolescentes ($\mu=3.94$, $\delta=.238$) y ($\mu=3.92$, $\delta=.272$). Sin embargo, perciben en menor medida que los supervisores utilizan en menor medida las Tecnologías de la información y las comunicaciones ($\mu=3.59$, $\delta=.536$).

Enseguida, se presenta la Tabla 3 donde se muestra la media aritmética y la desviación típica de los ítems correspondientes a la dimensión de la cultura colaborativa.

Tabla 3

Media de los Ítems de la Dimensión Cultura Colaborativa

Ítems	N	Media (μ)	Desv. Típ.(δ)
12. Conoce las normativas vigentes.	51	3.69	.469
13. Conoce el plan y programa de estudios vigente.	51	3.69	.469
14. Promueve la aplicación de disposiciones oficiales.	51	3.84	.367
15. Conoce las necesidades de sus escuelas.	51	3.75	.595
16. Conoce las prácticas docentes que se desarrollan en sus escuelas.	51	3.71	.502
17. Brinda asesoría a directivos.	51	3.69	.648
18. Brinda asesoría a los docentes.	51	3.57	.608
19. Tiene altas expectativas del logro de sus escuelas.	51	3.80	.448
20. Apoya a los colectivos docentes en el desarrollo de su autonomía profesional.	51	3.73	.532
21. Orienta al colectivo hacia la mejora permanente.	51	3.80	.491
N válido (según lista)	51		

En la dimensión de la cultura colaborativa del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (2022) los directores observan que sus supervisores otorgan prioridad a sus funciones, promoviendo la aplicación de disposiciones oficiales ($\mu=3.84$, $\delta=.367$) en mayor medida que brindar asesoría a los docentes ($\mu=3.57$, $\delta=.608$).

Se presenta la Tabla 4, en la cual se exhibe la media aritmética y la desviación típica de los ítems asociados a la dimensión pedagógica.

Tabla 4

Media de los Ítems de la Dimensión Cultura Pedagógica

Ítems	N	Media (μ)	Desv. típ.(δ)
22. Garantiza la prestación regular del servicio educativo.	51	3.90	.361
23. Da seguimiento al trabajo del colectivo docente.	51	3.76	.513
24. Fomenta el uso adecuado de los recursos.	51	3.80	.448
25. Promueve la rendición de cuentas.	51	3.88	.382
26. Promueve la rendición de resultados educativos.	51	3.94	.311
27. Cuenta con un plan de trabajo de la supervisión.	51	3.71	.642
28. Orienta la construcción del programa escolar de mejora continua.	51	3.84	.418
29. Promueve el trabajo colaborativo en las escuelas.	51	3.80	.566
30. Brinda acompañamiento en la resolución de problemas.	51	3.76	.551
31. Fortalece el trabajo de los consejos técnicos escolares.	51	3.82	.555
32. Promueve la formación profesional de los docentes.	51	3.80	.530
33. Promueve la formación profesional de los directivos.	51	3.69	.707
34. Promueve prácticas innovadoras.	51	3.69	.583
N válido (según lista)	51		

En la dimensión pedagógica del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (2022), los directivos advierten que los supervisores fomentan en mayor grado la rendición de resultados educativos ($\mu=3.94$, $\delta=.311$), mientras que brindan menos atención a la promoción de la formación profesional de los directivos ($\mu=3.69$, $\delta=.707$) y a la promoción de prácticas innovadoras ($\mu=3.69$, $\delta=.583$).

Finalmente, se presenta la Tabla 5 donde se muestra la media aritmética y la desviación típica de los ítems correspondientes a la dimensión comunitaria.

Tabla 5*Media de los Ítems de la Dimensión Comunitaria*

Ítems	N	Media (μ)	Desv. Típ. (δ)
35. Gestiona apoyos para atender las necesidades de las escuelas.	51	3.49	.674
36. Rinde cuentas de la mejora de los aprendizajes a las autoridades educativas.	51	3.49	.809
37. Se vincula con otras instituciones para resolver problemáticas.	51	3.33	.712
38. Orienta a las escuelas para lograr que las comunidades participen en la labor educativa.	51	3.65	.658
39. Promueve el conocimiento de la cultura como parte del aprendizaje.	51	3.73	.532
40. Fomenta el desarrollo de proyectos sociales en la comunidad.	51	3.69	.547
41. Fortalece la participación de las familias en la escuela.	51	3.75	.523
42. Se comunica de manera asertiva con las familias.	51	3.59	.638
43. Fomenta la contextualización de las actividades escolares.	51	3.76	.473
N válido (según lista)	51		

En la dimensión comunitaria del Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica (2022), la opinión de los directivos de ambos contextos, urbano y rural, concuerdan en que el desempeño de los supervisores se caracteriza por fortalecer la participación de las familias en la labor educativa ($\mu=3.75$, $\delta=.523$) y a fomentar la contextualización de las actividades escolares ($\mu=3.76$, $\delta=.473$). Por otro lado, la percepción más baja ($\mu=3.33$, $\delta=.712$) coincide en que los supervisores poco se vinculan con otras instituciones para resolver problemáticas.

A continuación se presenta la Tabla 6 donde se muestran las medias de las dimensiones

Tabla 6*Media de las Dimensiones*

	N	Media (μ)	Desviación estándar (δ)
Filosófica, ética y legal	51	3.8271	.28006
Cultura colaborativa	51	3.7255	.35431
Pedagógica	51	3.8009	.40005
Comunitaria	51	3.6078	.42939
N válido (por lista)	51		

Los resultados obtenidos indican que todas las dimensiones están con una media alta ubicada en la escala de casi siempre y siempre, sin embargo se aprecia un valor ligeramente más alto en la dimensión Filosófica, ética y legal ($\mu=3.82$, $\delta=.280$) y la más baja en la dimensión Comunitaria ($\mu=3.60$, $\delta=.429$).

Se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar la normalidad de los datos y los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes (Tabla 7):

Tabla 7*Prueba de Kolmogórov-Smirnov*

Kolmogórov-Smirnov			
Variables	Estadístico	gl	Sig.
Sector 3	.374	51	.000
Género	.344	51	.000
Grado Académico	.303	51	.000
Antigüedad	.208	51	.000
Edad	.184	51	.000

Se aprecia que la significancia corresponde a valores de $p=.000$ por lo que se utilizaran estadísticos no paramétricos para realizar los análisis de las variables sociodemográficas.

En el análisis inferencial, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los directores del desempeño de los supervisores en

cuanto a las variables sociodemográficas de sector, edad, años de servicio y género, sin embargo, según se aprecia en la Tabla 8, sí existe significancia en el grado académico.

Tabla 8

Análisis de la Variable Sociodemográfica Grado Académico

	Filosofica ética y legal	Cultura colaborativa	Pedagógica	comunitaria
Chi-cuadrado	10.110	6.418	5.128	6.224
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	.018	.093	.163	.101

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Grado Académico

Los resultados revelan que la dimensión Filosófica, ética y legal presenta una diferencia significativa (.018) con respecto a las demás dimensiones. En la prueba de rangos se puede apreciar que los directores con grado académico de doctorado muestran una percepción más positiva del desempeño de la función supervisora en la dimensión Filosófica, ética y legal (37.42), en comparación con aquellos directores que poseen otros grados de formación académica (Normal Básica = 7.17, Maestría = 23.31 y Licenciatura = 27.19).

Conclusiones

Los directores perciben que el desempeño de la función del supervisor en el medio urbano y rural se destaca por: garantizar el derecho a la educación, promover la aplicación de disposiciones oficiales, promover la rendición de resultados educativos y fomentar la contextualización de las actividades escolares.

Por otra parte, los directores perciben que el desempeño de la función del supervisor en el medio urbano y rural requiere fortalecerse en: utilizar las Tecnologías de la información y las comunicaciones, brindar asesoría a los docentes, promover la formación profesional de los directivos, promover prácticas innovadoras y vincularse con otras instituciones para resolver problemáticas.

Por los resultados se puede inferir que debido al cumplimiento de los requerimientos administrativos y la vigilancia de que las escuelas cuenten con todos los docentes para atender el servicio, así como la atención de problemáticas emergentes

se deja de lado el trabajo pedagógico de brindar asesoría, apoyo y acompañamiento a directivos y docentes.

Por otro lado, la percepción de los directores es que existe un equilibrio en cuanto al desempeño de los dominios prescritos por la Nueva Escuela Mexicana. Aunque los supervisores del contexto urbano obtuvieron una valoración más positiva que los del contexto rural, esta diferencia no es significativa para establecer una diferencia en la percepción de ambos contextos.

El nivel de preparación de los directores encuestados influye en su percepción de la importancia de la función supervisora. Aquellos con menor preparación tienden a tener una percepción menor de la relevancia de esta función. Se infiere que el nivel de conocimientos de un docente o directivo le permite tener una visión más amplia de los retos a los que se enfrenta el supervisor en su tarea cotidiana.

Referencias bibliográficas

Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, 7, 5-14 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>

George, D., y Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Allyn and Bacon.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. Reportes de investigación. P. 18.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>

Ocando, H. Y. (2017), *La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas*. Omnia, vol. 23, núm. 3, septiembre-diciembre, 2017, pp. 42-57.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73754947004>

Pérez, M. E (2021). Efectos de la supervisión escolar sobre la calidad educativa en primaria y secundaria. REDIE <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v25/1607-4041-redie-25-01-e16.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2011). Supervisión XXI. Orientaciones para su actuación. Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

https://kupdf.net/download/sep-2011-supervision-xxi-orientaciones-para-su-actuacion_62febd71e2b6f5cf0a216d23_pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. USICAMM. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Tapia, C. (2023). Desafío de la supervisión escolar en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Acervo Digital Educativo*. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/67309/15FIZ2005E_Desaf%EDo%20de%20la%20supervisi%F3n%20escolar%20en%20el%20contexto%20de%20la%20nueva%20escuela%20mexicana.pdf?sequence=7

Zorrilla, M. M (2012). Transformar la supervisión escolar: ¿solo una aspiración o puede ser una meta razonable y posible?. *Educar* 2013, vol. 49/1 49-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130840004>

DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA IDENTIFICAR LA MEDIACIÓN DOCENTE (CIMD)

Omar David Almaraz Rodríguez

Universidad Pedagógica de Durango
almarax@hotmail.com

Dolores Gutiérrez Rico

Instituto Universitario Anglo Español
doloresgutierrezrico@gmail.com

Resumen

El presente es un estudio cuantitativo de corte instrumental que tuvo como objetivo el diseño y validación del Cuestionario para Identificar la Mediación Docente (CIMD). Se diseñó a partir de la teoría cognitiva de Feuerstein (2014) y se llevó a cabo la validez de contenido por jueceo de expertos. Se aplicó a una población de 136 participantes (4 por cada ítem) y se tomaron medidas de confiabilidad y validez de consistencia interna, poder discriminante y validez de constructo. Se concluye que el CIMD es un instrumento válido y confiable para medir el constructo mediación docente.

Palabras clave: diseño instrumental, validación, cuestionario, mediación docente.

Abstract

The present is a quantitative instrumental study that aimed to design and validate the Questionnaire to Identify Teacher Mediation (CIMD). It was designed based on Feuerstein's (2014) cognitive theory and content validity was carried out by expert judging. It was applied to a population of 136 participants (4 for each item) and measures of reliability and validity of internal consistency, discriminant power and construct validity were taken. It is concluded that the CIMD is a valid and reliable instrument to measure the teacher mediation construct.

Keywords: instrumental design, validation, questionnaire, teaching mediation

Introducción

Las situaciones a las que se enfrentan los docentes ante los diferentes cambios de modelos educativos y con ello implícitos los planes y programas, derivan hasta cierto punto una incertidumbre sobre cómo actuar en la práctica cotidiana. Se hace referencia a que los estilos de enseñanza, así como el uso de metodologías son imprescindibles en el desarrollo educativo, sin embargo, se olvida que el rol de cada docente es, el ser un mediador para crear oportunidades de aprendizajes en sus estudiantes, estas oportunidades suponen el tomar en cuenta aspectos cognitivos, sociales, emocionales, entre otros. Por ello, la mediación permite generar espacios adecuados para potencializar el aprendizaje de los estudiantes. El docente como mediador se convierte en un intermediario entre los estudiantes y la realidad, por ello da la posibilidad de construir habilidades en los mismos para lograr su autonomía. Por tanto, en el campo educativo el mediador dota de estrategias de aprendizaje para la formación de diversas

habilidades. Sin embargo, es preocupante que aún en la actualidad se visualiza al docente como un transmisor de conocimientos, con estrategias tradicionales y desconocimiento de los propios contenidos curriculares, mostrando poca empatía por las situaciones afectivas de los estudiantes y de no atender a quienes enfrentan dificultades en su aprendizaje. De acuerdo con Díaz y Hernández (1999) el docente es un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus estudiantes. De igual forma, Tebar (2009, como se citó en Ledesma, 2014, p. 57) refiere que la mediación tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía, por lo que mediar es construir en colaboración con una persona o grupo de personas. Por otra parte, Feuerstein (2014), dentro de su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, sostiene que:

... el docente debe cumplir requisitos al mediar entre el alumno y los procesos de enseñanza y aprendizaje, situando que las mediaciones se desarrollan a través de la reciprocidad, la intencionalidad, el significado, el sentimiento de capacidad o autoestima, entre otras. En sí, la mediación pedagógica, es la exigencia clave de los procesos educativos como el estilo metodológico que posibilitará el desarrollo de las capacidades distintivas del ser humano: pensar, sentir, crear, innovar, descubrir, autorregular y transformar su entorno (p. 69).

