

PRAXIS EDUCATIVA REDIE



PRAXIS EDUCATIVA ReDIE
Revista Electrónica de la
Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
Año 13, Núm. 25: Noviembre 2021/Abril 2022

CONTENIDO

LOS TEXTOS ACADÉMICOS Y SU IRRUPCIÓN TRANSMETÓDICA EN LA DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO-SABERES.....	9
Milagros Elena Rodríguez.....	9
TRABAJO COLEGIADO EN EL BACHILLERATO, POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN: UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE	27
Mtra. Camelia Sánchez Martínez	27
REPROBACIÓN EN LA EMS, DESAFÍO POLITICO, SOCIAL Y PEDAGÓGICO: UN CASO EN EL ESTADO DE MÉXICO	43
MA. DE LOS ANGELES SANTOS BARRETO.....	43
FORMACIONES DOCENTES: LA EXPERIENCIA DE VENIR SIENDO SUJETOS.....	56
Cruz Elena Rojas Chincoya.....	56
SUSTENTABILIDAD Y EL EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO EN LA CIUDAD DE VICTORIA DE DURANGO, DGO. MÉXICO	70
Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez.....	70
Dra. Linda Miriam Silerio Hernández	70
M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra.....	70
Stefany Lizette Calderón Reyes	70
EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO Y LA VENTAJA COMPETITIVA: UN BINOMIO INTEGRAL ANTE LA NUEVA NORMALIDAD, EN DURANGO	85
Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez.....	85
Dra. Linda Miriam Silerio Hernández	85
M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra.....	85
Stefany Lizette Calderón Reyes	85
ANÁLISIS DE FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DEBILIDADES Y AMENAZAS, COMO ESTRATEGIA COMPETITIVA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA	97
Dra. Linda Miriam Silerio Hernández	97
Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez.....	97
M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra.....	97
Stefany Lizzete Calderón Reyes.....	97
LA ENSEÑANZA SITUADA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	111

Katia Zahina Barajas Villalobos.....	111
Heriberto Monárrez Vásquez.....	111
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19	117
Luz María Gómez Ávila	117
LA INCLUSION DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE INGLÉS POR DOCENTES DE UN CENTRO DE LENGUAS.....	133
Nahum Samperio Sánchez.....	133

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

(Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH))

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)

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 25 de su Revista Praxis Educativa ReDIE.

Este número se desarrolla ya bajo las condiciones de una “nueva normalidad” en la que, si bien se ha vuelto a las aulas, no se ha hecho en el modelo en el que estábamos acostumbrados. El nuevo contexto nos ha permitido explorar nuevas formas de enseñar, de aprender a investigar, a efecto de generar el interés entre nuestros lectores y que cada vez más personas puedan contribuir con sus investigaciones a esta revista.

En este volumen una vez más contamos con la participación de diversos autores tanto nacionales como internacionales, provenientes de Instituciones de Educación Superior en su mayoría del sector público.

Podremos encontrar nueve artículos, de los cuales algunos de ellos abordan temas relacionados con la pandemia y sus efectos tanto de manera social como la motivación y el aprendizaje, así como económicos abordando temas de emprendimiento y sustentabilidad. De igual forma encontraremos artículos que abordan temas administrativos, políticos y académicos a los que se enfrentan las Instituciones de Educación Superior y Media Superior.

Encontraremos artículos que abordan el tema del emprendimiento en jóvenes estudiantes de educación superior el cual sin lugar a dudas es de suma importancia en la actualidad, ya que gracias al desarrollo de nuevas empresas es que muchos de los jóvenes pueden contar el día de hoy con un empleo seguro y formal.

Esperamos que este número cumpla con las expectativas de todos nuestros lectores, ya que como podrán observar hay una amplia gama de temas, contextos y argumentos que podrán ser de utilidad para seguir investigando que como ya lo mencionamos, pueda darse en ustedes el interés para seguir publicando en medios como esta revista.



LOS TEXTOS ACADÉMICOS Y SU IRRUPCIÓN TRANSMETÓDICA EN LA DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO-SABERES

Milagros Elena Rodríguez

PhD. en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones.

PhD. en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad.

PhD. en Ciencias de la Educación.

Doctora en Patrimonio Cultural.

Doctora en Innovaciones Educativas.

Magister Scientiarum en Matemáticas.

Licenciada en Matemática

Docente Investigadora titular

Departamento de Matemáticas.

Universidad de Oriente, Venezuela

<http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

melenamate@hotmail.com

RESUMEN

Como objetivo complejo del presente artículo vamos a *analizar la irrupción transmetódica de los textos académicos; y siendo el ensayo un ejemplo por excelencia de sublevación versamos sobre el en el presente texto académico decolonial.* Igual que los rizomas como subversión de las clasificaciones de los artículos. La investigación transmetódica se realiza en el marco de los programas de formación y capacitación de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), 2021, Venezuela, en el curso titulado: *Redacción de Artículos Científicos*, en la línea de investigación titulada: *educación-transsepistemologías transcomplejas*. El transmétodo la deconstrucción rizomática permite reconstrucciones inclusivas con el sentirpensar, des-ligándonos de los viejos patrones soslayadores del paradigma que se impuso como rey en el conocer, investigar, publicar lo investigado y dictaminar.

Palabras clave: Textos Académicos, Irrupción Transmetódica, Divulgación, Ensayos.

ABSTRACT

As a complex objective of this article, we are going to analyze the transmethodic irruption of academic texts; and the essay being an example par excellence of uprising, we deal with it in the present decolonial academic text. The same as the rhizomes as a subversion of the classifications of the articles. The transmethodic research is carried out within the framework of the training and training programs of the Ezequiel Zamora National Experimental University of the Western Plains (UNELLEZ), 2021, Venezuela, in the course entitled: *Writing of Scientific Articles*, in the line of research entitled : *education-trans-complex transepistemologies*. The rhizomatic deconstruction transmethod allows inclusive reconstructions with feeling-thinking, detaching ourselves from the old bypassing patterns of the paradigm that was imposed as king in knowing, investigating, publishing what is investigated and ruling.

Keywords: Academic Texts, Transmethodic Irruption, Dissemination, Essays.

Introito: la necesidad de los textos académicos

El nacimiento de los textos académicos se incrusta en la palabra academia, y esta deviene en productos lingüísticos que se sitúan en tejido sociocultural conocido donde academia significa: universidades, centros de investigación, asociaciones científicas académicas o de investigadores. Que se han regido en la historia desde hace muchos años; escrito en papiros por los egipcios con la tinta filtrada de la planta de papiros a la orilla del río Nilo, en piedras en la antigüedad como en los códices con los mayas en pedruscos y conchas; entre otras; hasta llegar a hoy en las diferentes denominaciones y clasificaciones con las mejores computadoras y los artefactos tecnológicos más avanzados; disponibles gratuitamente páginas web, blog, portafolios y otros. En tanto, presentar los resultados de investigaciones y academia se hace una necesidad y un compartir de opiniones, debates y concertaciones de lo que se investiga en temas, y detalles de diferentes designaciones, opciones epistemológicas y discursividad.

En la modernidad-postmodernidad-colonialidad, entendiéndose como el proyecto impuesto en el Sur luego de 1492 con la invasión y masacre a nuestro continente: la colonización y civilización y seguido con la colonialidad de las mentes, ser, hacer, y soñar (Dussel, 1994) se intentan regularizar los textos académicos, no sólo en normativas; sino en contenido, *¿qué es un texto académico?* y *¿cómo es este válido o no para la comunidad científica?* Así como, *incurre lo que es o no científico*. Se separan, los saberes que provienen de las comunidades desvalorizadas, aculturizadas o transculturizadas (Dussel, 1994), las que no están suscritas al método científico; sino que provienen dichos conocimientos de las favelas, el mal denominado soterrado y los que devienen de la científicidad: lo que la ciencia moderna-postmoderna impone. Mantenemos en este escrito académico la tesis inicial de la decolonialidad y versamos al respecto; en tanto las diferentes formas de subvertir esta realidad. Y lo hacemos al estilo ensayo. Para ello, el transparadigma, más allá de los paradigmas, es la transcomplejidad, esto es complejidad y transdisciplinariedad, y la transmodernidad el espacio de liberación de los escritos académicos; en sus diferentes presentaciones.

Antes que la incógnita invada la mente definimos que significa la modernidad-postmodernidad-colonialidad y transcomplejidad. Esta última como categoría y transmetodología entresijo una responsabilidad ética del conocer no reduccionista, e inclusiva, a través del “entendimiento de los múltiples niveles de realidad; designa la conjunción de lo simple y disciplinar, lo que atraviesa y trasciende a éstas” (Rodríguez, 2019b, p. 3). Además, la lectura de lo transcomplejo implica el acercamiento transversal entre ciencia, arte y poesía en los escritos académicos, que es complejo y transdisciplinar pues trasciende las fronteras de las disciplinas,

parcelas del conocer, lo cual, en definitiva, es provoca trans-epistemes, más allá de lo que se conoce, que propicia el encuentro e inclusión. En la modernidad-postmodernidad-colonialidad el “capitalismo global contemporáneo re-significa, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 14) y esto permea los escritos académicos.

Pero ese formato postmoderno es el cono de la modernidad (Dussel, 2009) que disfraza, por ejemplo; la formación en las universidades de humanistas; pero que sus escritos académicos van en contra de la complejidad de la vida y se vuelca en la reducción de la condición humana; el centro del poder sigue radicando en la inconciencia formada a favor de la destrucción del ambiente, de la injusticia a fragor de la inhumanidad en la tierra. De la dialéctica que estamos usando en el discurso, la mayéutica, nuestro Señor Jesucristo la usó por excelencia, donde su conocimiento alumbró las mentes vedadas en plena antinomia de la crisis del pensamiento del siglo tecnológico (Morín, 2003). Rogamos a Dios que nos llene de sabiduría para llegar a todos con su luz. *¿Qué cómo se te ocurre hablar en primera persona y inmiscuir en tus creencias?* Les respondo respetables lectores, los transmétodos liberan al sujeto investigador, sus subjetividades y sentipensar. Se dejan las ataduras modernistas-postmodernistas que tanto han soslayado a la humanidad.

Por otro lado, actualmente en las relaciones entre ciencia y colonialidad, entre ellos los textos científicos marcan lógicas científico/coloniales del conocimiento (Vargas, 2011). Si bien, los textos científicos tales como: tesis, trabajos de grado, trabajos de ascenso, artículos en publicaciones periódicas o en compilaciones impresas, ponencias y participaciones escritas en eventos académicos, libros, trabajos no editados, ensayos; entre otros han sido regularizados al pensar colonial y su hacer; el ensayo ha escapado de esa colonialidad y ha sido usado como instrumento de insurrección a la soslayación. Ha escapado de esa colonialidad.

Como objetivo complejo del presente artículo vamos a analizar la irrupción transmetódica de los textos académicos; y siendo el ensayo un ejemplo por excelencia de sublevación versamos sobre el en el presente texto académico decolonial. No tenemos compromiso colonial, sí el pensamiento soslayador nos ha invadido; hemos sido víctima del proceso, pero estamos como agentes de cambios; así nos incurrimos con el re-ligar como una práctica emergente del pensamiento filosófico; decolonial planetario y para ello, la necesidad de des-ligarnos de los viejos

patrones de pensar, investigar y la muestra del texto científico ensalzando de lo conveniente del sistema que adoctrina (Rodríguez, 2019a).

Así, pensamos que “los analfabetos en el siglo XXI no serán quienes no sepan leer y escribir, sino quienes no sepan aprender, desaprender y reaprender (Toffler, 1970, p.45). En plena modernidad-postmodernidad-colonialidad incurre con Enrique Dussel en la liberación de las víctimas de la modernidad (Dussel, 1994). Las tecnologías de comunicación y el presente estudio son un medio y oportunidad poderosa de colonialidad; pero también, y aquí nos subscribimos, fuertemente inclusivos y liberadores; le hablo de las tecnologías de comunicación y esta oportunidad. Vamos a ello.

La deconstrucción como transmétodo en la indagación

Para analizar la irrupción transmetódica de los textos académicos; y siendo el ensayo un ejemplo por excelencia de sublevación, versamos sobre él, con él: el presente texto académico. Entramado en la línea de investigación titulada: educación-transepistemologías transcomplejas sabemos que el entramado que deviene va inmiscuyendo categorías que de manera diferente a lo instituido vamos a ir dirimiendo. Y decimos diferentes, pues no nos debemos a estructuras fijas, coloniales de investigar. Subvierte la denominación al esquema excluyente; introducción, metodología, resultados y conclusiones de las investigaciones tradicionales (IMRC) y al decolonizarla y des-ligar dichas tradicionalidades nos encontramos en los rizomas como complexus de vida, tal cual como ocurren los sistemas de construcciones humanas y la vida misma en su creación en la tierra-patria.

El rizoma, palabra de inicial usada en la biología es un entramado que no tiene centro, ni la raíz, ni el tallo, ni las hojas, todas se comunican y alimentan, así las estructuras que acá vamos entretejiendo; la investigación y su entramado donde “pensar no es representar (...) si todo encuentro es “posible” en el sentido en que no hay razón para descalificar a priori algunos caminos más que otros, no por ello todo encuentro es seleccionado por la experiencia” (Zourabichvili, 2007, p.95).

Nos subvertimos en el entramado con el transmétodo la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2019b) y se conlleva un hacer decolonial, deconstruir es decolonizar, hereda el precepto de Jack Derrida que dice que deconstruir es decolonizar, la deconstrucción no se concibe como un método, sino que anida un proceso complejo y mirada descolonizadora no sigue pasos específicos (Rodríguez, 2019b). La deconstrucción rizomática, va al desmantelamiento de

las epistemologías coloniales, a la construcción de transepistemologías como apertura de nuevos espacios que permitan a los sujetos subalternos “encubiertos” articular sus propias formas (Rodríguez, 2019b).

Queremos ejemplificar que la deconstrucción no es definitiva, que no realizar un barrido en tanto execrar todo lo de la tradicionalidad, pero si busca conseguir la colonialidad impuesta, desligarse de los viejos patrones de soslayación y re-ligar a favor de la vida, de la inclusión de la liberación ontoepistemológica. Inmersión complejidad, transdisciplinariedad y decolonialidad planetaria en la misma arena movediza, impredecible llena de azares como la vida misma en todas sus manifestaciones subjetivas pensadas a la razón en la mente y espíritu recurriendo a los antiguos pensadores. Los que se dirime está en un ardor investigativo de alto nivel cogitativo. Donde la verdad nunca es alcanzada y el entramado es cada día más enmarañado.

Los textos académicos: su urgencia en el conocer

Los textos académicos son de vieja data. En particular, el ensayo como marca de la retórica de distintos campos de conocimiento: literatura, política, publicidad, periodismo, educación, ciencias sociales, derecho, estudios bíblicos, música, filosofía entre otras; tiene su origen en la Grecia clásica, donde se entendía, como la técnica de enunciar de manera apropiada para conseguir la persuasión del destinatario; y el pensar metacognitivo profundo era la razón de ser en un dialogo-dialéctico muchas veces expresados en los diálogos platónicos (Platón, 2012).

Aun cuando es Saint Michel de Montaigne (1533 - 1592) a quien se le atribuye el uso de la palabra ensayo por primera vez, y así género literario conocido en la Edad Moderna. Expresaba el filósofo que el ensayo es el juicio e instrumento para todos los temas y en todo se mete (Montaigne, 1998). Es el ensayo la posibilidad de desarrollar procesos metacognitivos de alto nivel que son deseables en tanto pensar, es un privilegio de alto nivel formativo, educativo; y nos lleva a una metaescritura (Morles, 2003).

¿Cómo llega a ser el ensayo un texto académico instrumento insurreccional de la colonialidad? Queremos responder a ello, pues forma parte del verbo analizar, incrustado en el objetivo complejo, dejando claro que el presente escrito científico decolonial cumple con ello. Debemos ir a la originalidad del sentir de Miguel de Montaigne heredero de la retórica, estudioso de Platón su lema máximo es conocerse a sí mismo, adquirido de Sócrates a Platón, llegar a aprehender su individualidad particular y original, para construirse. Los diálogos socráticos, la mayéutica, la lógica dialéctica son esencias de la matemática y la filosofía antigua y eran las

bases de la filosofía socrática (Rodríguez, 2020a) así como son bases del ensayo; aun cuando la palabra ensayo no se nombra como tal, las obras platónicas desde Sócrates son magníficos ejemplos de ellos. Y muchas antes en el tiempo.

Sin duda, la liberación ontoepistemológica de los textos académicos ocurre con los ensayos en plena colonialidad, veamos razones más que suficientes: la subjetividad en escena, el amor por el arte en la escritura, relieve de las ideas, género elocuente, por eso encuentra y despierta empatía; dignidad de las ideas, encanto de la comunicación, despierta semillas dormidas con el polvo inasible del misterio humano; medio literario de la subjetividad, la acentúa y revela; no es cosa de erudición, sino de sugestión; abre cauces dóciles a la subjetividad (Pupo, 2019). Es el heredero de José Martín: Rigoberto Pupo estudioso de los ensayos y escritos académicos que trastocan ecosóficamente, como arte de habitar en el planeta, la tradicionalidad

Nótese que, el proceder decolonial planetario lo que nos devela en el discurso y nos trae a acotación dos categorías incisivas: *dialéctica y subjetividad en las disertaciones de los textos científicos decoloniales: ¿por qué?* En el marco de esta maravillosa oportunidad responderemos con uno de los recursos suministrados en la realización de este curso, un maravilloso artículo que afirma: “una perspectiva “dialéctico-subjetiva”, daría cuenta de la compenetración de los opuestos, pensaría al objeto como acuerdo intersubjetivo, en fin, suturaría la falta, mediante la postulación de la realidad “hecha” objeto mediante “el colapso del campo mismo de la subjetividad” (Besse, 2001, p.164).

Excelente y conveniente, pues nosotros venimos pensando en los saberes soterrados y los científicos separados en un pensamiento abismal que cual *topis*, que los impone occidente a conveniencia; de ellos estamos llenos: personas blancas-personas negras, Sur-Occidente, masculino-femenino; entre tantos más separados a conveniencia. Así convocamos a un dialogo de saberes (Santos, 2007) que minimice ese pensamiento abismal en las investigaciones, instituciones educativas y con ello en los escritos académicos.

Pero, es nuestro deber alertar a los que construimos escritos académicos, a los que investigamos y compartimos en ellos lo que logramos; tal cual a los tesisistas y tutores; a los de la academia impuesta en deberes de cumplimiento de patrones en vez de promover el pensamiento crítico, la complejidad de la vida, la libertad en tanto libertinaje no es al investigar y la responsabilidad ética ante el mundo. *¿Qué por qué alertamos?* Los casos que nos justifican son muchos: la mezcla de interés con paradigmas, se nota por ejemplo, querer investigar de negritud

y esclavitud en el paradigma de la modernidad-postmodernidad queriendo su liberación; o sea bajo la misma causa, en el mismo escenario se impone el mismo tratamiento; cuan médico que pretende controlar la hipertensión en medio de la inconveniente alimentación del paciente. Inconsistencias de gravedad.

Otro ejemplo muy de moda: el querer liberar la ocultada matemática o matemáticas (la única ciencia que se nombra en plural y singular) del Sur bajo Occidente y su legalizada matemática. Como si ella, dicha ciencia, no fuese legado de la humanidad. El robo de propiedad intelectual a los inventores del número cero (0): la civilización maya es una perla de la colonialidad impuesta hasta hoy. Muchos ejemplos más vuelan en la mente no encuarentenada. Y la famosas líneas de investigación impuestas en los postgrados como si los tesisistas no pudieran ellos promover sus propias líneas; es más es un deber y una obligatoriedad en los doctorados y postdoctorados.