El sustento teórico para el estudio que interesa es, el propuesto por Reuven Feuerstein, ya que la mediación y la modificabilidad cognitiva son sustanciales para comprender el sentido del desarrollo humano, el mediador cumple el papel esencial de propiciar un ambiente adecuado que construye la mediación entre los estímulos externos y el individuo, por lo que coexiste el mediador pedagógico de esquemas mentales, de solución de problemas y de vida, para la transmisión y construcción cultural. De acuerdo con Feuerstein (2014) la mediación se realiza desde diferentes formas: (a) Mediación de intencionalidad y reciprocidad, (b) Mediación de trascendencia, (c) Mediación de significado, (d) Mediación de búsqueda y logro de objetivos, (d) Mediación de regulación y control de la conducta y (e) Mediación de conciencia de cambio en el ser humano.

Algunos estudios que hacen referencia a la mediación docente en cuanto a prácticas áulicas inclusivas son los de Berger (2020); Mejía (2019), Vázquez et al., (2021) quienes subrayan la intención de implicar prácticas de mediación para la inclusión, así como de favorecer una enseñanza estratégica e incluyente de niños, niñas y adolescentes para favorecer sus aprendizajes. Otros estudios van mayormente encaminados a la mediación docente en entornos virtuales como el de Segura (2021);

Ligarretto (2021); Salas (2020), en donde las tecnologías en la actualidad cubren una demanda importante en la enseñanza, por lo que, el docente se convierte en un mediador para el acercamiento virtual, convergen en referir que la mediación tiene un sentido versátil, ya que a través de la participación del docente y estudiantes se involucran en un trayecto de uso virtual en donde la inteligencia artificial se convierte en un participante protagónico. Otros estudios se adentran a la mediación en la lectura, como el de Ojeda (2021); Condori (2021); Cruz (2019); Davison (2022), quienes concluyen que el docente es el elemento decisivo en el proceso de formación de lectores, ya que, para formar estudiantes lectores, el mediador debe ser un asiduo lector, con estrategias sustanciales para poder ayudar en la regulación de la lectura.

Respecto al diseño de instrumentos para medir la mediación docente se encontró el de Araya (2023); quienes diseñaron un instrumento para medir la mediación docente en la micro planificación de estrategias de aprendizajes en una institución de educación superior, en donde la medida del coeficiente de alfa de Cronbach fue de 0.832. Iriarte (2023) presenta como objetivo, el realizar un instrumento de medida sobre la capacitación emocional, sociocognitiva y moral, así como, sobre el impacto socio personal que produce la mediación en alumnos y profesores mediadores y alumnos mediados, realizando la validez de constructo y de fiabilidad obteniendo un 0.94 de acuerdo con el Alpha de Cronbach.

El objetivo del presente estudio es diseñar y explorar las propiedades psicométricas de un cuestionario para identificar la mediación docente desde la postura teórica de Feuerstein, con respecto a los diferentes tipos de mediación del docente.

Método

Se diseñó el cuestionario a partir de la operacionalización de la mediación docente desde el marco teórico cognitivo de Reuven Feuerstein, quedando organizado en seis dimensiones: (1) Mediación de intencionalidad y reciprocidad, (2) Mediación de trascendencia, (3) Mediación de significado, (4) Mediación de búsqueda y logro de objetivos, (5) Mediación de regulación y control de la conducta y (6) Mediación de conciencia de cambio en el ser humano. A continuación, se siguió la propuesta de Barraza (2007) para la consulta a expertos.

Los expertos refieren que los ítems tienen claridad, sin embargo, la mayoría sugirió el hacer algunos cambios respecto a reacomodar cuatro de los ítems a otra dimensión, ya que se consideraba no respondía a la dimensión original. Se realizaron los cambios ajustando de acuerdo con la intención de los mismos, de igual forma se realizaron correcciones en cuanto a redacción, ya que en algunos ítems se reflejaba doble cañón.

Una vez ajustado el cuestionario, se aplicó a cuatro participantes por ítem (N=136 participantes) seleccionados por acceso a la información, y se procedió a la obtención de datos de confiabilidad y validez, los participantes se encuentran en servicio adscritos al nivel de educación primaria.

Resultados

Confiabilidad

Se obtiene un $\alpha=0.95$ sobre las puntuaciones de los ítems, pero también si se ajusta al número de los ítems y sus correlaciones (std alpha), lo que indica una alta consistencia interna del instrumento. Incluso al usar el método G6 con la opción smc (con matriz de correlación de ítems ponderada) se obtiene un valor de 0.96. Por otra parte, el valor de señal a ruido sugiere que la señal es 20 veces mayor al ruido, es decir, la señal es fuerte y bien definida (ver Tabla 1).

Tabla 1

Confiabilidad en Alfa de Cronbach

α	std.alph a	G6(smc)	average _r	S/N	ase	Mean	sd	median _r
0.953	0.9529	0.9622	0.373438	20.26	0.003	3.5021	0.326118	0.3782
1			5	44	9	08	6	

Si bien los valores de correlación indican una correlación relativamente moderada entre los ítems, el valor de α permanece alto, por lo que se realizó un análisis de confiabilidad con Omega de McDonald, con la finalidad de observar si existe redundancia en algunos ítems. Se confirma la consistencia interna del instrumento al obtener un $\Omega = 0.95$. A continuación, se realizó un estudio de confiabilidad en caso de eliminar un elemento (ver Tabla 2). Se puede observar que la eliminación de cualquier ítem afecta negativamente la confiabilidad del instrumento, por lo que se conservaron todos los elementos.

Tabla 2**Confiabilidad en caso de eliminar un elemento**

<i>Ítem</i>	<i>α</i>	<i>Ω</i>
1. Tomo en cuenta las respuestas y reacciones de mis alumnos	.952	.952
2. Ofrezco a mis alumnos modelos de expresión y comportamiento	.952	.952
3. Establezco con mis alumnos contacto visual y proximidad	.952	.952
4. Explico con claridad conceptos y palabras nuevas a mis alumnos	.952	.952
5. Controlo la reciprocidad en caso de existir un conflicto cognitivo	.951	.951
6. Ayudo a mis alumnos a superar las necesidades en el aquí - ahora	.951	.951
7. Apoyo a mis alumnos a la realización de actividades con calidad	.951	.951
8. Estimulo en mis alumnos el terminar las actividades asignadas	.951	.951
9. Estimulo en mis alumnos funciones cognitivas que les permitan establecer relaciones	.950	.950
10. Posibilito con estrategias a que mis alumnos puedan expresar la relación causa-efecto. su ...	.951	.951
11. Aporto a mis alumnos estímulos nuevos y llamativos	.951	.951
12. Creo entornos estimulantes y agradables a mis alumnos	.951	.951
13. Contribuyo con mis alumnos a fortalecer sus valores. creencias. sentimientos actitudes	.951	.951
14. Contribuyo con mis alumnos a generar expectativas	.951	.951
15. Estimulo en mis alumnos su capacidad de explicar el significado de las cosas. saber el porqué de ...	.950	.950
16. Sensibilizo a mis alumnos a que sean conscientes de la diversidad de elementos implicados en la ...	.950	.950
17. Desarrollo estrategias en donde mis alumnos apliquen lo aprendido y observen los resultados a ...	.950	.950
18. Estimulo en mis alumnos su capacidad de proponerse objetivos alcanzables	.950	.950
19. Apoyo a mis alumnos a establecer líneas de acción para superar conflictos en entornos hostiles	.950	.950
20. Propicio estrategias que posibiliten en mis alumnos un nivel de análisis y abstracción en lo que ...	.950	.950
21. Propicio en mis alumnos habilidades para planificar una tarea en etapas alcanzables	.950	.950
22. Creo situaciones que favorezcan en mis alumnos su capacidad de evaluar su proceso de ...	.950	.950
23. Acompaño a mis alumnos en la toma de sus propias decisiones	.951	.951
24. Rodeo de ambiente y clima positivo a mis alumnos	.950	.950
25. Ayudo a planificar y organizar la conducta de mis alumnos	.951	.951
26. Doy tiempo para que mis alumnos procesen bien la información	.951	.951
27. Propicio acciones que permitan controlar la impulsividad de mis alumnos	.951	.951
28. Planifico el nivel de complejidad en las tareas de mis alumnos	.950	.950
29. Propicio que mis alumnos evalúen sus acciones de aprendizaje y conducta	.950	.950
30. Ayudo a mis alumnos a comprender que todo ser humano crece. evoluciona y cambia	.950	.950
31. Ayudo a mis alumnos a que acepten que modificar nuestras acciones es una fuente de potencialidad	.950	.950
32. Motivo a mis alumnos a tener una actitud positiva para superar las limitaciones que se pudieran tener	.950	.950
33. Doy mensajes positivos a mis alumnos para que crean en ellos mismos	.951	.951
34. Activo en mis alumnos la conciencia de cambio y autoconfianza	.950	.950

Validez de constructo

Con la finalidad de conocer la correlación entre cada ítem del cuestionario y el constructo mediación docente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas con el coeficiente de Spearman, ya que al explorar que los ítems no cumplen con los supuestos de normalidad obtenidos por una prueba binomial de una muestra en los ítems donde la población solamente eligió dos niveles de la escala y por la prueba de chi cuadrado para los ítems en los cuales se utilizó toda la escala. Las correlaciones obtenidas se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3**Correlaciones entre los ítems y el constructo general**

<i>Ítem</i>	<i>Mediación</i>	
1. Tomo en cuenta las respuestas y reacciones de mis alumnos	RHO	,332
	p	,000
2. Ofrezco a mis alumnos modelos de expresión y comportamiento	RHO	,400
	p	,000
3. Establezco con mis alumnos contacto visual y proximidad	RHO	,326
	p	,000
4. Explico con claridad conceptos y palabras nuevas a mis alumnos	RHO	,511

	p	,000
5. Controlo la reciprocidad en caso de existir un conflicto cognitivo	RHO	,603
	p	,000
6. Ayudo a mis alumnos a superar las necesidades en el aquí - ahora	RHO	,522
	p	,000
7. Apoyo a mis alumnos a la realización de actividades con calidad	RHO	,616
	p	,000
8. Estimulo en mis alumnos el terminar las actividades asignadas	RHO	,547
	p	,000
9. Estimulo en mis alumnos funciones cognitivas que les permitan establecer relaciones (atención, memoria, percepción)	RHO	,659
	p	,000
10. Posibilito con estrategias a que mis alumnos puedan expresar la relación causa-efecto, su pensamiento inductivo y deductivo	RHO	,592
	p	,000
11. Aporto a mis alumnos estímulos nuevos y llamativos	RHO	,482
	p	,000
12. Creo entornos estimulantes y agradables a mis alumnos	RHO	,532
	p	,000
13. Contribuyo con mis alumnos a fortalecer sus valores, creencias, sentimientos actitudes	RHO	,618
	p	,000
14. Contribuyo con mis alumnos a generar expectativas	RHO	,605
	p	,000
15. Estimulo en mis alumnos su capacidad de explicar el significado de las cosas, saber el porqué de sus acciones y comportamientos	RHO	,718
	p	,000
16. Sensibilizo a mis alumnos a que sean conscientes de la diversidad de elementos implicados en la vida y en donde pueden aplicar sus conocimientos	RHO	,638
	p	,000
17. Desarrollo estrategias en donde mis alumnos apliquen lo aprendido y observen los resultados a lograr	RHO	,634
	p	,000
18. Estimulo en mis alumnos su capacidad de proponerse objetivos alcanzables	RHO	,678
	p	,000
19. Apoyo a mis alumnos a establecer líneas de acción para superar conflictos en entornos hostiles	RHO	,643
	p	,000
20. Propicio estrategias que posibiliten en mis alumnos un nivel de análisis y abstracción en lo que aprenden	RHO	,686
	p	,000
21. Propicio en mis alumnos habilidades para planificar una tarea en etapas alcanzables	RHO	,704
	p	,000
22. Creo situaciones que favorezcan en mis alumnos su capacidad de evaluar su proceso de aprendizaje	RHO	,678
	p	,000
23. Acompaño a mis alumnos en la toma de sus propias decisiones	RHO	,600
	p	,000
24. Rodeo de ambiente y clima positivo a mis alumnos	RHO	,722
	p	,000
25. Ayudo a planificar y organizar la conducta de mis alumnos	RHO	,589
	p	,000
26. Doy tiempo para que mis alumnos procesen bien la información	RHO	,583
	p	,000
27. Propicio acciones que permitan controlar la impulsividad de mis alumnos	RHO	,585
	p	,000
28. Planifico el nivel de complejidad en las tareas de mis alumnos	RHO	,686
	p	,000
29. Propicio que mis alumnos evalúen sus acciones de aprendizaje y conducta	RHO	,640
	p	,000

Ítem	Mediación	
30. Ayudo a mis alumnos a comprender que todo ser humano crece, evoluciona y cambia	RHO	,694
	p	,000
31. Ayudo a mis alumnos a que acepten que modificar nuestras acciones es una fuente de potencialidad	RHO	,630
	p	,000
32. Motivo a mis alumnos a tener una actitud positiva para superar las limitaciones que se pudieran tener	RHO	,722
	p	,000
33. Doy mensajes positivos a mis alumnos para que crean en ellos mismos	RHO	,624
	p	,000
34. Activo en mis alumnos la conciencia de cambio y autoconfianza	RHO	,710
	p	,000
MEDIACION	RHO	1,00
	p	,000

Se puede observar la existencia de una correlación positiva (a mayor resultado en el ítem, mayor índice de mediación), con una significación de .000 ($p=.000$), y con correlaciones que van desde moderadamente bajas hasta correlaciones altas, por lo que se confirma que todos los ítems corresponden al constructo general, evidenciando la validez del constructo del instrumento.