Mas estas categorías: dialogo de saberes, decolonialidad, planetaria, entre otras como sentipensar y subjetividad pretender ser dialogadas en la modernidad-colonialidad-postmodernidad bajo el método reduccionista simplificador de investigar (Rodríguez, 2019b) y sin el proceso de repensar el pensamiento, la formación y la liberación; tal cual el mismo Michel de Montaigne cuando refleja la cabeza bien puesta preferible a la repleta: “vale más una cabeza bien puesta que una repleta” (Montaigne, 1998, p.4). Y así, como la transdisciplinariedad son castradas en las mentes coloniales, “la descolonización epistémica envuelve variadas formas de transdisciplinariedad pero no todas las formas de transdisciplinariedad son decoloniales” (Maldonado-Torres, 2015, p.1).

Es de hacer notar que las mentes coloniales nos llevan a una ironía de la vida en quien no se forma no y entiende que salirse de la soslayación es la única posibilidad de salvación del planeta. Pero, el lector puede avizorar: *¿Qué tiene esta realidad que ver con los escritos académicos? Todo tiene que ver con ellos; pues de la manera que investigas de esa manera construimos los escritos académicos, y de esa manera se han llevado a la historia de la humanidad; y se le ha dado permiso a lo que conviene al sistema de lo que hay que decir, trascender o no.*

Investigar sin deconstruir los métodos tradicionales, sin des-ligarnos y transformar la mente de cada uno de sus males es navegar en aguas profundas con el mismo barco obsoleto que se queda desprovisto de fuerza e incomprensión en el mar de incertidumbre del

conocimiento. La deconstrucción como transmétodo de investigación “es libre al máximo, anti-dogmática, no tiene ninguna transmetodología, su objetivo es debilitar el pensamiento occidental, destruir las concepciones colonizantes en todas sus formas y significados” (Rodríguez, 2019b, p. 43).

Por ello, invitamos a ir con los métodos a complejizarlos, descolonizarlos y bajo pensamiento complejo, avizorando los archipiélagos de certezas investigar con los transmétodos para conseguir esencias complejas que nos inciten a pensar en categorías ejemplares como las que venimos atesorando. Y así tendríamos escritos complejos, contundentes para seguir investigando bajo la premisa que nada está acabado. Es una irreverencia al paradigma simplista; más no un barrido pues los transmétodos necesitan de los métodos, y necesitamos las disciplinas para transdisciplinarlas. Los transmétodos son esencias de la investigación transcompleja, en especial la deconstrucción “como transmétodo sólo es posible en la transcomplejidad bajo el proyecto transmoderno” (Rodríguez, 2020b, p. 3).

Los transmétodos permiten la realización plena de la complejidad y transdisciplinariedad, teniendo en cuenta que Edgar Morín el terrible error de las disciplinas, en su insuficiencia, parcelación y le desgaste de los límites disciplinarios en los que la comunicación de los saberes se hace cada vez más reduccionista, “cada disciplina intenta primero hacer reconocer su soberanía territorial, y, al precio de algunos flacos intercambios, las fronteras se confirman en lugar de hundirse” (Morín, 1984, p. 311). Y de esa manera los escritos académicos: tesis, trabajos de ascenso, artículos entre otros intentan defender su parcela de la disciplina objetivando el conocer e impidiendo la subjetividad del autor que es agente que transforma, por lo menos así debe ser sus propios escritos.

Invito desde las tecnologías de la información y comunicación a decolonizar nuestras prácticas, a la inclusión del Sur, su ejercicio de conocer con los aborígenes, los grupos execrados como los mayas, el abrazo con Occidente mayas-egipcios culturas muy parecidas (Rodríguez, 2021a); así como nuestros Wayuu que nos abrazan con Colombia y nos recuerdan nuestra hermandad. Vale la pena escritos académicos de nuestra pertenencia, de nuestro dolor de nuestro interés; la investigación acción participativa compleja como transmétodo (Rodríguez, 2020b) que lleva a escritos de relevancia de nuestros países y sentipensar que nos convocan y unen. Con el abrazo del planeta siempre; con nuestra identidad particular y la identidad planetaria que nos permea.

En un sentipensar de excelencia puesta en escena en los autores sujetos de las investigaciones y los escritos académicos, dolientes de ellos; así como de los problemas que denuncia, en una utopía en la praxis tal cual Paulo Freire el andariego que cumpliría cien (100) años de naciendo en este septiembre y que homenajeamos con escritos académicos donde nos interrogamos: *¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía* (Rodríguez, 2021b).

Los escritos en la decolonialidad planetaria, con concepciones complejas y transdisciplinarias están dejando huellas ecosóficas en el mundo, la ecosofía el arte de habitar en el planeta. Queremos que los escritos académicos nos despierten del letargo de repetir sin discernir, ir a *la halterofilia del cerebro como esencia del re-ligar del pensamiento en la educación* (Rodríguez, 2021c). Seguro estamos que con la apertura en los estudios de construcción de textos científicos vamos descolonizando, reformando nuestro pensamiento para ir a dejar un legado en textos académicos de calidad, inclusivos, que salvaguarden los mejor de la modernidad, incluyendo sus víctimas, legado y sentir y engrandezcan la vida académica e investigativa hacia una mejor humanidad. No negamos las bonanzas, como científicos que hemos llegado a tener; pero también sabemos que todos los males de la humanidad son males que provienen de nuestra escaza humanidad. Y que en el nombre de Dios de nuestro cambio de pensamiento y accionar deviene un mejor vivir, más humano y solidario.

Irrupción transmetódica en el conocimiento y los textos científicos

Queremos especificar en lo que respecta a las normas APA, quisiera traer a este debate las ideas que plasma Ledesma Mateos (2019) y ya luego en otras investigaciones que bien vale la pena revisar. La propuesta decolonial inmersa en los textos, investigaciones y academia en general es motivo de estudio por mucho tiempo. El sentipensar presente en las soslayaciones del ser, hacer, sentir y pensar. Nos preguntamos “¿cómo es posible que en la escritura científica y académica se busque imponer ataduras absurdas, más allá de las normas estilísticas que siempre deben ser respetadas?” (Ledesma, 2019, p.1). Se trata de una arbitrariedad, producto de los prejuicios, la ideología y un discurso que insiste en la idea incoherente de la globalización.

Así es: “debemos escribir y sujetarnos a las mismas reglas en un mundo globalizado” (Ledesma, 2019, p.1) , eso es lo que pregonan los que promueven esas ideas que buscan acabar con la diversidad, que es la base de la transformación, como la variación en biología es determinante para la selección natural, base se la evolución. *¿Desde qué sentido se nos impone*

las normas APA u otras? De tal manera, así nos han impuesto la manera de investigar, que investigar, que es lo valioso, que desea el sistema, y sobre todo como investigar; lo que es peor; cualquier otro asunto fuer de la normativa se considera no válido, no científico y fuera de la norma, “era incorrecto sostener que había un sistema universal de citación y que en realidad la manera de hacerlo es la que se indica por la revista o editorial donde se pretende publicar” (Ledesma, 2019, p.1).

En tal sentido en plena soslayación nos preguntamos, *¿por qué el ensayo llego a ser el desahogo decolonial de los propios colonizados en sus escritos?* Es por que sin duda, sus subjetividades y maneras de escribirse sin las ataduras del método, del paradigma le permiten crear bellos escritos que han querido colonizar, pidiendo estructuras metódicas que el ensayista ha escapado y que incluso como Mario Vargas Llosa le ha valido tal irreverencia un Doctorado Honoris Causa.

¿Cómo llega a ser el ensayo un texto académico instrumento insurreccional de la colonialidad? Queremos responder a ello, pues forma parte del verbo analizar, incrustado en el objetivo complejo, dejando claro que el presente escrito científico decolonial cumple con ello. Debemos ir a la originalidad del sentir de Miguel de Montaigne heredero de la retórica, estudioso de Platón su lema máximo es conocerse a sí mismo, adquirido de Sócrates a Platón, llegar a aprehender su individualidad particular y original, para construirse. Los diálogos socráticos, la mayéutica, la lógica dialéctica son esencias de la matemática y la filosofía antigua y eran las bases de la filosofía socrática (Rodríguez, 2020b) así como son bases del ensayo; aun cuando la palabra ensayo no se nombra como tal, las obras platónicas desde Sócrates son magníficos ejemplos de ellos. Y muchas antes en el tiempo. Todo esto es parte del ensayo que escribí para el curso.

Sin duda, la liberación ontoepistemológica de los textos académicos ocurre con los ensayos en plena colonialidad, veamos razones más que suficientes: la subjetividad en escena, el amor por el arte en la escritura, relieve de las ideas, género elocuente, por eso encuentra y despierta empatía; dignidad de las ideas, encanto de la comunicación, despierta semillas dormidas con el polvo inasible del misterio humano; medio literario de la subjetividad, la acentúa y revela; no es cosa de erudición, sino de sugestión; abre cauces dóciles a la subjetividad (Pupo, 2019). Es el heredero de José Martín: Rigoberto Pupo estudioso de los ensayos y escritos académicos que trastocan ecosóficamente, como arte de habitar en el planeta, la tradicionalidad.

Queremos resaltar la esencia de los ensayos desde Rigoberto Pupo Pupo uno de los estudiosos más resaltantes de este siglo de los ensayos, su esencia ecosófica le delata en un complejo de alto nivel. Vemos los gráficos explicativos.