Validez discriminante

Con la finalidad de conocer el poder discriminante del cuestionario, se dividieron los índices de mediación en cuartiles, tomando en cuenta los valores ordenados de manera ascendente, quedando configurados como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

División de las medias en cuartiles

	%	Mediación
Percentiles	25	3,2426
	50	3,5000
	75	3,7353

Una vez dividida la población, se realizó un análisis de diferencia de medias por muestras independientes entre los cuartiles generados, donde la H0 afirma la igualdad de las distribuciones, y la H1 afirma la diferencia de las distribuciones, siendo la regla de decisión que la significación sea menor a 0.05 ($p<0.05$) usando la prueba Kruskal – Wallis con el ajuste de Bonferroni para varias pruebas. Los resultados se pueden observar en la Tabla 5.

Tabla 5

Resumen de prueba Kruskal – Wallis de muestras independientes.

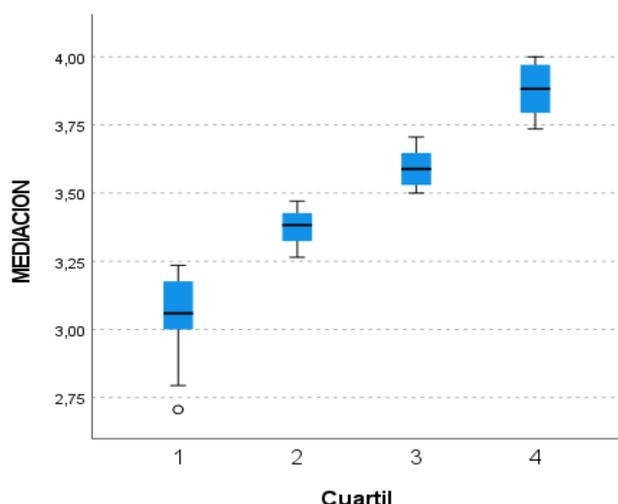
N total	136
Estadístico de prueba	126,445
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,000

El resultado apunta al rechazo de la hipótesis nula, por lo que se afirma la diferencia de medias entre grupos, con significaciones de .000. La Figura 1 muestra la diferencia entre la distribución de las puntuaciones en cada uno de los cuartiles,

evidenciando que el instrumento tiene un alto poder discriminante entre quienes tienen un alto índice de mediación docente y los que tienen un índice bajo.

Figura 1

Mediación docente por cuartiles.



Análisis factorial

Se aplicó la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para evaluar la idoneidad de los datos para la realización de un análisis factorial. Los resultados (ver Tabla 6). En cuanto a la prueba KMO, el valor de 0.909 es bastante alto, lo que sugiere una excelente adecuación de los datos para el análisis factorial. Un valor cercano a 1 generalmente se considera muy bueno y sugiere que las variables están adecuadamente correlacionadas para proceder con el análisis factorial. Por otro lado, la aproximación de chi-cuadrado es 2347.517 con 561 grados de libertad y un valor p de .000. Esto indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y que las variables están correlacionadas en algún grado, lo que es una condición necesaria para el análisis factorial.

Tabla 6

Prueba de KMO y esfericidad de Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,909
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2347,51
		7
	GI	561
	Sig.	,000

A continuación, se realizó un estudio de varianza total explicada, con el método de componentes principales, obteniendo como resultado que 6 componentes explican el 58.452% de la varianza del cuestionario (ver Tabla 7).

Tabla 7

Varianza total explicada.

#	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12,712	37,387	37,387	12,712	37,387	37,387	5,479	16,116	16,116
2	1,917	5,638	43,025	1,917	5,638	43,025	4,294	12,630	28,745
3	1,569	4,614	47,639	1,569	4,614	47,639	3,286	9,666	38,411
4	1,354	3,983	51,622	1,354	3,983	51,622	2,316	6,812	45,223
5	1,196	3,517	55,139	1,196	3,517	55,139	2,274	6,687	51,910
6	1,126	3,313	58,452	1,126	3,313	58,452	2,224	6,541	58,452
7	1,036	3,048	61,500						
8	1,015	2,986	64,486						
9	,922	2,713	67,198						
10	,851	2,504	69,702						
11	,833	2,450	72,152						
12	,771	2,269	74,421						
13	,738	2,170	76,591						
14	,704	2,072	78,662						
15	,642	1,888	80,550						
16	,633	1,862	82,413						
17	,561	1,649	84,062						
18	,524	1,542	85,604						
19	,480	1,412	87,016						
20	,462	1,359	88,374						
21	,451	1,327	89,701						
22	,412	1,213	90,914						
23	,388	1,142	92,056						
24	,353	1,038	93,094						
25	,321	,944	94,038						
26	,308	,907	94,944						
27	,275	,810	95,754						
28	,264	,775	96,530						
29	,243	,714	97,244						
30	,228	,670	97,913						
31	,202	,595	98,508						
32	,177	,521	99,029						
33	,175	,514	99,544						
34	,155	,456	100,000						

Finalmente, se obtiene una matriz de componente rotado con el método de extracción de componentes rodados y un método de rotación varimax. En la Tabla 8 se puede observar la conformación de las categorías emanadas de dicho análisis.

Tabla 8

Matriz de componente rotado

Ítem	Componente					
	1	2	3	4	5	6
1. Tomo en cuenta las respuestas y reacciones de mis alumnos				,795		
2. Ofrezco a mis alumnos modelos de expresión y comportamiento					,520	
3. Establezco con mis alumnos contacto visual y proximidad					,658	
4. Explico con claridad conceptos y palabras nuevas a mis alumnos					,475	
5. Controlo la reciprocidad en caso de existir un conflicto cognitivo			,550			
6. Ayudo a mis alumnos a superar las necesidades en el aquí...				,462		
7. Apoyo a mis alumnos a la realización de actividades con calidad						,440
8. Estimulo en mis alumnos el terminar las actividades asignadas						,521
9. Estimulo en mis alumnos funciones cognitivas que les permitan...		,615				
10. Posibilito con estrategias a que mis alumnos puedan expresar...					,567	
11. Aporto a mis alumnos estímulos nuevos y llamativos						,563
12. Creo entornos estimulantes y agradables a mis alumnos			,735			
13. Contribuyo con mis alumnos a fortalecer sus valores, creencia...	,515					
14. Contribuyo con mis alumnos a generar expectativas	,473					
15. Estimulo en mis alumnos su capacidad de explicar el significad...	,562					
16. Sensibilizo a mis alumnos a que sean conscientes de la diversi...				,450		
17. Desarrollo estrategias en donde mis alumnos apliquen lo apre...		,715				
18. Estimulo en mis alumnos su capacidad de proponerse objetivo...		,496				
19. Apoyo a mis alumnos a establecer líneas de acción para supe...		,584				
20. Propicio estrategias que posibiliten en mis alumnos un nivel d...		,691				
21. Propicio en mis alumnos habilidades para planificar una tarea...		,625				
22. Creo situaciones que favorezcan en mis alumnos su capacid...	,457					
23. Acompaño a mis alumnos en la toma de sus propias decisiones						,543
24. Rodeo de ambiente y clima positivo a mis alumnos	,624					
25. Ayudo a planificar y organizar la conducta de mis alumnos			,611			
26. Doy tiempo para que mis alumnos procesen bien la información		,372				
27. Propicio acciones que permitan controlar la impulsividad de ...			,659			
28. Planifico el nivel de complejidad en las tareas de mis alumnos			,429			
29. Propicio que mis alumnos evalúen sus acciones de aprendiza...			,470			
30. Ayudo a mis alumnos a comprender que todo ser humano cre...	,607					
31. Ayudo a mis alumnos a que acepten que modificar nuestras...	,578					
32. Motivo a mis alumnos a tener una actitud positiva para superar...	,723					
33. Doy mensajes positivos a mis alumnos para que crean en ellos...	,704					
34. Activo en mis alumnos la conciencia de cambio y autoconfianza	,650					

Si bien la operacionalización de la variable se realizó en seis categorías, las seis categorías que muestra el análisis factorial difieren de las categorías operacionalizadas, lo que habla de la complejidad dentro de la variable de estudio. En la Tabla 9 se muestran las dimensiones emergentes del análisis factorial y el alfa de Cronbach por dimensión.

Es importante destacar que, las dimensiones con menor número de componentes obtienen un índice de confiabilidad más bajo, por lo que, para mejorar el instrumento, se recomienda complementar las dimensiones 4, 5 y 6.

Tabla 9

Dimensiones emergentes del análisis factorial.

Constructo	Dimensión	Ítem
Mediación docente	Dimensión 1: Conciencia de cambio $\alpha = .900$	13. Contribuyo con mis alumnos a fortalecer sus valores, creencias, sentimientos actitudes 14. Contribuyo con mis alumnos a generar expectativas 15. Estimulo en mis alumnos su capacidad de explicar el significado de las cosas, saber el porqué de sus acciones y comportamientos 22. Creo situaciones que favorezcan en mis alumnos su capacidad de evaluar su proceso de aprendizaje 24. Rodeo de ambiente y clima positivo a mis alumnos 30. Ayudo a mis alumnos a comprender que todo ser humano crece, evoluciona y cambia 31. Ayudo a mis alumnos a que acepten que modificar nuestras acciones es una fuente de potencialidad 32. Motivo a mis alumnos a tener una actitud positiva para superar las limitaciones que se pudieran tener 33. Doy mensajes positivos a mis alumnos para que crean en ellos mismos 34. Activo en mis alumnos la conciencia de cambio y autoconfianza
	Dimensión 2: Búsqueda y logro de objetivos $\alpha = .873$	9. Estimulo en mis alumnos funciones cognitivas que les permitan establecer relaciones (atención, memoria, percepción) 17. Desarrollo estrategias en donde mis alumnos apliquen lo aprendido y observen los resultados a lograr 18. Estimulo en mis alumnos su capacidad de proponerse objetivos alcanzables 19. Apoyo a mis alumnos a establecer líneas de acción para superar conflictos en entornos hostiles 20. Propicio estrategias que posibiliten en mis alumnos un nivel de análisis y abstracción en lo que aprenden 21. Propicio en mis alumnos habilidades para planificar una tarea en etapas alcanzables 26. Doy tiempo para que mis alumnos procesen bien la información
	Dimensión 3: Regulación y control de la conducta $\alpha = .810$	5. Controlo la reciprocidad en caso de existir un conflicto cognitivo 12. Creo entornos estimulantes y agradables a mis alumnos 25. Ayudo a planificar y organizar la conducta de mis alumnos 27. Propicio acciones que permitan controlar la impulsividad de mis alumnos 28. Planifico el nivel de complejidad en las tareas de mis alumnos 29. Propicio que mis alumnos evalúen sus acciones de aprendizaje y conducta
	Dimensión 4: Significado $\alpha = .619$	1. Tomo en cuenta las respuestas y reacciones de mis alumnos 6. Ayudo a mis alumnos a superar las necesidades en el aquí - ahora 16. Sensibilizo a mis alumnos a que sean conscientes de la diversidad de elementos implicados en la vida y en donde pueden aplicar sus conocimientos
	Dimensión 5 Intencionalidad y reciprocidad $\alpha = .609$	2. Ofrezco a mis alumnos modelos de expresión y comportamiento 3. Establezco con mis alumnos contacto visual y proximidad 4. Explico con claridad conceptos y palabras nuevas a mis alumnos 10. Posibilito con estrategias a que mis alumnos puedan expresar la relación causa-efecto, su pensamiento inductivo y deductivo
	Dimensión 6 Trascendencia $\alpha = .663$	7. Apoyo a mis alumnos a la realización de actividades con calidad 8. Estimulo en mis alumnos el terminar las actividades asignadas 11. Aporto a mis alumnos estímulos nuevos y llamativos 23. Acompaño a mis alumnos en la toma de sus propias decisiones

Conclusiones

El Cuestionario para Identificar la Mediación Docente (CIMD) es un instrumento válido y confiable para medir el constructo *mediación docente*, al presentar medidas de confiabilidad consideradas dentro del decil más alto (mayores a .900), y al aportar evidencias de validez basadas en la estructura interna, su poder discriminante y validez de constructo. El instrumento puede ser utilizado para la realización de estudios descriptivos y comparativos, así como para correlacionar el constructo con otras variables, gracias a que proporciona un índice que discrimina adecuadamente entre alta y baja mediación docente. También puede ser utilizado para identificar tratamientos experimentales para aumentar la mediación docente, así como para estudios predictivos y multivariantes.

Se recomienda a los futuros investigadores complementar las dimensiones 4,5 y 6, con lo que se obtendrían dimensiones con confiabilidades muy aceptables, que a la vez pueden mejorar la forma en que el instrumento mide la mediación docente. Asimismo, se recomienda la aplicación del instrumento a poblaciones grandes, con la finalidad de realizar análisis factoriales confirmatorios.