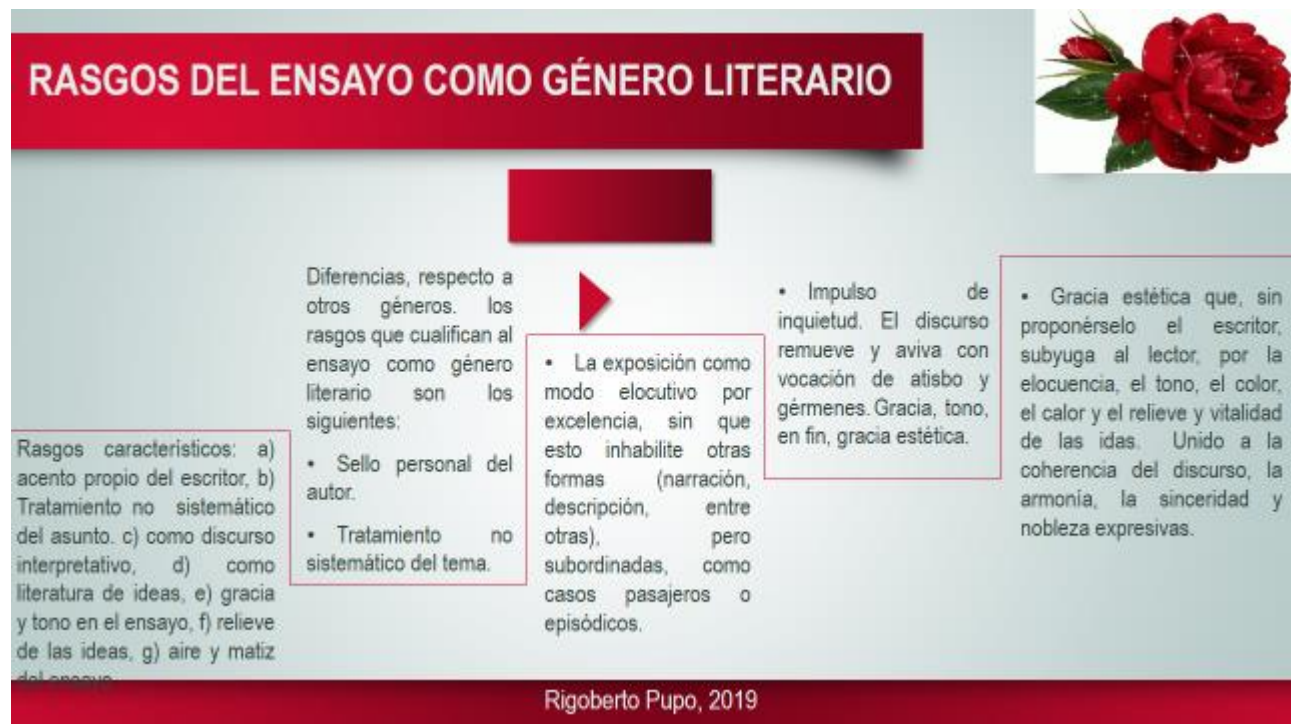


Figura 1. Realizada para la investigación 2021

RASGOS DEL ENSAYO COMO GÉNERO LITERARIO



- Relieve de las ideas
- Es un género elocuente, por eso encuentra y despierta empatía.
- Dignidad de las ideas.
- Encanto de la comunicación.
- Despierta semillas dormidas con el polvo inasible del misterio humano.
- Como medio literario de la subjetividad, la acentúa y revela.
- El autor, en criterio de Medardo Vitier, se vierte todo él con su desasosiego personal. No es cosa de erudición, sino de sugestión.
- Abre cauces dóciles a la subjetividad, y las ideas, sin mengua de sus perfiles, viven envueltas en el aura personal, comunicativa, que nos torna propenso a la conversión, enfatiza Medardo Vitier.

Rigoberto Pupo, 2019

Figura 2. Realizada para la investigación 2021

RASGOS DEL ENSAYO COMO GÉNERO LITERARIO



No hay objetividad pura, limpia de vetas personales. No renuncia a la misión didáctica, pero su estilo posee mayor riqueza de movimiento que el tratado o la monografía (Vitier, 1995). Enseña, mas no trasmite un cuerpo de nociones aceptadas. No supone la seguridad de su docencia, es un poco aventurero, de ahí el modo ondulatorio de su prosa (Vitier, 1995). El empleo del ensayo en el aprendizaje escolar, pues la enseñanza necesita matizarse con la lectura de no rigurosa didáctica. El ensayo responde a ese menester espiritual, porque saca el juicio del plano de seguridad a que lo conduce el tratado; lo sacude y lo planta solo, en medio de una tesis, donde puede ser más de uno el camino de la verdad", es decir, educa porque invita e incita al pensamiento propio, creador. (Vitier, 1995).

Rigoberto Pupo, 2019

Figura 3. Realizada para la investigación 2021

RASGOS DEL ENSAYO COMO GÉNERO LITERARIO



El ensayo en sí mismo, es complejo y opera con complejidades.

Posee sentido cultural en su esencia y propósitos.

Es literatura de ideas, y por lo mismo, comunicativo y tolerante.

Se resiste a las convenciones de normas absolutas, porque busca la verdad.

Y el ensayo tiene mucho que decir y hacer ante esta convocatoria martiana.

La coherencia armónica y su consecuente gusto estético como están insertos a una cultura de la razón y de sentimiento, despierta esa bondad, verdad y belleza que el hombre lleva dentro, que sólo espera por cauces humanos para revelarse

Rigoberto Pupo, 2019

Figura 4. Realizada para la investigación 2021

Nótese que, el proceder decolonial planetario lo que nos devela en el discurso y nos trae a acotación dos categorías incisivas: dialéctica y subjetividad en las disertaciones de los textos científicos decoloniales: ¿por qué? En el marco de esta maravillosa oportunidad responderemos con uno de los recursos suministrados en la realización de este curso, un maravilloso artículo que afirma: “una perspectiva “dialéctico-subjetiva”, daría cuenta de la compenetración de los opuestos, pensaría al objeto como acuerdo intersubjetivo, en fin, suturaría la falta, mediante la postulación de la realidad “hecha” objeto mediante “el colapso del campo mismo de la subjetividad” (Besse, 2001, p.164).

Mucho que decir al respecto, les invito a seguir indagando en el sentido decolonial, con la liberación de la mente y la posibilidad de irrumpir transmétodicamente en las investigaciones tradicionales a fin de des-ligarse de las soslyaciones y re-ligar a favor de la liberación ontoepistemológica del conocer y de publicar. En el mismo sentido de mi intervención respecto a las normas APA, es de hacer notar que modelo estándar IMRyD cuyo nombre proviene de las siglas introducción, método, resultado y discusión están siendo deconstruidas y modificadas en

los estudios propios decoloniales que salen de las imposiciones en el paradigma rey: la simplificación en la modernidad.

Actualmente en los estudios complejos se va más allá del reduccionismo incomunicable. Los estudios rizomáticos donde la interacción entre las partes deduce inferencias subjetivas del sujeto investigador van en consonancia por ejemplo con la investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad (Rodríguez, 2020b). Donde la categoría sentipensar está en consonancia con las comunidades y los diálogos de saberes, los saberes no parcelados. Para ello la IMRyD se queda reducida al objeto sin sujeto; tal cual un *corazón que late en un cuerpo inerte* lo cual es imposible.

Más allá de la IMRyD interesa complejizar las investigaciones, aceptando que los resultados no son definitivos, que el método no es el rey de la indagación, “el sujeto investigador en la complejidad como reforma transmetódica es agente esencial doliente de la problemática, víctima del proceso; pero agente de cambio; prohibitivo de las investigaciones tradicionales en la que la denuncia dejaba fuera al sujeto investigador” (Rodríguez, 2021d, p.19), es importante desligarse de los viejos patrones e influir en el sentir complejo que reconoce la natura de la vida. Es que no es suficiente la IMRyD.

Vamos considerando que en mi religar día, la autora en la defensa de la condición humana de los actores del proceso educativo y creación del conocimiento; pero también en la defensa de la ciencias como vida posible de avance y esencia en el crecimiento del ser humano estamos a favor de complementar los métodos decolonizarlos y engrandecerlos a favor del Sur, de nuestras necesidades de lo que se espera pueden colaborar las investigaciones a los problemas de la vida, a la re-civilización de la humanidad.

A modo de conclusiones: aperturas

Como objetivo complejo se ha analizado la irrupción transmetódica de los textos académicos; y siendo el ensayo un ejemplo por excelencia de sublevación versamos sobre el en el presente texto académico decolonial. Declaramos inconclusa la indagación por ello, son conclusiones de aperturas, incitadoras y provocadoras del hacer en los ensayos académicos, en nuestras investigaciones.

Vale la pena que nos interroguemos, y re-liguemos nuestro pensar: *¿Consideramos que repetimos sin discernir y que cómodamente no salimos de las fronteras de nuestras trincheras*

epistemológicas? ¿Nos negamos a salir del método tradicional repetitivo que reina en las investigaciones y es el fiscal de la academia-investigación? No somos tampoco nosotros los fiscales, no creemos en fiscalización ni legalizaciones. Hay mucho por hacer en el modo de ser verdaderamente humanos, estamos en la metamorfosis como el águila, sabemos que debemos des-ligarnos aún de viejos patrones; de escrituras modernistas, de soslayaciones que nos reprimen nuestras posibilidades de aportes.

Sin duda, el lema socrático: *¡Yo sólo sé que no se nada!* (Platón, 2012) de incide en plena pandemia, nos des-liga y devela, nos rasgadas vestiduras, el encierro nos libera cuan mente liberada; asumiendo como en el pensamiento antiguo que la razón se aliga a parte de la mente también es el espíritu; deleitarse en un pensar metacognitivo de alto nivel emotivo, con cuerpo-mente-alma- y espíritu. Sócrates designio que obtener conocimiento válido es hacerse un examen de sí mismo, “conócete a ti mismo; es un medio de descubrir ideas generales (...) Este método hace que el interlocutor, a base de reflexiones y razonamientos, caiga en una contradicción, y sienta la necesidad de aprender e investigar” (Platón, 2012, X). Y con ello, la producción de escritos académicos de altura, tal cual podemos hacerlo con el nivel en el que podemos pensar.

Como sujeto investigadora liberada en los transmétodos, dignificada en el presente ensayo, escrito académico que me inspira en mi amor por la humanidad me atrevo con justicia a dejar por sentado mis subjetividades en una ecosofía espiritual profunda como mi ser espiritual: a Dios dedico todo lo que hago en el nombre de Jesucristo mi Salvador y Señor. Al proveedor de la sabiduría en medio de toda crisis; a ÉL, mi todo, le digo: gracias por tu inmenso amor (Rodríguez, 2021d).

Como hablamos de justicia, y la autora venezolana toma preeminencia por el amor de Dios ante todo, creyendo en su justicia, que también nos da sabiduría en la justicia de los hombres; para quienes somos alumbrados con su amor; nademos siempre en el mar de incertidumbre con la palabra de Dios que alumbramos: como Cristiana, en la ecosofía espiritual, la palabra de Dios que alumbramos: “Toda Escritura es inspirada de Dios y provechosa para enseñar, para censurar, para rectificar las cosas, para disciplinar en justicia” (2 Timoteo 3:16). Así, “Y sobre todas estas cosas vestíos de amor, que es el vínculo perfecto” (Colosenses 3:14), “porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia” (Proverbios 2:6).

Referencias bibliográficas

- Besse, J. 2001. Epistemografías. La escritura de los resultados de investigación. *Cinta moebio*, 11,161-167.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, pp. 9-23.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dussel, E. (2009). El primer debate filosófico de la modernidad. En: Dussel, E.; Mendieta, E.; Bohórquez, C. (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000*. México: Siglo XXI Editores, pp. 56-66.
- Ledesma Mateos, I. (2019). Colonialismo en la escritura científica y académica. En: <http://archivo.e-consulta.com/blogs/consultario/colonialismo-en-la-escritura-cientifica-y-academica/>
- Maldonado-Torres, N. (2015). Transdisciplinariedad y decolonialidad. Quaderna, 2015. Recuperado de: <http://quaderna.org/?p=418> Consultado el: 30 de mayo 2021.
- Montaigne, M. (1998). *Ensayos I*. Madrid: Cátedra.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morín, E. (2003). *El Método V. La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Editorial Cátedra, 2003.
- Morles, A. (2003). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. *Lectura y Vida*, 24(3), p. 1-28. Recuperado de: <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA110916249&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w> Consultado el: 30 de mayo 2021.
- Platón. (2012). *Diálogos*. México D.F.: Porrúa.

- Pupo, R. (2019). *El ensayo y su discurso hermenéutico complejo. Discurso hermenéutico complejo del ensayo*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Rodríguez, M. E. (2019a). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, 11, 13-33.
- Rodríguez, M. E. (2019b). Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias educativas*, 4(2), 1-13.
- Rodríguez, M. E. (2020a). Un dialogo ineluctable: matemática-complejidad, y una necesidad: ¡yo sólo sé que no se nada! *DIÁLOGO*, 45, 43-55.
<http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i45.7567>
- Rodríguez, M. E. (2020b). La investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Rev. Int. de Form.de Profesores (RIFP)*, 5, e020026, 1-27.
- Rodríguez, M. E. (2021a). *Entramados rizomáticos de los sistemas de numeración egipcios y mayas*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español
- Rodríguez, M. E. (2021b). ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía. *Revista Educare*, 5, 1-23.
- Rodríguez, M. E. (2021c). La halterofilia del cerebro como esencia del re-ligar del pensamiento en la educación. *Rev. Int. de Form. de Profesores (RIFP)*, 6, e021003, 1-22.
- Rodríguez, M. E. (2021d). La decolonialidad planetaria como urgencia de la complejidad como transmetódica. *Perspectivas Metodológicas*, 21, e3527, 1-22.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Plural Editores.
- Toffler, A. (1970). *El "shock" del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Vargas, L. (2011). Lógicas científico/coloniales del conocimiento: una crítica a los testimonios modestos desde territorios de frontera. *Athenea Digital*, 11(3), 157-164.

Vitier, M. (1995). *Del Ensayo Americano*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zourabichvili, F. (2007). *El vocabulario Deleuze*. Editorial Atuel: Buenos Aires.

TRABAJO COLEGIADO EN EL BACHILLERATO, POSIBILIDADES DE INVESTIGACIÓN: UN ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE

Mtra. Camelia Sánchez Martínez
sanchezkmemart@gmail.com

RESUMEN

El trabajo colegiado es una estrategia de reforma que a partir de septiembre de 2016 tomó el carácter de obligatorio para algunos subsistemas que imparten educación tipo media superior en el Estado de México, los lineamientos para su operatividad, plantean como uno de sus objetivos el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes. El presente artículo forma parte del momento inicial de un trabajo de investigación más extenso que busca dar cuenta de las tensiones que se generan a partir de la puesta en marcha de la estrategia de reforma de trabajo colegiado en el bachillerato, de si ha incidido o no en las prácticas pedagógicas de los docentes de ese nivel educativo. La revisión de las investigaciones acerca del trabajo colegiado en este nivel son pocas y la mayoría se centran en cómo el trabajo colegiado contribuye al logro de metas institucionales, por lo que se plantea pertinente indagar en el tema y en el nivel medio superior; convoca asimismo a voltear la mirada hacia aquellos métodos de corte cualitativo que a través del diálogo profundo, permitan recuperar la experiencia de los docentes en contextos específicos, a partir de cuyos hallazgos se sienten las bases para construir propuestas contextuales que abonen a la formación de los docentes de bachillerato en servicio.

Palabras clave: reformas educativas, nivel medio superior, trabajo colegiado, formación pedagógica, tensiones.

ABSTRACT

Collegial work is a reform strategy that, as of September 2016, became mandatory for some subsystems that provide high school education level in the State of Mexico, the guidelines for its operation, propose as one of its objectives the development of pedagogical competences in teachers. This article is part of the initial moment of a more extensive research work that seeks to expose the tensions that are generated from the implementation of the collegial work reform strategy in high school, whether it has had an impact or not in the pedagogical practices of teachers of that educational level. The review of collegial work researches at this level is few and most focus on how collegial work contributes to the achievement of institutional goals, so it is pertinent to investigate in this subject and at the high school level; It also calls for turning our gaze towards those qualitative methods that, through in-depth dialogue, allow to recover the experience of teachers in specific contexts, from whose findings the bases are laid to build contextual proposals that contribute to the training of high school teachers in service.

Keywords: educational reforms, high school level, collegial work, pedagogical training, tensions.

1. El trabajo colegiado: mis intuiciones a partir de las reuniones colegiadas semanales

El trabajo colegiado fue promovido como una estrategia obligatoria para algunos subsistemas de educación media superior del Estado de México a partir del ciclo escolar 2016-2017; luego de enunciar los ejes bajo los cuales se desarrollarían reuniones mensuales e intersemestrales con fines de que el personal docente de los planteles trabajara de manera colegiada para el alcance de metas institucionales, se enunció que “La participación en las

sesiones es obligatoria para todos los actores referidos, en los términos establecidos en la normatividad de cada subsistema” (GEM, 2016, p. 9); al margen de la enunciada obligatoriedad, el caso de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM), se trata de una propuesta que ha estado presente de manera implícita en las reformas educativas de los últimos treinta años, logrando cierto nivel de arraigo en algunas regiones, dependiendo de las coyunturas históricas, por ejemplo en seis municipios del sur del Estado de México (San Simón de Guerrero, Temascaltepe, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya), sus rasgos distintivos se definieron a partir de una instrucción verbal que dotó a los maestros de cierta familiaridad con su práctica de manera semanal, pero con la llegada de los lineamientos que normaran su operatividad en 2016, esta estrategia implicó nuevos desafíos y tomó nuevos giros.

Un primer acercamiento al trabajado colegiado desarrollado en las escuelas de esta región, permitió identificar algunos de los problemas y desafíos que enfrentan estas instituciones en sus reuniones semanales para el trabajo colegiado, entre las que destaca el frecuente ausentismo de los profesores horas clase; debido a que a veces no laboran en la institución el día en que se programa la reunión semanal o estas se desarrollaban en un horario que no correspondía al de su jornada laboral; la asistencia y participación de la planta docente en los planteles ha dependido de la capacidad de consenso, concientización y persuasión por parte de los directivos y de la disposición y voluntad personal de los maestros que integran la planta docente de las escuelas.

Con la predominancia de un enfoque administrativo sobre el académico; históricamente estas reuniones han tenido un carácter ejecutivo orientado a la socialización de tareas y comisiones derivadas de las instrucciones de niveles superiores de los cuales el personal de la supervisión escolar lleva algún tipo de seguimiento. En este marco, es interesante conocer y analizar las condiciones subjetivas que de acuerdo con Díaz (2007) se manifiestan a través de las tensiones que se generan entre el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el Discurso Pedagógico Institucional (DPI). Cuando refiero a tensiones, recupero la noción de “la existencia de dos o más componentes necesarios en un proceso, pero que no pueden ser ajustados automáticamente” (Pérez, 2010, p.17); el DPO plantea tensiones derivadas de la recontextualización de las agencias del Estado de la variedad de eventos contemporáneos que tienden a convertirse en paradigmas determinantes de lo que ocurre en educación; tales como la flexibilidad ante los cambios en este contexto contemporáneo, el principio de “aprender a aprender”, la calidad, la práctica de gestión, entre otras; (Díaz, 2007) en el caso del DPI es

entendido como la recontextualización del DPO que ocurre de manera “autónoma” al interior de las instituciones, donde las tensiones “se producen en razón de la forma como los diferentes agentes académicos encaran de manera distinta las demandas de los cambios propuestos, en sus prácticas pedagógicas, a partir de sus representaciones, enfoques, comprensiones y ritmos establecidos” (Díaz, 2007, p.65). El análisis de esas tensiones permite dar cuenta de cómo es que en la dinámica de una estrategia de reforma hay formas, contenidos oficiales e institucionales que subyacen, así como un orden cultural dominante y por otro lado; en el nivel cotidiano de interacción, las formas de interpelación pueden convertir a los actores en sujetos sociales; en una fuerza social que redimensiona las estructuras (Díaz, 2007).