Referencias bibliográficas

Araya, R. E., Graell, D., Mela, K., & Ashaw, M. I. (2023). Validación de un instrumento para medir la mediación docente en la micro planificación de estrategias de aprendizajes en la Facultad ciencias de la educación, C.R.U. de COCLÉ. *Conrado*, 19(90). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000100378&lng=es&tlng=es.

Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación educativa duranguense*, (7), 5-14.

Berger, P. (2020) Prácticas de mediación docente: oportunidades y riesgos en el comportamiento mediático de jóvenes. *Revista científica de Educomunicación*. No. 64 v.XXVIII. En: file:///D:/Informacion/Downloads/10.3916_C64-2020-05.pdf

Bruner, J. (1999). Vygotsky, Una Perspectiva Histórica y Conceptual. Infancia y Aprendizaje. Madrid: Pablo del Río.

Cruz, M. (2019). Mediación docente en la lectura literaria en secundaria. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 38(1), 5-18. En: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/3151>

Condori, P. (2021). Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica. *Revista ConCiencia*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-1.1>

Davison, O., Errázuriz, M. C., Fuentes, L., & Cocio, A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes?. *Literatura y lingüística*, (44), 403-427. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.44.2996>

Feuerstein, R. (2014). The Theory of structural cognitive modificatibility. http://www.educadormarista.com/desconitivo/los_paradigmas_vigotskianos.htm

Díaz Barriga, A. y Hernández Rojas, G. (1999) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México: Mc Graw Hill.

Iriarte, C. (2023). Propuesta de un instrumento de evaluación de la mediación escolar (CEM). *Revista de Pedagogía Española*, 78 (276), 309-326. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-08> <https://revistadepedagogia.org/>.

Ligarretto, R. E. (2021) Mediación tecnológica de la enseñanza: Entre artefactos, modelos y rol docente. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2. Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178019> DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42999>

Mejías, M. (2019) Prácticas inclusivas en la mediación pedagógica: ¿estamos preparados? *Revista Pensamiento Actual*, v. 19, No. 33. En: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/39564>

Salas, S. (2020). Percepciones de las personas docentes para el mejoramiento de la mediación pedagógica en el uso de videoconferencias en la Universidad Estatal a Distancia (UNED). *Revista Innovaciones Educativas*, 22(32), 105-121. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i32.2992>

Segura, M. (2021). El Docente Como Mediador: Fundamentos, Características e Importancia en los Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 66–79. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.63922>

Vázquez, R., Tobón, S., Veytia, M. G., & Juárez, L. G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 527–552. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>

LA INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA UPC

Humberto Antonio Hita Ríos

humberto20.rios@gmail.com

Introducción

La Investigación, Extensión y Difusión del Conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé. Dicho tema es adoptado, ya que se pretende exponer en un contexto real cual es el estado en lo relativo a la investigación que se genera en dicha Institución y con ello obtener un panorama claro y concreto para poder tener fondo de las futuras propuestas en favor de la Universidad.

Entonces se parte de sus conceptos centrales de estudio, reconociendo que la investigación se asume como un proceso social que busca dar respuestas a problemas del conocimiento, los cuales pueden surgir de la actitud reflexiva y crítica de los sujetos con relación a la praxis o a la teoría existente (Arenas, 2000).

En cuanto a la difusión, la Dra. Espinosa comenta que: La difusión es la propagación del conocimiento entre especialistas y constituye un tipo de discurso diferente, contiene un conjunto de elementos o signos propios de un discurso especializado y una estructura que se constituye en factores clave a la hora de su evaluación (Espinosa, 2010).

En lo referente a la extensión se dice que: La extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la universidad; sin embargo, históricamente ha sido la función menos atendida en las instituciones de educación superior (Ángeles, 1992). Una revisión somera del tipo de acciones incluidas dentro del concepto de extensión universitaria en diferentes instituciones latinoamericanas evidencia la falta de identidad de esta función.

Ya adentrado en el tema central de la Universidad Politécnica de Cuencamé, se mantiene un interés por tener un punto de partida y obtener un traslado en la consolidación de dicha institución, ya que se cree que existen algunas limitantes según lo poco observado por el que suscribe y que hizo una investigación para poder *abonar* en el lugar donde cotidianamente realiza su trabajo como servidor público.

Las Preguntas Generadoras y sus Objetivos, donde la **Pregunta General de Investigación** es *¿Qué está sucediendo con relación a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé?*; acompañada de las **Preguntas específicas** *¿Cómo se difunde la investigación que se produce en la Universidad Politécnica de Cuencamé?* Y *¿Qué importancia le dan los docentes y los*

alumnos a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé?

Como **Objetivos plantea el General** *Interpretar lo que está sucediendo con relación a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé;* y **específicos** *Identificar las formas de difusión de la investigación que se produce en la Universidad Politécnica de Cuencamé y Describir la importancia que le dan los docentes y los alumnos a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé.*

Como resultados obtenidos se tienen 10 categorías y 10 subcategorías, las cuales orientaron a determinar juicios y responder los indicios que se tenían tentativamente donde en estos años de consolidación de la Institución se ha dejado de lado la investigación, la extensión y difusión del conocimiento, por atender más que nada el crecimiento de la matrícula escolar. La metodología adoptada se debió precisamente a lo que realmente tenía más a la mano el investigador para poder a portar algo en lo sucesivo con un conocimiento de causa verídico.

Metodología

En este trabajo se realizó un Paradigma Interpretativo. El paradigma interpretativo tiene como fin analizar la realidad, identificando aspectos que deben ser modificados, este paradigma busca lograr que las personas analizadas cambien diferentes aspectos a través de la investigación realizada, para esto se hace uso de diversas técnicas que fortalezcan y favorezcan la investigación (Martínez, 2013).

Tiene un Enfoque Cualitativo, que para Creswell en el año de 1998, considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

Es de corte Etnográfico, donde muchas personas asocian la palabra etnografía con los estudios que suelen hacer los antropólogos. Algunas de estas personas incluso señalan que esta palabra se deriva de las raíces griegas ethnos (pueblo, gente) y grapho (escritura, descripción); por lo que etimológicamente etnografía significaría una escritura o descripción de los pueblos o gentes.

Participantes

Para esta investigación se determinó que el tipo de muestreo sea por conveniencia, debido a las características propias de la Institución, además por la situación *Pandémica* que se atravesó.

Los grupos fueron cuatro academias establecidas en esta Institución ellos fueron: La Academia de Ingeniería Metalúrgica, La Academia de Ingeniería en Tecnologías de la Información, La Academia de Licenciatura y Gestión Empresarial y la Academia de Inglés.

La academia de Ingeniería Metalúrgica cuenta con doce integrantes de los cuales ocho son hombres y cuatro mujeres; los perfiles académicos son en su mayoría Ingenieros Metalúrgicos, también Químicos, Ingenieros Industriales, en Sistemas y un Psicólogo. Sus edades oscilan entre los 25 años hasta los 52 años, han trabajado en dos casos desde que inició la Universidad hace 9 años y los últimos ingresos hace 2 años antes de la Pandemia. Se cuenta con dos docentes de Tiempo Completo, uno de ellos es el Jefe de carrera.

- Tres alumnos de la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información que actualmente están haciendo sus prácticas de Estadía para culminar sus estudios.
- Un exalumno el cual ostenta el grado de Ingeniero en Tecnologías de la Información. y que como estudiante fue Primer lugar Nacional en un Proyecto Innovador de Investigación y que dicho premio lo llevó a un concurso internacional en Río de Janeiro, Brasil.
- Un docente frente a grupo de la Carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información.
- Treinta docentes frente a grupo que se observaron en sus reuniones de Academia.

Instrumentos

Se puso en práctica tres Instrumentos de Recolección de Datos, los cuales fueron *El Grupo Focal* para los tres estudiantes aún; 2 entrevistas, la primera al *egresado* y la segunda al *docente*; y por último 14 observaciones a 30 docentes.

Análisis de Datos

Se llevó a cabo un *Análisis Categorical*, de manera *Artesanal*, basado en la propuesta de Knobel y Lankshear en 1999, donde se ha comentado se desprendieron Precategorías, Categorías y Subcategorías

Resultados

Descripción de Categorías y Subcategorías

A continuación, se entra de lleno a los resultados obtenidos en las técnicas desarrolladas cualitativamente, como su nombre lo dice se aclararán y se expondrán en contexto lo que el investigador fue encontrando en el camino del trabajo práctico y con ello logrando hilar los hechos y dar un significado a lo que desde la preocupación temática fue adelantando, pero ahora con datos obtenidos en el campo.

En este siguiente cuadro, se exponen las Categorías detectadas etiquetándolas con una Nomenclatura, también se incluye su descripción o aserto de cada una.

Triangulación teórica

La organización e interpretación de la información empírica, incluida en cada categoría y archivo, me había permitido amalgamar las acciones y categorías sociales de los actores estudiados, dentro de mis propias categorías.

Amalgama que aludía metafóricamente, al modo en que la base del triángulo invertido representada por las voces y actos de los actores entrevistados y observados, se articulaba con mis categorías como interprete. Fue entonces cuando me desplacé al siguiente vértice del triángulo invertido, donde las categorías teóricas producidas por otros investigadores me permitían establecer un diálogo paralelo y multirreferencial (Bertely, 2007, p. 80).

Categorías y subcategorías

Categoría	Nomenclatura	Subcategoría	Nomenclatura	Descripción de categorías	Descripción de Subcategoría
Disponibilidad para Asesorar Proyectos de Investigación	DAPI	Aptitud y Actitud Docente	AAD	Indican que requiere mayor disposición de los docentes para detonar y asesorar la investigación. Involucran la Gestión de Apoyos, Becas o Concursos para Ayudar a los Estudiantes e Institución en lo económico	Comentan que se debe mejorar la aptitud y actitud por parte de los maestros. Deben de gestionar apoyos al universo estudiantil en las diferentes instancias que se pueda relacionar la UPC.
Falta de Apoyo Económico	FAE	Gestión de Apoyos para Estudiantes e Institución.	GAEI	Requieren mayores gestiones institucionales para ampliar el abanico de oportunidades, así como difusión de proyectos.	Por medio de una mayor difusión, gestionar la investigación de la Institución.
La Gestión de Apoyos, Becas o Concursos para los Estudiantes e Institución en lo Económico	GABCEIE	Mayor Difusión a las Ciencias y Tecnologías por Medio de Artículos Periodísticos.	MDCTMAP	Optimizar la funcionalidad del Departamento de Vinculación.	Sienten la necesidad de que Vinculación extienda sus lazos para que se conozcan sus trabajos.
Interés del Departamento de Vinculación para los Proyectos de Investigación	IDVPI	Funciones y Responsabilidades del Departamento de Vinculación	FRDV	Establecer mecanismos para funcionalidad de Incubadora.	Instalación impecable pero desconocimiento de su funcionalidad.
Detonar la Incubadora de la Universidad Politécnica de Cuencamé	DIUPC	Elefante Blanco	EB		

Reforzar el Apoyo Intelectual en la Universidad	RAIU	Responsabilidad de la Dirección Académica para Reforzar el Apoyo Intelectual	RDARAI	Encontrar las vías y mecanismos apropiados para reforzar lo intelectual.	Sienten que en el aspecto intelectual se tienen deficiencias o carencias a comparación de otras instituciones.
Funcionalidad los Cuerpos Académicos	FCA	Responsabilidades Compartidas en la Generación de los Cuerpos Académicos	RCGCA	Mayor funcionalidad compartiendo responsabilidades entre los involucrados.	Faltan inyecciones investigativas que estén acordes a las necesidades de la Universidad y sus características.
Determinar y Trabajar las Líneas de Investigación de la Universidad	DTLIU	Responsables de las Líneas de Investigación	RLI	Por medio de Proyectos cuatrimestrales y por Academia aterrizar las líneas.	Concientizar a Directivos, Jefes de Carrera y Docentes de realizar investigación.
Generar el Área de Investigación en la Universidad Politécnica de Cuencamé	GAIUPC	La figura del Rector	LFR	Seguir cimentando la investigación en la Institución donde cada figura aporte a la temática.	Indispensable en la Institución para representar y gestionar.
Liderazgo Académico Afectivo y Efectivo	LAAE	Afectividad y Efectividad en los Puestos Directivos	AEPD	Implementar todo lo aprendido en el proceso de formación del personaje para dirigir Instituciones	Redoblar el trabajo en equipo con empatía en todo momento y el debido seguimiento a los procesos de todo tipo.

Discusión de los Hallazgos

Primeramente, partimos de nuestra Pregunta General de Investigación, *¿Qué está sucediendo con relación a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé?*, para lo cual se responde lo siguiente:

La investigación sí se da en esta Institución Superior, la podemos definir como algo *Rupestre*, es decir, en el sentido que con lo poco que existe en cuanto apoyo económico, intelectual y de vinculación, al interior de las aulas si existe con los alumnos que lo toman de forma seria al igual que los docentes; en cuanto a instalaciones no se puede decir que exista limitante, ya que se cuenta con las mejores instalaciones de la región y de otras regiones. El problema o problemática detectada va más en el sentido de las partes intelectuales, donde los Docentes y Jefes de Carrera necesitan más trabajo propio por iniciativa, así como herramientas externas para poder aumentar su nivel de intelecto; es donde al parecer entran las figuras Directivas, Vinculación y Rector, con un mayor empuje a sus funciones para poder optimizar y facilitar la investigación, extensión y difusión.

Como teóricamente se mencionó hace unas líneas atrás, sobre la Disponibilidad para Asesorar Proyectos de Investigación, comenta Tello (2009) que todo profesional docente debe de ir adaptándose a los cambios sociales que van aconteciendo con el devenir de los tiempos ya adaptando las formas, estilos de enseñanza y recursos que más convengan para poder formar ciudadanos capaces de desenvolverse en el cambiante medio social.

En cuanto a las preguntas Específicas de Investigación, iniciamos con la primera que dice: *¿Cómo se difunde la investigación que se produce en la Universidad Politécnica de Cuencamé?*, y queda de la siguiente manera:

Se difunde con las únicas *ventanas* a manera coloquial, que tiene la Universidad, como son algunas invitaciones de COCYTED (Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango) para participar en concursos o exposiciones, donde por lo regular asiste la Carrera de Tecnologías de la Información (ITI), por ser los más encausados y adelantados en cuanto a investigaciones que las demás carreras, más que nada por la formación e interés del Jefe de Carrera en cuanto a estas temáticas, aunado a que esta carrera está muy ligada a la Tecnología y por su intervención científica de la misma. Cabe señalar y sin el afán de denostar es la carrera que menos matrícula tiene y por ende menos docentes, pero que ha sido la que ha destacado a nivel regional, nacional e internacional con premios y reconocimientos. También, es la Carrera que casi el 100 % de sus docentes cuenta con Maestría a fin a su perfil y aparte con Maestría en Educación.

Lo anterior se sustenta con lo encontrado por Marulanda (2016) en las universidades y centros de investigación se requiere implementar una metodología de vigilancia tecnológica que involucre la mayor cantidad de actores posibles y el uso de herramientas de captura, análisis, procesamiento y difusión de la información, así como de indicadores de control de este proceso y de los propios programas estratégicos de investigación. Para este caso se recomienda el uso de los procesos definidos en la norma UNE 166006 EX Gestión de la I+D+i (AENOR, 2006): Sistema de Vigilancia Tecnológica. Al hablar sobre La Gestión de Apoyos, Becas o Concursos para los Estudiantes e Institución en lo Económico.

También se cuenta con un Portal o Dirección Electrónica, pero realmente, se encuentra descuidada y algo obsoleta, ya que no se actualiza y el contenido no es amplio, se puede destacar el Herramienta *Moodle*, que es la que se encarga de ayudar a los docentes y alumnos de mantener comunicación en cuanto a actividades programadas y envío de trabajos (Herramienta que sirvió de mucho en la etapa de *pandemia por el covid*).

La segunda específica de investigación dicta: ¿Qué importancia le dan los docentes y los alumnos a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuenca?, la cual se contesta a continuación:

Se pudo notar que existe un grupo reducido tanto de alumnos como de docentes que le dan su debida importancia a la investigación como tal, se pudo correlacionar que en este binomio existe ausencia del peso específico que tiene la investigación para el mundo actual contribuyendo a la ciencia y tecnología. En el caso de la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial, se pudo notar que es la más alejada en cuanto a la investigación, se han enfocado a las materias del tronco común para preparar expertos en administración que aventurarse a investigar en las aulas y laboratorios correspondientes, cumplir con las calificaciones de los alumnos y participar en las situaciones de diseño de presentaciones como espectáculos, concursos de ingenio o actos cívicos. Cabe hacer mención que es la carrera que cuenta con los promedios más altos de calificaciones y por ende con mayor número de descuentos en cuanto a colegiaturas, sólo que en el mercado laboral son los egresados que menos trabajo tienen a fin a su carrera.

Luego la Carrera de Metalúrgica, estos sujetos cuentan con Laboratorios y Talleres muy bien equipados, solo que ciertos equipos no los utilizan por desconocimiento de los mismos mentores, en cuanto a investigación si han realizado prototipos más acercados a la ciencia y tecnología, solo que ha faltado divulgación y vinculación para participar en foros, concursos, demostraciones, etc., al igual que gestionar de todos los involucrados, donde entran Jefe de Carrera, Maestro de Tiempo Completo y Profesores de Asignatura

involucrarse en las gestión de los espacios antes mencionados para poder difundir y extender la investigación. Sólo la Jefa de Carrera cuenta con Maestría a fin a su perfil, mientras que los 13 docentes restantes incluyendo el Tiempo Completo no cuentan con ésta y solo tres docentes con la Maestría en Educación. Cabe señalar que es la Carrera que más demanda tiene, también se encuentran en proceso de Certificación de la Carrera.

Como se dijo en líneas anteriores, la Carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información, es la que tiene más avance en cuanto a la extensión y difusión de la investigación; tiene definidas sus líneas de investigación, pero en la conformación del Cuerpo Académico sus limitantes son el número de alumnos y docentes, además del apoyo de gestión por parte de Rector, Directivos y el Departamento de Vinculación. Con los resultados expuestos son los que más difunde y extienden la investigación en la Universidad Politécnica de Cuencamé. Al igual que la Carrera de Metalúrgica se encuentran con la Certificación de la Carrera.

Se cree pues que generando el Área de Investigación en la Universidad Politécnica de Cuencamé como lo comenta Infesta (2006), que hay que separar dos cosas. Por un lado, existe una tendencia fuerte hacia la investigación, no sobre cualquier cosa, pero si hacia la investigación. En ese sentido, me parece que la universidad tomó conciencia de algo que antes muy pocas universidades lo habían hecho y es el tema de la producción de conocimiento. La universidad no es un colegio donde el objetivo es educar, formar gente. La universidad tiene el objetivo de formar profesionales, pero a su vez, de generar conocimiento.

Conclusión

En la Universidad Politécnica de Cuencamé, se ha preocupado más por a crecentar la matrícula de sus estudiantes que en la eficiencia terminal, reprobación y deserción y con ello dejando en un tercer plano el crecimiento por medio de la investigación, donde entra el crecimiento de las Líneas de Investigación y Cuerpos Académicos; por lo que se ha estancado en su etapa de consolidación. Se pudo detectar Maestros sin el perfil real para poder estar impartiendo ciertas clases, así como algunos casos sin un estudio posgrado para poder seguir creciendo y con ello salir de esta consolidación.

Así se cree que el apoyo intelectual, económico y de gestión para poder avanzar no han tenido el respaldo necesario, entonces la operatividad de los diferentes miembros del organigrama, así como los cuerpos docentes y alumnos es la clave para poder salir de la etapa de consolidación y dar el paso a la siguiente etapa de crecimiento con lo tecnológico

y científico, tal como se evidenció en lo escuchado y observado en las tres técnicas utilizadas.

El Liderazgo Académico como se viene mencionando desde lo encontrado en las técnicas de Recolección de Datos y que se convirtieron en Categorías es sin temor a equivocarse el que se debe potencializar en todos los sujetos que tengan que ver con el ámbito académico.

En lo referente a los Objetivos planteados al inicio de la investigación, se comenta lo siguiente:

En el caso del Objetivo General que fue *Interpretar lo que está sucediendo con relación a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé*, se evidenció con lo anterior escrito que se pudo interpretar el conocimiento hasta ahora llevado a cabo en la Institución, tanto con el Grupo Focal, como las dos entrevistas y las catorce observaciones realizadas se cumplió a cabalidad con dicho reto. Las cuatro miradas sobre el tema, donde intervinieron grupo de alumnos, egresado, profesor de asignatura y los cuatro grupos de maestros observados, se cree que se cuenta con los suficientes insumos para poder determinar los propósitos, preguntas de investigación y comprobar las posibles hipótesis.

En cuanto a los Objetivos Específicos, el primero de *Identificar las formas de difusión de la investigación que se produce en la Universidad Politécnica de Cuencamé*. se precisa lo siguiente: las formas de difundir la investigación, son limitadas a algunos concursos convocados por COCYTED, Facebook y a las Casas Abiertas para promocionar la Universidad, quedando aquí una asignatura pendiente y un área de oportunidad para mejorar la difusión de la Institución.

El segundo Objetivo Específico de *Describir la importancia que le dan los docentes y los alumnos a la investigación, extensión y difusión del conocimiento en la Universidad Politécnica de Cuencamé*, se comenta lo siguiente: son un grupo reducido tanto de docentes como de estudiantes que reconocen que con la investigación se tendrán mejores beneficios en lo individual como en lo grupal, tanto para el alumno, docente, institución y en sí a la región; falta el trabajo de gestión, convencimiento y acompañamiento por parte de las figuras correspondientes como lo son El Maestro de Tiempo Completo, El Jefe de Carrera, Departamento de Vinculación, Directores Académico y Administrativo y por el Rector para poder *abonarle* con su *granito de arena* en cuanto a experiencia, aptitud y actitud para poder transitar a la siguiente etapa de profesionalización de la Universidad

Politécnica de Cuencamé, en cuanto a implantar el Área de Investigación para poder transitar su Difusión y Extensión.

Referencias bibliográficas

Arenas, B. (200). Concepto de Investigación. *Ánfora Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales*. Vol 8.

Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras Escuelas. Un acercamiento Etnográfico a la cultura escolar*. PAIDOS, México. ISBN: 968-853-436-6.

Espinosa, V. (2010). *Difusión y Divulgación de la Investigación Científica*. Idesia (Chile).

Fresan, M. (2004). *La Extensión Universitaria y la Universidad Pública*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (México).

Infesta, G. (s.f.) *El Objetivo de la Universidad es Generar Conocimiento*.

Iño, W. (2018) *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*.

Knobel, M. y Collin, L. (1999). *Maneras de ver*. Editorial, ISBN

Martínez, L. (2004). *Factores que afectan la investigación científica en las instituciones de educación superior. (Área económico-administrativos)*.

Restrepo, E. (s.f.) *“Etnografía: Alcances, técnicas y éticas”* Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima).

Vázquez, J., Magaña, D. y Aguilar, N. (s.f.) *El reto de la formación en investigación para el área de ingenierías*.

EL HOMBRE Y LA HISTORIA: ¿QUIÉN ESCRIBE A QUIÉN?

Mtra. Azucena Villa Ogando

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

azucenavilla@enpcac.edu.mx

Resumen

La condición eminentemente social del hombre lo convierte en un ente histórico, por lo que el pasado del hombre no es simplemente una colección de hechos y personajes, sino que está constituido por toda la herencia cultural, los significados, los instrumentos, las creencias y los valores que los grupos humanos han creado. Desde la perspectiva histórico cultural, el hombre es un producto de la historia, pero también es un productor de historia. La participación del ser humano en contextos culturales determinados, con una carga histórica específica, da lugar a la construcción de significados y a la percepción de la realidad por parte del hombre. En este contexto, los instrumentos son esenciales, en especial el lenguaje, ya que hace posible la narratividad, punto central de la historia; las experiencias compartidas por los seres humanos en sistemas de actividad (que incluyen actividades, formatos, creencias, valores, tecnología, etc.), da lugar a un todo que para ser transmitido a otros requiere de la narratividad. Así, historia y hombre son mutuamente influyentes, pues el hombre nace en un contexto cultural cuya historia lo condiciona, pero al interactuar con otros y emplear los instrumentos de la cultura, reescribe la historia. Por lo tanto, la historia pre-escribe al hombre y el hombre escribe una nueva historia.

Palabras clave: historia, hombre, perspectiva histórico cultural, narratividad.

Abstract

The eminently social condition of man makes him a historical entity, so man's past is not simply a collection of facts and characters, but is made up of the entire cultural heritage, meanings, instruments, beliefs and values that human groups have created. From the cultural-historical perspective, man is a product of history, but he is also a producer of history. The participation of human beings in specific cultural contexts, with a specific historical burden, gives rise to the construction of meanings and the perception of reality by man. In this context, the instruments are essential, especially language, since it makes narrativity, the central point of history, possible; The experiences shared by human beings in activity systems (which include activities, formats, beliefs, values, technology, etc.), give rise to a whole that requires narrativity to be transmitted to others. Thus, history and man are mutually influential, since man is born in a cultural context whose history conditions him, but by interacting with others and using the instruments of culture, he rewrites history. Therefore, history pre-writes man and man writes a new history.

Keywords: history, man, cultural-historical perspective, narrativity.

Introducción

Es común escuchar y decir que el hombre va escribiendo la historia o que la historia ha sido escrita por el hombre, pero esta frase que de tanto conocer nos parece verdadera, merece ser analizada. ¿Es verdad que el hombre escribe la historia?, o ¿es la historia la que escribe al hombre?, o bien ¿hay una correspondencia o mutua influencia entre el hombre y la historia? Es decir, ¿la historia es una colección de hechos pasados contados por el hombre, o es el hombre en sí mismo una representación de la historia?

Este ensayo pretende analizar estos planteamientos a la luz de las aportaciones de la teoría histórico cultural, y el argumento central es que no es el hombre quien escribe a la historia, sino que existe una mutua relación entre ambos, la historia condiciona en cierta medida al hombre, quien a través de su participación en actividades sociales reescribe una nueva historia, de tal forma que no se puede entender al hombre sin esa historia, pero él también es un constructor activo de la historia presente y de la que día a día escribe para el futuro.