En el sentido anterior, fue importante preguntarse en primer lugar, ¿Cómo se desarrollan las sesiones de trabajo colegiado en las preparatorias oficiales?; para en un segundo momento, buscar dar cuenta de las tensiones entre el discurso oficial (DPO) y el que se genera al interior de la institución (DPI), sobre todo a partir de septiembre de 2016, momento coyuntural en que se emiten lineamientos que norman el desarrollo de trabajo colegiado como un medio para incidir en el aspecto académico y la práctica áulica en que se hacen evidentes las micro historias de los maestros, lo cual posibilitaría responder al siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las tensiones que se generan entre el discurso pedagógico oficial y el institucional de los maestros en el nivel medio superior de la zona 21 de Bachillerato General ante el trabajo colegiado y las prácticas pedagógicas?, lo que derivó en dos cuestionamientos subsidiarios: ¿Cómo se conciben las prácticas pedagógicas en los documentos que norman las recientes reformas educativas del Bachillerato?¹ y 2) ¿Cuáles son las concepciones de los maestros acerca de las prácticas pedagógicas en el contexto de las recientes reformas al bachillerato?, esto en la búsqueda de comprender el sentido otorgado a la práctica de trabajo colegiado en los documentos normativos oficiales, los cuales representan el DPO, para luego dar cuenta de cómo los maestros encaran las propuestas contenidas en los mismos. La búsqueda de respuestas a estas preguntas es relevante, en tanto una de las apuestas del trabajo colegiado entre los docentes de bachillerato es la formación pedagógica de un gremio caracterizado por la diversidad de perfiles en su formación inicial y con la ausencia en la mayoría de los casos de formación para la docencia.

¹ El término “reciente”, alude a las reformas que se han puesto en marcha en las últimas tres décadas, marcadas por el inicio de los 90, cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa para la Educación Básica (ANMEB).

2. El método. El proceso de búsqueda y selección de la información

En el inicio de una investigación relacionada con el trabajo colegiado en un nivel educativo como el medio superior, es requisito indispensable, -además de los referentes empíricos que muestran de manera concreta la existencia de un problema de investigación que merece ser investigado-; revisar investigaciones previas a fin de dar cuenta de los avances en el mismo, afinar la perspectiva teórica y metodológica a partir del estado del arte (también denominado estado del conocimiento) el cual es definido como “un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática nos permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área de conocimiento para reportar los avances de un campo científico, de acuerdo con un periodo de tiempo” (Jiménez, 2014, p.74). Cumplir con esta importante etapa implicó el desarrollo de actividades diversas como la visita a centros de documentación, entre ellos: la biblioteca “José Vasconcelos” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la biblioteca del Colegio de México (COLMEX), Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), además de la búsqueda en línea de investigaciones que dieran cuenta de hallazgos relacionados con el trabajo colegiado en general, pero de manera específica en el nivel medio superior.

Los documentos hallados fueron seleccionados después de una primera revisión que luego permitió profundizar en aquellos que ampliaron la mirada en lo relacionado con el trabajo colegiado en el nivel medio superior en específico. En el caso de las tesis y textos, el análisis se realizó poniendo cuidadosa atención a sus objetos de estudio, el tipo de investigación, preguntas y objetivos; sujetos informantes o con quiénes se realiza la investigación, instrumentos utilizados y hallazgos o tendencias en las mismas. En el caso de los artículos de revista, ponencias y entrevistas, se recuperó a los autores que sustentan su contenido, metodología (en aquellas derivadas de investigaciones), hallazgos y conclusiones. Para un primer análisis de documentos, se diseñó una matriz en la que, de cada documento revisado se recuperó información relacionada con los aspectos indicados en la tabla No. 1:

N. P.	Tipo de documento (tesis, libro, artículo de revista...)	Autor, año de publicación, país de origen	Título	Objeto de estudio	Tipo de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos	Sujetos de estudio	Instrumentos utilizados	Autores centrales que guiaron la investigación	Hallazgos, tendencias, conclusiones

Tabla No.1. Campos para concentrar los documentos que conformarían el estado del arte. Elaboración propia

La organización de la información en la tabla anterior permitió tener a la mano un esquema visual de la información estructurada de un modo tal, que posibilitó la comparación o contrastación de las ideas o aportes centrales de los diversos autores (Jiménez, 2014). Es pertinente mencionar que el procedimiento de búsqueda y clasificación de las fuentes consultadas fue un proceso recurrente; los distintos momentos de revisión, análisis, resumen de los documentos que integran el estado del arte, hizo necesario volver a los centros de documentación y a la exploración en línea en la búsqueda de documentos más recientes que permitieran un panorama lo más claro posible en relación con las investigaciones referentes al trabajo colegiado.

Se buscó priorizar aquellos trabajos que consideran al nivel medio superior; sin embargo, la escasa producción en el nivel educativo mencionado, convocaron a voltear la mirada hacia otros lugares; se revisaron documentos que hacen valiosas aportaciones al respecto enfocados a esta práctica en nivel básico y superior: universitario, pero también en el caso de las normales en tanto instituciones formadoras de docentes. De manera que el acercamiento al estado del arte quedó conformado por 25 documentos que aportan al objeto de estudio, comprendiendo un periodo de 16 años: de 2001 a 2017, el tipo de documentos se describen la tabla No. 2:

Tipo de documento	Cantidad	Institución, contexto de publicación	Autor (es)
Tesis de maestría	4	UNAM	Esteva (2010); Antunez (2011); Rivero (2011); Cantú (2014)
	2	ISCEEM	Segundo (2005); Maldonado (2016)
	1	Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM).	Garduño (2009)
	1	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).	Cervantes y Castillo (2009)
Artículos de revista	5	Revistas pertenecientes a universidades nacionales.	Pérez (2001); Moreno (2006); Espinosa (2008); Barraza-B. y Barraza-S. (2014); Martínez, Ruiz, Galindo M. y Galindo L. (2015).
	2	la Universidad de Granada, España.	Molina (2003); Herraiz (2015)
	2	Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal	Cheybar y Kuri (2006); Landín y Sánchez (2016)
Ponencias	5	Ponencias en el marco del congreso que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).	Barraza y Guzmán (2007); Ponce, Campos y Fernández (2012); Santizo (2015); Romero (2015); López y Reyes (2017)

Textos	2	Producto de investigación de la práctica de trabajo colegiado en el nivel medio superior, a través de la intervención acción.	Rodríguez y Barraza (2015); Zorrilla (2010)
	1	SEP. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Programa de Fomento a la Investigación Educativa.	Espinosa (2004)

Tabla No. 2. *Tipos de documentos por origen y autor que formaron parte del estado del arte. Elaboración propia*

El análisis cualitativo de la revisión de la producción teórica y la interpretación de la misma permitió dar cuenta también de los tipos y perspectivas metodológicos en las investigaciones relacionadas con el trabajo colegiado, así como de la caracterización de las investigaciones al identificar las escuelas a partir de las cuales se aborda; asimismo identificar a los autores a partir de los cuales se sustentan, los conceptos centrales y las metodologías empleadas que luego permitieron hallar que el trabajo colegiado en el nivel medio superior es un campo casi inexplorado.

A la luz de la construcción del presente estado del arte, enmarcado en una investigación que busca comprender las tensiones generadas a partir de una propuesta de reforma que plantea como uno de sus ejes centrales “Desarrollar y fortalecer las competencias disciplinares y pedagógicas de los directivos y docentes” (GEM, 2016, p. 7)² se halla la necesidad de plantear iniciativas de investigación que permitan potenciar las posibilidades de formación de los maestros de bachillerato, las cuales pueden o no generarse en el marco de la estrategia de trabajo colegiado; más que en la idea de subsumirse a lo que enuncian los documentos que norman esta estrategias se responda a las necesidades de formación de los profesores de este nivel educativo, en sus contextos cotidianos.

3. El proceso de interpretación e integración de relaciones y mediaciones metodológicas y teóricas. Metodología, instrumentos

Con relación al enfoque metodológico de los trabajos revisados, la mayoría de ellos son de tipo cualitativo; siete de las tesis de maestría fueron abordadas desde esta perspectiva

² Los otros dos ejes, son: 1) Desarrollar las competencias genéricas y disciplinares establecidas en el Marco Curricular Común (MCC) y 2) Dar seguimiento y atender los indicadores de logro académico de los estudiantes: aprobación, reprobación, abandono escolar, asistencia a clases, así como a resultados de evaluaciones internas y externas de logro académico (GEM, 2016).

(Maldonado, 2016; Segundo, 2005; Cantú, 2014; Antunez, 2011; Rivero, 2011; Esteva, 2010; Cervantes y Castillo, 2009), solo una se sustenta en un estudio correlacional de tipo cuantitativo (Garduño, 2009). El enfoque de la mayoría de ellas es etnográfico y se utilizaron para la recuperación de datos empíricos instrumentos como guías de observación, entrevistas semiestructuradas o en profundidad y en algunos casos los datos fueron triangulados con aquellos recogidos a través de instrumentos como cuestionarios y encuestas. Tres de estas investigaciones se desarrollaron en escuelas Normales; dos de ellas con profesores (Segundo, 2005; Esteva, 2010) y una con estudiantes -maestros en formación- (Maldonado, 2016). Hubo tres investigaciones desarrolladas en el nivel básico (primaria), dos de las cuales tomaron como sujetos de investigación a directivos escolares (Garduño, 2009; Antúnez, 2011) y una con profesores frente a grupo (Rivero, 2011). Una investigación más se realizó en un ambiente no escolar, buscó indagar el desarrollo del trabajo colegiado en un ambiente hospitalario, en la práctica de la promoción de la lectura (Cantú, 2014), abordándose la idea de trabajo colegiado como colaboración entre el personal de salud en la búsqueda de promover la lectura entre pacientes hospitalizados.