Inicia con la presentación del mito de Clío, la musa griega de la historia, como símbolo de la memoria humana, para dar paso a la reflexión sobre el hombre como ese gran tejedor y contador de historias en el seno de la comunidad, donde indiscutiblemente se construye a sí mismo, da sentido a la realidad, recibe una herencia histórica y también forja un legado que transforma la cultura; finalmente, se presenta a Clío como una figura polifónica, llena de voces que surgen de múltiples contextos y, en consonancia con la teoría histórico cultural, la historia es la suma de las voces de todos los que han vivido, los que han compartido, los que han interactuado en un tiempo y espacio determinados, es como si las cosas que el hombre ha hecho y construido, sus instrumentos y herramientas, sus luchas, sus ideas, conformaran un vitral policromo y esencial que le dan sentido al hombre.

El Símbolo de Clío

El hombre no tiene naturaleza... tiene historia.

Ortega y Gasset

Esta breve frase de Ortega y Gasset nos remite a una cuestión de gran importancia: el peso de los aspectos “naturales” y los aspectos “sociales” en los seres humanos, y en cómo la historia se configura como la depositaria del pasado del hombre y, en ese sentido, influye en lo que él es en el presente, no solo como individuo, sino sobre todo como parte de una sociedad y de una cultura, como heredero de todo lo que el ser humano ha creado, en especial de los símbolos y los instrumentos que lo distinguen.

Al referirse a la historia, Foucault (2012, p. 379), señala que “... si bien es la primera y como la madre de todas las ciencias del hombre, quizá sea tan vieja como la memoria humana”; de esta forma, historia y hombre se constituyen de tal forma que el recuento de la historia da forma a lo que cada hombre es en una condición histórica, cultural e individual determinada. El hombre, al construir el lenguaje como un medio de comunicación, también creó un medio de perpetuación, de memoria, de permanencia, de transmisión no solo proyectada al momento presente, sino también al pasado y al futuro.

Rogoff (1993) señala que la mente, la cultura y el lenguaje, en toda su diversidad, están internamente relacionados, por lo que es imposible comprender cualquiera de estos dominios sin una referencia esencial a los otros y que el lenguaje es un producto de la cultura que permite dar significado al entorno y organizar el pensamiento.

Por medio del lenguaje, el hombre puede recordar, puede dar significado a los acontecimientos y guardarlos no solo en ese sitio que guarda la memoria individual, sino que los puede compartir a otros y sobrevive al tiempo a través de la memoria colectiva. Así, la historia se constituye como parte esencial del hombre, pues, como bien apunta Escolano (2002): cualquier salto hacia adelante va acompañado de la propia sombra, esto es, de la memoria.

Goethe, en el siglo XIX, ejemplificó el valor de la historia en “Fausto”, una de sus obras maestras. Fausto, obsesionado con la juventud eterna, pacta fatalmente con Mefistófeles y le da los primeros treinta años de su vida a cambio de la tan ansiada juventud. Así, Fausto va de olvido en olvido y Mefistófeles logra posesionarse finalmente de él. La parábola de Fausto nos recuerda que la pérdida de la historia es la pérdida del ser humano en sí mismo.

Retrocediendo un poco más, los antiguos griegos atribuían tanta importancia a la historia, que incluso crearon una figura mitológica para representarla; esta figura es Clío, una de las nueve musas, hijas de Zeus y Mnemósine, encargada de la historia y de la poesía heroica, inspiradora de los grandes poetas que cantaban las epopeyas de los héroes y que transmitían esas historias a las futuras generaciones.

Gómez y Mirallés (2015), citan a Schorske (2001), quien compara a la musa Clío como una incansable tejedora que hace girar el hilo de la historia para tejerlo de forma tal que tenga significado para los hombres en el telar del tiempo. Pero, ¿es realmente Clío quien dota de significado a la historia y les entrega esos significados a los seres humanos como algo ya terminado?, o ¿son los hombres, creadores de la misma Clío, quienes construyen los significados históricos y se constituyen a sí mismos como entes históricos?

La respuesta depende de la perspectiva que se adopte. Si consideramos que el ser humano es un observador pasivo de lo que sucede y de lo que sucedió, asumimos que Clío le entrega los rollos de papiro donde está escrito el pasado, y éste solo lo recibe. Por el contrario, si creemos que el hombre es un miembro activo en el presente, que interpreta el pasado y construye la historia a partir de su participación en el presente, entonces Clío es un símbolo de lo que en realidad los seres humanos como colectividad hemos tejido a lo largo del tiempo: la historia.

Engestrom (2001) habla de esta interacción entre el individuo y su medio, y por ende su historia, al afirmar que el ser humano es un sujeto que participa en sistemas de actividad, lo que lo implica integralmente; al participar en diversas actividades el individuo modela y piensa sobre las personas, la comunidad, los objetivos, los instrumentos, las reglas, las contradicciones y tensiones. De esta forma va construyendo la realidad, entendiendo su pasado y su presente, tejiendo con Clío en el telar de la historia.

El Hombre, Tejedor de Historias

Díaz (200), citada en Balbi (2004, p. 356), dice que: “Los humanos somos los únicos seres vivos conscientes de su finitud. Contemplamos azorados la brevedad de nuestra vida desde esa especie de atalaya móvil que es nuestra propia muerte.”

En este lapso de tiempo, el hombre es heredero de una cultura, de una historia, de unos instrumentos que le permiten comunicarse, aprender, vivir con otros, transformar su contexto haciendo cosas que a su vez se convierten en herencia para las futuras generaciones; de tal forma que, siendo heredero de una historia, en el espacio de vida que comparte con otros, escribe su historia personal y teje con otros la historia colectiva.

Pero lo que el hombre escribe como “su historia” no es tan individual, no es tan personal, no es tan única ni singular. Su historia es el resultado de múltiples historias que están atrás de él y también a sus lados; como bien apunta Nicolás Guillén en su poema “El apellido”:

¡Oh, sí, puros amigos,
venid a ver mi nombre!
Mi nombre interminable,
hecho de interminables nombres;
el nombre mío, ajeno,
libre y mío, ajeno y vuestro,
ajeno y libre como el aire.

De esta forma, lo que el hombre considera su propia historia está en gran medida condicionada por el lugar en el que por suerte le tocó vivir, por las creencias de las personas que lo rodean, por los instrumentos culturales de los cuales dispone; en fin, su historia está entrelazada con otras historias que se extienden en el tiempo y en el espacio y, aunque el destino de cada hombre no está escrito, sí está influido por el bagaje histórico cultural en el que está inscrito.

Rogoff y Chavajay (2004) nos muestran múltiples ejemplos del condicionamiento histórico cultural al que estamos sujetos los seres humanos, al analizar diversas investigaciones realizadas en variados contextos, mismas que ponen en evidencia que las diferencias contextuales ligadas a la cultura, los medios de que esta dispone, el sistema de creencias y los valores, entre otros aspectos ligados a los componentes históricos, dan como resultado que los individuos den respuestas diversas en pruebas idénticas.

La construcción de la realidad está también ligada a la historia, y al respecto, Balbi (2004, p. 312), recuerda a Pooper y Eccles (1977), quienes dijeron que "...para ser un yo hay que aprender mucho, especialmente el sentido del tiempo, con uno mismo extendiéndose al pasado (al menos hasta ayer) y al futuro (al menos hasta mañana)". De esta forma explican el desarrollo de la conciencia a través de la temporalidad y la historicidad; la conciencia de sí mismo es conciencia en el tiempo, es certeza de ser fruto de un ayer y constructor de un mañana.

En esa construcción de la conciencia se encuentra el hombre tejiendo su historia, para lo cual le han sido dados los instrumentos culturales, dentro de los cuales la narratividad es esencial en el telar del tiempo para ordenar, asignar palabras y dotar de sentido a los acontecimientos. Al respecto, Shuare (2010, p.444), indica que las teorías histórico culturales ponen de relieve el papel de los instrumentos de la cultura, pues la historia del hombre, la historia social, "...no es y nunca lo fue una actividad inmediata, sino mediatizada. La actividad está mediatizada por los instrumentos, los símbolos, los signos, en una palabra, por objetos "no naturales" sino culturales."

Batjin y Vigotski, como pioneros de las teorías histórico culturales, asignan a la historicidad y al contexto cultural el lugar desde donde se explica el hombre, desde donde se mueve y desde donde ese mismo hombre construye su historia; así, podemos decir que el hombre es a la vez un lector y un autor de la historia, pues no es un ser omnipotente que pueda cambiar la historia que lo precede ni transformar mágicamente a voluntad el contexto cultural, pero tampoco es un ser inerte en un mar de condiciones preestablecidas históricamente; es activo, pero su margen de actividad depende de una suma de circunstancias y, sobre todo, su actividad nunca es en solitario, sino en relación con otros hombres que, como él, también están tejiendo la historia en el telar del tiempo.

Lave (1993) llama a esto "mundo social de la actividad" y explica que éste se entiende en términos relacionales, de interacción contextual; al participar en actividades mediadas por instrumentos el ser humano desarrolla conocimiento, aprende de su pasado y de su presente, y de esta forma va reconceptualizando los productos culturales y sociales;

por lo tanto, el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. Así se va escribiendo la historia y la historia va a su vez escribiendo al hombre.

El Hombre, Contador de Historias

El ser humano es un gran contador de historias. La madre que cuenta una y otra vez a su pequeño hijo una historia de la familia es semejante a nuestros antepasados que, al calor de la hoguera, relataban cómo habían cazado el enorme animal que estaban comiendo; no se diferencia tampoco de los juglares que de pueblo en pueblo cantaban las andanzas de los caballeros y recitaban los mitos fundadores para que los más nuevos se integraran al grupo, para que estrecharan los lazos de la comunidad, para crear identidad.

La capacidad de contar historias sería imposible si no dispusiéramos de una herramienta única y poderosa: el lenguaje. Pasar del hecho o el acontecimiento al símbolo constituyó un largo camino en la humanidad, y permitió que los grupos de personas compartieran significados. Así, la hazaña de los cazadores era asumida como algo positivo y loable por la comunidad, las conquistas de los caballeros eran alabadas por quienes las escuchaban, y la historia que la madre cuenta al niño es atesorada con emotividad en el seno de la memoria familiar.

El lenguaje, su signo y significado compartido hacen posible escribir la historia, interpretarla y, en dado caso, transformarla. Es a través de esos intercambios conversacionales en donde es posible que el ser humano construya el sentido de realidad y donde se percata de que esa realidad no es inmediata ni automática, sino fruto de la historia.

Al respecto, Lave (1993, p. 65), citado en Cole (2011, p. 25), señala que "... desarrollar una identidad como miembro de una comunidad y volverse hábil son parte del mismo proceso en el cual lo primero motiva y da forma y significado a lo segundo, que lo subsume". Es a través de la participación periférica legítima en la que el hombre observa e interviene, escucha y cuenta, que va construyendo el aprendizaje y también la identidad.

La capacidad del hombre de registrar y transmitir la historia viene dada, como explica Balbi (2004), por la mente narrativa, por esa cualidad que, según Bruner, permite ordenar la experiencia y construir la realidad. La narratividad, el pensamiento hermenéutico, la temporalidad y la identidad son componentes indisolubles de la experiencia humana. Y qué es la historia, sino la suma de la experiencia humana ordenada a través de una narrativa coherente que permite compartir significados.

Ahora bien, la mente narrativa es indisoluble de la mente social; es decir, no se entiende una narrativa individualista, pues ¿de qué sirve tener una historia si no tienes a quien contarla? La mente social sostiene que la autoconciencia y el desarrollo intelectual humano en general, tiene una base eminentemente social; el ser humano aprende en sociedad y, como argumenta Vygotsky, todo proceso psicológico superior tiene su origen en los procesos sociales, así todo lo que pasa por el individuo pasó antes por el grupo social.

Haciendo una analogía con la historia, toda historia personal está cargada de historia social, y todos los procesos narrativos tienen una base también social, cultural, que permite que los individuos se incorporen a la cultura y a la historia, convirtiéndose en producto y origen de historia y cultura.

La construcción de la realidad y el desarrollo de la conciencia son esenciales para construir y contar la historia, y esos procesos se dan en el intercambio social, en lo que Vygotsky llama categorías interpsicológicas, que se dan en la interacción entre las personas. Así, hay una historia y alguien que la escuche, alguien que la interprete y, que eventualmente, la transforme, como explica Engestrom a través de su concepto de aprendizaje expansivo.

Engestrom (2001), sitúa al ser humano como un ente que es parte del devenir histórico, que desarrolla la conciencia de sí mismo y el sentido de la realidad en sistemas de actividad e interacción, pero que es un sujeto histórico capaz de transformar la historia al analizar, al cuestionar y al plantearse futuros posibles. Es precisamente esa capacidad de cuestionar el significado y el sentido del contexto, lo que nos permite a los seres humanos avanzar y cambiar la historia.

Así, según Vygotsky y Engestrom, el ser humano se hace parte de una sociedad, comparte una cultura y por lo tanto una historia, pero es capaz también de cambiar al grupo social y reescribir de esa forma el curso de la historia.

La Polifonía de Clío

La mítica musa de la historia es polifónica, está compuesta de múltiples historias y puntos de vista, se transforma, a veces da más importancia a unos aspectos del pasado que a otros, a veces sepulta en el olvido algunos hechos, su memoria no es tan fiel como quisiéramos pues está encadenada siempre a su historicidad, a su temporalidad y a su contexto.

Esta visión de la historia es coherente con las perspectivas del construccionismo social e histórico-culturales; dado que el hombre se construye en relación a su contexto, a los valores culturales que ha heredado y que ha transformado, a las formas de vida que ha adoptado y ha naturalizado, la memoria y el recuento del pasado debe ser congruente con ese modo de vida y esos valores.

Es así como cada sociedad legitima sus posesiones y prácticas a través de la historia; primero como mito y después como crónica, primero como religión y después como ciencia, la historia ha permitido a los seres humanos crear lazos de identidad, asegurar sus territorios, defenderse de otros y otorgar un sentido de continuidad en el grupo. El valor de la historia como componente de creación de significados dentro de una cultura está fuera de toda duda, pues la incorporación social de los miembros más jóvenes a un grupo está imantada del relato histórico, narrativo, que necesariamente sienta las bases de las identidades individuales y colectivas.

Al respecto, Rogoff (1993), indica que la participación en actividades sociales implica mutuamente al individuo y al medio, de tal forma que, a través de la participación guiada y la apropiación participativa, el sujeto aprende, se integra activamente a una cultura y en definitiva se convierte en un sujeto histórico, al saberse parte y producto de una historia y al participar de forma activa en ella. Cole (2011) hace hincapié en que la participación periférica legítima de los seres humanos permite el aprendizaje en comunidades de práctica que comparten significados y son fruto de un pasado histórico. Agrega además que el desarrollo de la identidad y el formarse como miembros activos de una cultura son procesos que van aparejados, que no se pueden separar, y en este sentido, la carga histórica y cultural del grupo indica los valores a los que hay que aspirar, el comportamiento que se espera de sus miembros y las herramientas e instrumentos que hay que usar, las metas culturales son metas definidas históricamente.

Clío es, en este sentido, polífona, pues además de que el hombre nace en una familia con una historia determinada, esa familia está en una comunidad que comparte un pasado común pero no idéntico al de la familia, y esa comunidad está en un nicho más amplio que a su vez contiene todo un bagaje histórico y cultural que es compartido parcialmente con la familia y la comunidad.

Toda esa carga cultural que es compartida y transformada en diversos planos, es a lo que Lozares (2000) se refiere como conocimiento socialmente distribuido, pues el hombre no es un receptor pasivo de la historia, sino que interactúa activamente con ella, vive en un

mundo histórico que lo dota de instrumentos también históricos y le permite construir significados compartidos.

En estos planos de la historia se mueve el hombre, los recibe como herencia a través de la interacción social, pero de forma dinámica participa en ellos, se mueve, los transforma, cuestiona la historia y en su breve paso por la tierra deja una huella, una huella que se suma a otras que, como él, son a su vez personajes y autores de la historia.

Analizando todo lo expuesto en este escrito y tratando de dar respuesta al título del mismo, se puede afirmar que el hombre escribe la historia, pero también indudablemente la historia escribe al hombre en ese proceso de interacción social y de construcción de significados mediados por los instrumentos que el hombre ha creado y transformado a lo largo del tiempo.

Referencias Bibliográficas

Balbi, J. (2004). La mente narrativa. Hacia una concepción posracionalista de la identidad personal. Buenos Aires: Paidós.

Cole, M. (2011). Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. Revista de Estudios Sociales No. 40. ISSN 0123-885X. Bogotá, pp. 23-32.

Engestrom, Y. (2001). El Aprendizaje Expansivo en el trabajo. Journal of Education and Work, 14 (1), Recuperado desde: 2001<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>

Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Focault, M. (2012). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI editores.

Gómez, C. y P. Miralles. (2015). *¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España*. Revista de estudios sociales No. 52. ISSN 0123-885X • Bogotá, abril - junio de 2015, pp. 52-68. DOI <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>

Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En Chiaklin,S. y Lave, J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Pp 13-44. Buenos Aires: Amorrourtu editores.

Lozares, C. (2010). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Cap. 1 y 3.

Rogoff B. y Chavajay, P. (mayo-agosto, 2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo. evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. *Revista Educación y Pedagogía*, 16 (19). Recuperado desde: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6005/5412>

Shuare, M. (2010). Vigotski y Bajtin, historicidad y diálogo. *Psicología em Estudo, Maringá*, v. 15, n. 3, p. 441-455, jul./set. 2010.

¿ES LA EDUCACIÓN UN MECANISMO DE CONTROL SOCIAL?

L.D.S. Levi Yair Alvarado Rosales

Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en Tenango de Doria

lyairalvros@gmail.com

Introducción

A lo largo de este ensayo se realizará un recorrido teórico y conceptual, desde la revisión de algunos elementos fundamentales en la construcción social de la realidad, como la institucionalización en Berger & Luckman (1993), hasta el nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas de Kemmis (1986). Para ello, también se abordarán algunas ideas básicas sobre el currículum, desde la perspectiva de Lundgren (1993) y una revisión histórica sobre la relación entre currículum y control social de acuerdo a Apple (1998). El objetivo de esta revisión teórica conceptual es generar una reflexión que nos permita contestar la pregunta del ensayo sobre si es la educación un mecanismo de control social.

Sobre la institucionalización en Berger & Luckman (1993)

Berger y Luckman (1993) han logrado ser un referente teórico imprescindible en las ciencias sociales, precisamente por su planteamiento de que la realidad es una construcción social. Para sostener esa teoría, ambos autores se apoyan tanto de las ciencias sociales como de las naturales buscando hacer evidente que como seres humanos aprehendemos una realidad ya construida socialmente que vamos sedimentando en diferentes etapas de la vida a través de un proceso de habituación.

El hombre, según los autores, no sólo ha logrado establecerse sobre la mayor parte de la superficie terrestre, sino que su relación con su mundo circundante está por doquiera estructurada muy imperfectamente por su propia constitución biológica (Berger & Luckman, 1993). En esta cita, los autores sugieren que no es posible para nosotros como seres humanos aprehender la totalidad de la realidad debido a que estamos limitados por nuestras condiciones fisiológicas:

“La peculiaridad de la constitución biológica del hombre radica más bien en los componentes de sus instintos” (Berger & Luckman, 1993).

Así mismo, en la construcción de la realidad, no sólo el hombre crea a la naturaleza o al medio ambiente sino también a sí mismo. En otras palabras, el proceso por el cual se llega

a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente, el cual, es tanto natural como humano (Berger & Luckman, 1993). O sea, que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo cargo se haya.

Por lo anterior, los autores sugieren que si bien es posible afirmar que el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza y que además se produce a sí mismo (Berger & Luckman, 1993). Si bien, la naturaleza pareciera ser una realidad consolidada, establecida, algo ya dado, lo que los autores sugieren es que entre el ser humano y la naturaleza existe un filtro de significación establecido por la cultura que internalizamos desde el contexto sociocultural en el que nacemos, la familia de la que somos parte, y, desde lo que aprendemos o reaprendemos en nuestra relación con el resto de la sociedad. Por lo tanto, siguiendo a Berger & Luckman (1993), se da por sobreentendido que el organismo y más aún el yo, no pueden entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron. Aunado a ello, los hombres, producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socio-culturales y psicológicas. De esta manera, los autores sugieren que el *homo sapiens* es siempre, y en la misma medida, *homo socius*.

Ahora bien, hemos revisado que como seres humanos somos, ante todo, seres sociales. De esta afirmación se debe considerar que al ser sujetos sociales, las estructuras socioculturales de las que no podemos separarnos determinan la externalización de la realidad. Estas estructuras dan forma a la realidad ya existente,, consolidada, institucionalizada. Para lograr la institucionalización de esta realidad o de los conocimientos, creencias y praxis, el proceso debe pasar por una habituación. Esta habituación, según los autores, provee el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esa manera la acumulación de tensiones resultante de los impulsos no dirigidos (Berger & Luckman, 1993).

De esta manera, la habituación da lugar al origen de las insituciones, las cuales implican historicidad y, sobre todo, control. Las tipificaciones de acciones recíprocas se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante. Estas insituciones también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente (Berger & Luckman, 1993). De esta manera, entendemos que al nacer, ya existe un mundo social institucionalizado, con habituaciones

e instituciones que dan forma a la realidad. Es necesario ahora que ese mundo sea aprehendido en la infancia a través de la transmisión. Según Berger & Luckman (1993) el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. Este proceso de objetivación, junto a la externalización, son momentos de un proceso dialéctico continuo. Es decir, el ser humano buscará siempre la objetivación de la realidad a través de la externalización.

El poder y el control en las instituciones son temas que dejaremos aquí para su posterior reflexión, ya que de estos conceptos parten algunas premisas que podrían contribuir a contestar la pregunta del ensayo. Por ahora, es necesario saber que toda institución posee un cuerpo de conocimiento de receta transmitido, o sea, un conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiado. Así mismo, el conocimiento en las instituciones se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: “programa” los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad (Berger & Luckman, 1993).

Sobre el lenguaje también se aporta suficiente información sobre cómo se vincula e influye en la construcción de la realidad. El lenguaje, según Berger & Luckman objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivizar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas en la tradición de la colectividad que se trate (Berger & Luckman, 1993).

Toda transmisión de significados a través del lenguaje entraña, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor. Finalmente, la praxis a través de la cual los sujetos sociales se desenvuelven en la realidad para legitimarla son los roles. Al desempeñar los roles, los individuos participan en un mundo social, al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Por lo tanto, todo comportamiento institucionalizado involucra roles, y estos comparten así el carácter controlador de la institucionalización (Berger & Luckman, 1993).

Como se puede apreciar, en Berger & Luckman (1993) es posible ya identificar elementos que permiten hacer evidente el hecho de que como seres o sujetos sociales,

somos moldeados por aquellas instituciones que se han establecido en su contexto histórico y espacial. Así mismo, las instituciones, no solo influyen o determinan en cierta medida la visión que tengamos de la realidad, sino que además influirán en nuestros comportamientos dirigiendo roles para cada sujeto social inmerso en su contexto. Entonces, aquí podríamos dejar algunas preguntas para la posterior reflexión: ¿A qué intereses obedecen las instituciones? ¿Qué de nuestro pensamiento y comportamiento está determinado por las instituciones? Y, ¿Cuál es el objetivo de los mecanismos de control y poder de las instituciones en la sociedad?

Lundgren y el currículum

Continuando con la reflexión desde Berger & Luckman, sobre cómo somos moldeados por las instituciones, Lundgren (1993), agrega que el contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social. Además, contribuye sugiriendo que la reconstrucción cognitiva subjetiva del mundo que nos rodea interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural. Es decir, que el ser humano como sujeto social, no es un sujeto pasivo que únicamente recibe lo dado por las instituciones objetivadas, sino que es un sujeto social activo que se construye a sí mismo a través de la realidad pero también la construye y reconstruye a través de su aparato cognitivo.

Aunado a lo anterior Lundgren (1993) también sugiere que es en la socialización en donde el sujeto forma el contenido de su pensamiento y es esta socialización la que influye en nuestra manera de pensar sobre la cognición. De esta manera, afirma Lundgren (1993), que este proceso de socialización se conceptualiza en la reproducción cultural, en la cual, existen procesos de producción y reproducción social inmersos en un contexto sociocultural con sus propias condiciones y modelos de pensamiento.

La producción social, implica según Lundgren (1993), no solo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las condiciones de la sociedad en las que esta continúa. Lundgren complementa el concepto de externalización de Berger & Luckman y agrega además que la reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores y la fuerza de trabajo.

Aquí, además, el autor inserta a la educación como una herramienta de transmisión por medio de la cual se reproduce y transmite la cultura a la siguiente generación. Es decir, la

producción social se establece, más que nada, en el ambiente familiar, mientras que la reproducción social, al igual que la internalización secundaria, se realiza en la sociedad a través de sus instituciones. Ahora bien, cuando los procesos de producción social se separan de los de reproducción aparece el problema de la representación. Es decir, el cómo representar los procesos de reproducción de forma que el hecho de que puedan ser reproducidos se convierta en un problema. En otras palabras, cuando la etapa de la producción social no encuentra una manera de vincularse al sistema de reproducción social surge el problema de la representación.

Por lo anterior, Lundgren (1993) sostiene que la única manera de resolver el problema de la representación es a través de la educación institucionalizada en la escuela, y más específicamente en el currículo. Así, la educación tiene como fin orientar la personalidad en una determinada dirección, hacia un modo de pensar humano. Es una orientación general de la mente y la voluntad. Por lo tanto, es la educación a través del currículo la que termina de orientar y de vincular los procesos de producción y reproducción social. Sin embargo, Lundgren señala que lo que necesitamos identificar es, por una parte, la relación entre poder y educación y, por otra parte, la existente entre un tipo específico de conocimiento que sea transmitido por la educación y el poder en la sociedad. Es decir, reformulando las preguntas, ¿Qué fines tiene la educación y a qué intereses responde?.

En este mismo sentido, la educación se legitimó como el único mecanismo para orientar los conocimientos, voluntades y roles de la sociedad, con el fin de vincular los procesos de producción y reproducción social y legitimar una realidad determinada. Por ello, la educación se vuelve en un momento obligatoria, estableciendo un nuevo código moral. ¿A qué intereses responde entonces la implementación de la educación obligatoria y cómo influye en la sociedad?

Hasta este punto hemos recuperado algunos conceptos y teorías que nos permiten generar unas primeras aproximaciones a la respuesta de la pregunta del ensayo, desde el hecho de que la realidad es una construcción social cuyos elementos constituyentes se sedimentan a través de instituciones, y el considerar que en instituciones como la escuela se forman las voluntades de la sociedad para solucionar el problema de la representación en la separación de los procesos de producción y reproducción social. Sin embargo, falta aún visibilizar más la relación entre currículo y control social a través de su historia, tema que revisaremos a continuación con Apple (1998).