Tres de las ponencias presentadas en el marco del COMIE (Ponce, Campos y Fernández, 2012; Romero, 2015; López y Reyes, 2017); tuvieron un enfoque etnográfico y en dos de ellas sus autores utilizaron el método de estudio de caso (Romero, 2015; López y Reyes, 2017). Llamó la atención el trabajo de Ponce, Campos y Fernández (2012) en tanto planteó el objetivo de conocer tanto los procesos como los productos generados a partir el trabajo colegiado; no se halló que se pretendiera dar cuenta de cómo el cuerpo docente de la institución abona a la construcción de propuestas de trabajo que incidan en la práctica de los maestros formadores de docentes.

Algunas investigaciones como la de Romero (2015) bajo el método de estudio de caso y como técnicas, la observación participante y la entrevista estructurada, plantea entre las conclusiones la necesidad de implementar una estrategia de trabajo colegiado que permita profundizar en el curriculum a partir del análisis y la reflexión. La comprensión del proceso pedagógico es una categoría planteada como central, sin embargo; las conclusiones se centran en la necesidad de plantear estrategias que posibiliten al mayor grado posible la adherencia a un currículum ya establecido, la experiencia de los docentes no es un aspecto relevante.

Una de las investigaciones que propuso como objetivo describir la manera en que se realiza el trabajo colegiado en las Instituciones Formadoras de Docentes del Estado de Durango (IFAD's), resalta "que la colegialidad ha propiciado mejora en la práctica docente de los

formadores e impactado en la formación de los estudiantes” (Barraza y Guzmán, 2007, p.467) por un lado y por otro plantean la existencia de colegialidad artificial promovida por los administradores, utilizando para sus fines tanto la normatividad como la estructura, donde “las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los profesores no son espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo” (Hargreaves, 1999) es decir; “los colectivos son conducidos mediante estrategias establecidas y apoyadas en soportes normativos y reunirse y tomar acuerdos respecto a las tareas que deben desarrollar, por lo que la colegialidad se vuelve obligada” (Barraza-B. y Barraza-S., 2014, p. 467).

En el caso del nivel medio superior y de la estrategia de reforma de cuyo estudio derivó el presente trabajo, la obligatoriedad establecida en los documentos normativos (GEM, 2016) así como el seguimiento en relación con su cumplimiento pueden generar una colegialidad artificial, competitiva, alejada de los objetivos de la estrategia de trabajo colegiado, sobre todo la de abonar al desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares en los docentes. Entre los hallazgos interesantes de investigaciones realizadas a través del estudio de caso, resalta que tanto la colaboración como la colegialidad son conceptos recurrentes en los pronunciamientos de las reformas educativas en los últimos años; Moreno (2006) presenta un debate teórico en torno a la temática y presenta las reflexiones acerca de lo que se espera hoy del docente universitario, en contraste con los datos empíricos recuperados a través de la observación participante, da cuenta de la brecha entre lo que se enuncia y la práctica; se espera colaboración por parte de los maestros en un escenario donde ellos mismos cuestionan para qué o de qué sirve colaborar.

Si bien se reconoce que en toda propuesta de reforma educativa hay aspectos conceptuales de que los destinatarios van apropiándose, las tensiones se generan derivado de lo que ocurre en la cotidianidad de los contextos reales; hallazgos como estos, hacen pensar en una investigación de corte cualitativo con una perspectiva que permita recuperar la manera en que las tensiones derivan en propuestas acordes a los contextos de los docentes de bachillerato, a través de conocer la postura de los maestros y sus aportes al respecto.

Una de las reflexiones más interesantes es el reconocimiento de la brecha existente entre lo que dictan estos documentos y la realidad; aunque en el caso de las normales el trabajo colegiado está plenamente instituido de manera normativa con varias décadas, se concluye que “en la práctica no se sabe bien ni cómo ni para qué deben hacerlo” (López y Reyes, 2017, p.11); la expresión de la incertidumbre y el sinsentido de una práctica instituida en las instituciones formadoras de docentes, plantea la relevancia de indagar acerca de las reuniones que se desarrollan de manera mensual en y para el trabajo colegiado en el nivel medio superior en

relación con el significado que los docentes le atribuyen, así como la relevancia que le otorgan o no, a partir de los vínculos que hallan o no con la tarea docente que realizan. Incluso en investigaciones donde se enuncia el propósito de promover prácticas reflexivas entre los docentes, se reconoce la riqueza del saber docente y miran en la reflexión de la experiencia el lugar desde el que se puede encontrar el sentido a la práctica docente (Landín y Sánchez, 2010); sin embargo, lo que está en el centro es el trabajo colegiado como un medio para alcanzar metas institucionales diversas o bien las provenientes de dependencias externas.

De los documentos que más captaron la atención fueron dos investigaciones sustentadas en el método de investigación-acción, por tratarse de las únicas desarrolladas en el nivel medio superior (Zorrilla, 2010; Rodríguez y Barraza, 2015); ambos trabajos destacan las bondades de la práctica de la colegialidad, en tanto se convierte para sus autores en una estrategia valiosa o incluso en la ideal para el logro de los objetivos institucionales y apoyo fundamental para superar los problemas que los docentes enfrentan en la cotidianidad del ejercicio docente; de hecho se afirma que el trabajo colegiado abre la posibilidad de hacer frente a los problemas de rezago educativo que caracteriza al nivel medio superior, el cual es considerado como precario (Zorrilla, 2010); en relación con la metodología empleada, hay otros autores que a manera de propuesta resaltan los beneficios de implementar la investigación – acción en el marco del trabajo colegiado (Martínez, Ruiz, Galindo M. y Galindo L. (2015).

Las investigaciones revisadas dan cuenta de que los objetivos planteados por las instituciones que emiten la norma pueden diluirse en la cotidianidad del hacer docente; el trabajo colegiado como medio para alcanzar metas de formación pedagógica no se da por decreto; si bien hace falta familiarizarse con la práctica y conceptos que dan cuenta de un primer nivel de apropiación o institucionalización de la estrategia de trabajo colegiado, es necesario abundar en investigaciones que permitan valorar, no avances de su puesta en marcha, sino en las posibilidades que emergen a partir de las tensiones que se generan entre el DPO y el DPI, en lo que al trabajo colegiado refiere.

4. Los hallazgos. Conceptos, ideas, aportaciones al trabajo colegiado en el nivel medio superior.

En el caso del trabajo colegiado en bachillerato, se reconoce la importancia de que el profesor cuente con un perfil deseable o exigible; con “la voluntad de participar en un proyecto de las características indicadas y hallarse dispuesto a aprender de las experiencias y conocimientos de los demás participantes” (Zorrilla, 2010, p.100), esto es altamente probable que ocurra cuando

los profesores participan por invitación y donde se sabe que forman parte de un grupo elegido exprofeso; sin embargo, los resultados pueden no ser los mismos cuando el planteamiento para participar de estas reuniones se da en un marco de obligatoriedad. Para el nivel medio superior, se afirma que “En el trabajo colegiado debe existir una disposición de integrar la información recogida [información académica] para que los maestros expongan, discutan y formulen acuerdos acerca de los problemas académicos que se presentan cotidianamente en el grupo” (Zorrilla, 2010, p.111); el trabajo colegiado como escenario para la formación pedagógica de los docentes, el intercambio de experiencias es fundamental, entendiendo que “una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella” (Contreras y Pérez, 2011, p.24); por lo que se insiste en la relevancia de profundizar en lo que los maestros pueden contar y su percepción acerca de las posibilidades de una estrategia que es obligatoria, pero que posibilita narrar lo vivido y exponer los significados para quien los vive (Contreras y Pérez, 2011). El trabajo colegiado visto como como un escenario para generar productos que sean difundidos y se solucionen problemas, se destaca la importancia de que los maestros valoren este espacio, que participen activamente apelando a su compromiso personal.

Aún en instituciones como las Normales, en que desde la reforma de 1997 se estipula la obligatoriedad del trabajo colegiado, los maestros reconocen que no es posible apegarse a la propuesta solo porque así se ha decretado; hace falta más que conocimiento: una actitud favorable, compromiso y responsabilidad; se pueden evaluar avances pero no siempre se alcanzan los resultados esperados, sobre todo en lo que tiene que ver con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje desarrolladas en el aula.

En relación con las investigaciones con directivos, se percibe un alto grado de trabajo colegiado sobre todo desde una perspectiva administrativa; se detecta falta de proyectos académicos que durante estas reuniones coadyuven a la reflexión de los maestros; en el discurso hablado, los directores emplean términos como democracia, participación y liderazgo y se asumen como líderes de los planteles que dirigen. En el caso del nivel medio superior, resulta relevante enriquecer los aportes recuperando las tensiones que se generan entre los docentes frente a grupo también; en todo momento, cobra relevancia el conocer las propuestas de los maestros a partir de lo que significa para ellos la estrategia de trabajo colegiado. En este sentido, merece la pena reconocer al maestro como sujeto, “como un ente potencial con capacidad crítica, posibilidad de elección y participación para la activación y transformación de su entorno” (Pérez, 2001, p.155), que en el caso del trabajo colegiado implica recuperar las posibilidades que los

maestros perciben más allá de lo establecido en sus lineamientos, lo que significa rechazar el carácter determinista de los documentos oficiales.