Sobre la relación entre historia curricular y control social de Apple (1998)

Es Apple quien establece de manera contundente el papel de la escuela como institución influyente en la reproducción social y, por lo tanto, en la construcción social de la realidad. Afirma que la escuela es utilizada con propósitos hegemónicos, entre otros modos, mediante su enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos que son, supuestamente, compartidos por todos, al tiempo que garantiza que sólo un número específico de estudiantes sea seleccionado para los niveles superiores de educación por su capacidad para contribuir a la maximización de la producción del conocimiento técnico que necesita la economía (Apple, 1998).

Es en esta amplia cita en la que el autor incluye respuestas posibles a nuestro ensayo, sugiriendo que la educación responde a intereses de un sistema económico capitalista. Esta afirmación se realiza desde la identificación de conceptos propios de la economía clásica de Adam Smith como el concepto de maximización de la producción y la necesidad de la reproducción del conocimiento técnico, inherente a las empresas capitalistas.

Aunado a lo anterior, el carácter contundente de Apple se puede definir desde su interés en la teoría sobre la hegemonía de Gramsci (recuperado de (Alvarez, 2016)). En esta teoría, Gramsci establece la existencia de relaciones de poder ideológico en la sociedad que dirigen el rumbo del mundo moderno, precisamente desde la economía política. Así, la reflexión de Apple (1998) pareciera una reflexión teórica marxista debido a que pone a los sujetos sociales como víctimas de un entramado social-económico-político-ideológico de poder y control ejercido por el sistema económico dominante (hegemónico).

La escuela, sugiere Apple, no se constituyó necesariamente para mejorar o conservar el capital cultural de las clases o comunidades no pertenecientes a los segmentos más poderosos de la población. Por ello, el currículo parece estar fuera de contacto con la realidad y la historia de su pueblo. Así mismo, la escuela, dice Apple, tiene una historia que se vincula mediante sus prácticas cotidianas a otras instituciones poderosas de unos modos que a menudo resultan ocultos y complejos. Además, las escuelas encarnan compromisos con políticas educativas y estructuras económicas específicas, las cuales, una vez puestas en práctica, contribuyen a la desigualdad (Apple, 1998). Sin duda es en esta última cita el enfoque dialéctico materialista de Apple, ya que para Marx y Hegel, el objetivo del método dialéctico-materialista es develar los procesos de la producción de las desigualdades

sociales en la realidad. Es decir, evidenciar que la realidad, más que ser una construcción social, es un producto de las desigualdades sociales.

Posteriormente, Apple sugiere que la escuela es un espacio de ejercicio del control a través de las formas de significación. Es decir, el cuerpo formal de conocimiento escolar puede convertirse en una forma de control económico social. En este entendido, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos. Así, Apple devela una relación importante entre el poder y la cultura, los cuales han de ser vistos no como entidades estáticas sin conexión entre sí, sino como atributos de las relaciones económicas existentes en una sociedad.

Otra evidencia del enfoque marxista de Apple en su reflexión sobre la escuela, es cuando menciona que la escuela contribuye a lo que en otra parte se ha llamado la reproducción cultural de las relaciones de clase de las sociedades industriales desarrolladas. Es decir, que la escuela contribuye a la continuidad de las desigualdades sociales y a la permanencia de las clases sociales. Además, Apple no solo utiliza el método dialéctico-materialista para develar las relaciones de poder y control en la educación y en la escuela, sino que también aplica el análisis histórico crítico para profundizar en las relaciones entre educación y poder como en la siguiente cita:

“...si empezamos a entender los fines ideológicos y económicos a los que ha servido la escuela en el pasado, podremos empezar a ver también las razones de que movimientos sociales progresistas que apuntaban a ciertos tipos de reforma escolar -como la participación de la comunidad y el control de las instituciones-, hayan tenido a menudo menos éxito del que hubieran deseado sus impulsores” (Apple, 1998).

Uno de los impactos profundos de la educación como herramienta del sistema económico y de una ideología política hegemónica es el rechazo de la diversidad y de la diferencia. Las diferencias culturales, continúa Apple, no eran en absoluto legítimas. Más bien eran vistas como la punta de un iceberg formado por aguas que contenían en su mayor parte impurezas e inmoralidad. Así, la sociedad moderna industrializada se encaminaría con la ayuda de la educación en una cruzada para la eliminación de la diversidad a través de la aculturización y por medio de la estandarización de los procedimientos y currículos de la escuela para ajustar a los individuos a una economía industrial.

Bajo este entendido, el currículo jugaría un papel determinante en la formación de los sujetos modernos de la economía industrial. Por lo tanto, era a través del currículo desde donde se establecía qué conocimientos deberían ser legitimados (Apple, 1998).

No obstante, el currículo tenía que ser diferenciado para preparar a los individuos de inteligencia y capacidad diferente para una variedad de funciones diferentes, pero específicas, de la vida adulta. Estas funciones, según Apple, implicaban funciones sociales desiguales que producían un privilegio y poder social desigual.

De esta manera, los que tenían una gran inteligencia debían ser educados para que dirigieran a la nación enseñándoles a entender las necesidades de la sociedad, mientras que la masa de la población tenía que aprender a aceptar estas creencias y modelos, las entendieran o no y estuvieran de acuerdo o no con ellas. Por ello, Apple sugiere que la diferenciación del currículo basada en la inteligencia crearía homogeneidad cultural y, por tanto, estabilidad dentro de la sociedad.

Ahora bien, la dirección del currículo, que obedece a intereses de una sociedad moderna industrializada tuvo que responder también a un enfoque positivista de las ciencias. Dicho enfoque establecería los roles de los estudiantes en las escuelas dirigiéndolos hacia la especialización de la mano de obra promoviendo la división del trabajo. Afirma Apple, que el uso político del lenguaje en la ciencia y la tecnología aportaban el imperativo lógico y el compromiso ideológico del currículo. De esta manera, la ciencia, el progreso, la eficacia, el crecimiento industrial y la expansión, todo ello dentro de los límites de la estabilidad social, se convirtieron en parte integrante de la visión ideológica del mundo de la mayoría de los sectores más poderosos de la nación (Apple, 1998).

Teoría educativa y educación de masas según Kemmis (1986)

Hasta este punto del ensayo vale la pena recordar cómo se ha entendido que la realidad al ser un constructo social puede ser modificada a través de mecanismos institucionalizados como la escuela, que como ya hemos visto en Apple, responde a intereses de un sistema económico y una ideología hegemónica. Es decir, hay una relación importante entre el poder, el control, la educación, el currículo y la cultura. No obstante, Kemmis profundiza en los enfoques de la educación, afirmando que la teoría educativa ha mantenido un ir y venir entre el enfoque teórico y práctico. Señala para ello, tres momentos importantes en la historia de la teoría educativa marcados por la primitiva teoría de la educación (filosófica) con valores sociales, religiosos, políticos, económicos y educativos; un segundo momento es la transición hacia el surgimiento de un grupo de teorías del currículum que dan por sentado que el papel de la escolarización es el de producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, este momento es llamado por Kemmis como la fase de la ambición educativa. Finalmente, el tercer momento

de la educación corresponde a la reconstrucción educativa, que implica la reflexión crítica sobre los fines de la educación en la época de la modernidad y el papel del Estado en la formación de ciudadanos calificados como fuerza de trabajo de un sistema económico capitalista (Kemmis, 1986).

Como se puede observar, también Kemmis sugiere una fuerte influencia del sistema económico capitalista en la dirección de la educación. De esta manera, Kemmis cita a Connel (1980) quien afirma que han existido tres tendencias básicas en la historia de la educación relacionadas con los cambios socioeconómicos y políticos: primero la politización consciente de la educación; segundo, la referencia a la mejora personal y social a través de la educación; y, tercero el movimiento desde nociones más limitadas de instrucción hacia las más humanas de educación. En este sentido, se entiende que, en la educación, la escolarización ha constituido un medio para la ilustración y el desarrollo del individuo y, por otra parte, lo ha sido para lograr los propósitos del estado (Kemmis, 1986).

Podemos entonces argumentar que Kemmis, contribuye a la crítica de la educación como mecanismo de control adhiriendo un nuevo actor en este proceso de adiestramiento, el estado. De esta manera el estado fijará el advenimiento de la educación de masas, el cual está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna (Kemmis, 1986).

Kemmis establece que las teorías del currículum derivan de un modelo político liberal, reforzado por una sociedad moderna que busca la división del trabajo a través de la tecnificación y especialización de la mano de obra. El nacimiento de la escolarización de masas, impulsada por los objetivos planteados por el estado, con su exigencia de normalización de la enseñanza y del contenido del currículum de acuerdo con los objetivos sociales y económicos, favoreció, y favorece, la generación de la teoría técnica del currículum. Este currículum técnico o racional, aparece, según Kemmis, cuando el estado industrial moderno comienza a pulir sus mecanismos para la producción ordenada de su fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones sociales que caracterizan la vida y el trabajo en el estado moderno (Kemmis, 1986). Así mismo, en la teoría técnica del currículum se forja el principio meritocrático del liberalismo. En este ambiente la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus capacidades. Así mismo, el tecnicismo en lo curricular, en

su enfoque positivista, se refuerza a través del conductismo de la psicología (Kemmis, 1986).

Así, Kemmis, establece también a la psicología conductual como herramienta del currículum racional y retoma a Tyler, quien utiliza ampliamente el enfoque conductista de la psicología en la educación en la que menciona que la coherencia viene dada por la resolución de complejos problemas curriculares en torno al tema central de la aplicación de los principios psicológicos conductistas.

Reflexiones finales: ¿Es la educación un mecanismo de control social?

A lo largo del ensayo se revisaron teorías y conceptos desde Berger & Luckman (1993), Lundgren (1993), Apple (1998) hasta Kemmis (1986). A través de estos autores se reflexionó sobre la realidad como un constructo social, aunque Apple sugiere, retomando a Marx y Hegel (recuperado de Mora, 2021), que la realidad es también producto de las desigualdades sociales. Así mismo, al ser la realidad un constructo, se hizo evidente que sí existen mecanismos que dirigen el rumbo de la construcción social. Es decir, que existen formas de control social mediadas por relaciones de poder que orientan las voluntades, intereses, conocimientos y roles de cada individuo de una sociedad en un contexto determinado. En este sentido, una de las primeras conclusiones que podemos establecer es que la realidad es también producto de las relaciones de poder.

Abonando a la conclusión anterior, los actores que se encuentran en estas relaciones de poder ya fueron establecidos por los autores mencionados en este ensayo. Berger y Luckman (1993) señalan a la sociedad y al individuo junto a las instituciones como primeros actores; Lundgren (1993) señala a la escuela como institución y al currículum como actores en un segundo momento de socialización del individuo; Apple (1998) señala contundentemente al sistema económico como instaurador de las clases sociales, productor de las desigualdades y modelador de una ideología política hegemónica; y, finalmente Kemmis (1986) señala al Estado como aliado del sistema económico que establece las políticas educativas que darán forma al currículum diferenciado.

Es a partir del análisis del currículum desde donde podemos abrir la reflexión sobre el rol de la educación como mecanismo de control social, ya que dirige las formas de pensar a través de la legitimación del conocimiento que le es útil al sistema económico. Así mismo, dirige las voluntades y roles de los individuos a través del enfoque positivista del currículum, el cual establece la meritocracia como eje articulador de las conductas de los individuos y clasifica las capacidades de estos sujetos de acuerdo a las necesidades de la sociedad

industrial moderna en la división del trabajo. Podemos afirmar, entonces, que la educación cumple la función de ser un mecanismo de control social, pero en específico la educación de masas, aquella que está legitimada por el estado y por la sociedad industrializada moderna. No obstante, hay otras posibilidades de educación emancipadora, crítica y reflexiva, desde un modelo práctico de la teoría curricular que se establecen como formas de educar para la libertad y desde la participación activa, tanto del docente como del estudiante y la comunidad, en el diseño y establecimiento del currículum.

Referencias bibliográficas

Alvarez, N. (2016). El concepto de Hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*(15), 150-160.

Apple, M. (1998). Historia curricular y control social. En M. Apple, *Ideología y Currículo* (págs. 85-109). Madrid: Akel.

Berger, P. L., & Luckman, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Industria Argentina.

Kemmis, S. (1986). El nacimiento de la moderna teoría educativa bajo la influencia de la educación de masas. En K. Stephen, *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción* (págs. 19-34). Madrid: Morata.

Lundgren, U. (1993). El currículum: conceptos para la investigación. En U. Lundgren, *Teoría del currículum y escolarización* (págs. 13-33). Madrid: Morate.

Mora, A. (27 de Abril de 2021). *Hegel y Marx: La dialéctica del amo y del esclavo*. Obtenido de Semanario Universidad: <https://semanariouniversidad.com/suplementos/forja/hegel-y-marx-la-dialectica-del-amo-y-del-esclavo/>

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Solo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista. Todos los artículos se someterán al proceso de evaluación de “doble ciego”.

La extensión de los trabajos será preferentemente de 12 a 15 cuartillas, letra Arial 11, y 1.5 interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del documento será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Abstract
6. Keywords
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias, tablas y figuras se realizarán conforme al formato APA vigente.

NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.

2. Se les comunicará a través de su correo electrónico la aprobación del artículo para su publicación.

3. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación.

Envío de contribuciones a: **praxiseducativaredie@gmail.com**