Al mirar el trabajo colegiado como “la reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones “cara a cara” donde se busca un objetivo común” (Espinosa, 2004, citado en Espinosa, 2008, p.5) y establecer como elementos centrales, la “participación de iguales, objetivos comunes y compromiso en su logro” (Espinosa, 2008, p.5) se enfatiza en la importancia de evaluar el trabajo docente en el marco del trabajo colegiado y se resalta la voluntad para romper la simulación y hacer un trabajo que realmente beneficie a las instituciones, lo cual como en el caso del nivel medio superior plantea la necesidad de anclar a la voluntad de los maestros los compromisos asumidos y construidos por ellos mismos, lo que genera sospecha de este como un enfoque Taylorista, más que como un procesos de colaboración, desde donde “Se trata de convencer y exigir a las trabajadoras y trabajadores que se organicen para hacer su trabajo mejor, de modo más eficaz, compitiendo entre sí [...] Se trata de convencer a los trabajadores de que ahora tienen mayor autonomía y responsabilidad (Torres, 2001, p.69, citado en Barraza B. y Barraza S, 2014, pp.476, 477).

De acuerdo con lo anterior, lo que en bachillerato se propone como ejes para desarrollar el trabajo colegiado no se ponen a discusión, las metas educativas ya están establecidas: elevar indicadores, mejorar las prácticas de los docentes en lo relacionado con la enseñanza, la evaluación, adquisición de competencias en los estudiantes, etc., se plantean a manera de propósitos cualitativos o metas cuantitativas que a la vez que abren posibilidades para los maestros, en aras de alcanzarlos se corre el riesgo de incurrir en prácticas de simulación; cabe la posibilidad de mirar entonces al trabajo colegiado con menos confianza, reconocerlo como un mecanismo de poder y por tanto de control.

Sin embargo; se miran también las posibilidades que permitan a los maestros el desempeño de una labor docente que más allá de la idea de vocación, contribuya al cumplimiento de sus responsabilidades como profesionales de la educación; en esta idea se ha teorizado sobre los tipos de grupo que pueden conformarse a partir de “factores que influyen en la conducta de los docente, tales como la motivación profesional, costos del esfuerzo de docencia y el riesgo como una percepción de que el esfuerzo realizado tenga un efecto en el aprendizaje de los alumnos” (Santizo, 2015, p.6), a través de los cuales, es posible implementar un trabajo donde prime la colaboración. Al respecto, Chehaybar (2006) da cuenta de la percepción de los docentes de educación media superior y superior acerca de su formación y su práctica docente, plantea lo que puede considerarse un sustento importante para la práctica de trabajo colegiado, cuando se

afirma que la interacción con otros profesores contribuye a la reflexión sobre su quehacer profesional, para la adquisición de nuevos conocimientos y abre la posibilidad de cuestionar su experiencia y aspectos diversos que están implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

La relación de la formación docente con esas interacciones, hace recordar que los lineamientos para la operación del trabajo colegiado en bachillerato, especifican que uno de los temas estratégicos directrices para las sesiones de trabajo es el desarrollo de competencias tanto pedagógicas como disciplinares en los docentes del nivel medio superior (GEM, 2016), por su parte, Chehaybar (2006) enfatiza la importancia de que los profesores aporten a una formación “basada en la reflexión de la práctica que genere una conciencia crítica sobre las necesidades educativas del país” (Chehaybar, 2006, p.37); estas posturas, rebasan el enfoque técnico y práctico que se hace presentes en el documento oficial que norma el trabajo colegiado en el nivel medio superior en el Estado de México. En este sentido, el planteamiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje considera posibilidades como “Reflexionar acerca de los modos de mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes, confiar en los colegas, pedir consejo y orientación a otros profesores, asumir responsabilidades en el funcionamiento de la escuela y realizar trabajo valioso en equipo” (Molina, 2003, p.241), esto se lee tanto en los documentos que norman el funcionamiento del trabajo colegiado como en las expectativas expresadas por algunos docentes. En tanto que la práctica docente es en sí misma un espacio de aprendizaje para la mayoría de los profesores de bachillerato, las finalidades de un trabajo colegiado que abone a la formación o aprendizaje de las prácticas pedagógicas necesarias para el ejercicio docente (Herraiz, 2015) conllevan a visualizarlo como un espacio más, pero no el único escenario que propicie la reflexión docente acerca de su práctica.

5. Las posibilidades para investigar a partir del estado del arte. Conclusiones

El trabajo colegiado en el nivel medio superior es un territorio casi inexplorado que debería cautivar el interés de investigadores y profesionales que ejercemos el servicio educativo en este nivel; la emergencia actual por la que atraviesa el mundo entero por la pandemia ocasionada por el COVID-19, que en nuestro país ha dislocado al sistema educativo mexicano, con sus respectivos efectos en el bachillerato demanda un replanteamiento del trabajo colegiado, para lo cual las investigaciones sobre las dinámicas que se generan, es fundamental. Si bien la crisis mundial convoca a mirar la solidaridad como la única posibilidad de fortalecer a la humanidad para superarla actual,

en educación, en el ámbito específico del bachillerato en nuestro país, el trabajo colegiado representa una posibilidad para encarar las dificultades que hoy enfrentan los maestros, que se suman a las históricas y reconocidas por ellos al vincularlas con la ausencia de formación inicial para la docencia.

Hoy más que nunca es importante generar cambios de actitud en los diversos sectores y grupos de maestros, “necesario para impulsar la innovación en la escuela pública y contribuir a su mejoramiento” (Barba y Zorrilla, 2010, p.44), los investigadores en educación juegan un papel relevante. Las tendencias actuales consideradas tanto en los documentos normativos como en investigaciones recientes en relación con el trabajo colegiado, dan cuenta de un esfuerzo principalmente de los directivos por procurar un trabajo colegiado planeado; lo reconocen como un componente clave para fortalecer y actualizar el conocimiento pedagógico de los contenidos. En el caso de investigaciones en el nivel medio superior, se halló que no es posible llevar a cabo una estrategia de trabajo colegiado solo porque así se ha decretado; hace falta una alta dosis de voluntad personal y compromiso para ello.

Una revisión analítica conceptual acerca del trabajo colegiado en tanto estrategia de reforma educativa reciente para el nivel medio superior, lleva a reconocer la existencia de tensiones (Díaz, 2007) entre lo que dictan los documentos normativos y lo que les significa a los maestros en tanto agentes que se desenvuelven en contextos específicos que reconocen la capacidad de transformar su realidad, pues “los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen una visión del mundo, pero esa construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 1987, p.133); por tanto, ante esta estrategia de reforma, el ejercicio de agencia de los maestros permite otorgar el sentido final a través tanto de lo que cada maestro enuncia como de sus prácticas.

Es necesario realizar investigaciones efectivas que posibiliten replantear y establecer de manera conjunta con los agentes (maestros) las necesidades acordes a los contextos de su formación, donde lo primordial sea generar y mantener comunicación que permita el intercambio de experiencias y prácticas pedagógicas. Las nuevas circunstancias urgen a dialogar con los maestros de bachillerato a través de metodologías que permitan recuperar de “viva voz” lo que ellos requieren, donde más allá de dar cumplimiento a propuestas que le han apostado a estrategias como el trabajo colegiado como medio para abonar a la formación de los maestros, estas se construyan desde abajo y que respondan a las necesidades reales de los docentes y a la realidad de su contexto cotidiano.

Se enfatiza la necesidad de construir objetos de investigación en torno al trabajo colegiado en bachillerato a partir de metodologías de corte cualitativo, desde miradas epistemológicas comprensivas o explicativas que posibiliten un diálogo profundo con los maestros; habrá que difundir los resultados de dichas investigaciones en los distintos niveles en que se generan y se ponen en marcha las reformas educativas en la idea de multiplicar el enfoque académico y pedagógico que es posible darle a la misma; en los niveles medios y operativos como las supervisiones escolares habrá que fortalecer el liderazgo en el ejercicio del poder que implica la figura que se ostenta, de modo que coadyuve a multiplicar el enfoque pedagógico que requieren los maestros, que orienten a construir propuestas que contribuyan a una verdadera formación continua de los docentes de bachillerato en servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Gedisa: Argentina.

Contreras, J. y Pérez, N. (2011). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Moratá

Díaz, M. (2007). *Reforma curricular, elementos para el estudio de sus tensiones*. En: *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. Serie curriculum y Siglo XXI. (Rita Ángulo y Bertha Orozco, coordinadoras).

Espinosa M. E. (2004). *El trabajo colegiado: su funcionamiento, sus aportes y dificultades en tres escuelas normales*. SEP. Programa para a Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Programa de Fomento a la Investigación Educativa. México.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España. Ediciones Morata. Tercera reimpresión.

Jiménez M. (2014). *El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación*. En: *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Díaz-Barriga y Luna M. Coordinadores). México. UATx-CACyPI 2013

Zorrilla, F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México. Iisue. 1a. Reimpresión.

Zorrilla, F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. ANUIES, Méx. 1a. Edición.

Antunez, L. (2011). *Tesis para obtener el grado de Maestro en Pedagogía: "La conformación del trabajo colegiado en educación primaria, desde la perspectiva de los directivos"*. UNAM. México.

- Cantú, M. (2014). Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía: “El trabajo colegiado en los promotores de lectura, desde la pedagogía. Hospitalaria”. UNAM. México.
- Cervantes y Castillo (2009). Tesis para obtener el grado de Maestra en Gestión Directiva de Instituciones Educativas: “El Trabajo colegiado como estrategia de gestión educativa para la toma de decisiones. Una intervención en la gestión escolar”. ITESO, México.
- Esteva, A. (2010). Tesis para obtener el grado de Maestra: “El trabajo colegiado docente: un estudio de caso realizado en una escuela Normal”. UNAM, México.
- Garduño, V. (2009). Tesis para obtener el grado de Maestro: “Eficiencia Directiva y el trabajo colegiado en la Zona Escolar P021/01, ubicada en el Departamento Regional de Atlacomulco”. Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, Méx.
- Maldonado, R. (2016). Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación de la educación: “El colegiado de grado como una comunidad de aprendizaje”, ISCEEM, Chalco.
- Rivero, F. (2011). Tesis para obtener el grado de Maestro: “El trabajo colegiado en educación primaria”. UNAM, México.
- Segundo, E. (2005). Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación: “El impacto del trabajo colegiado en la formación inicial de los docentes, el caso de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso”. ISCEEM, Toluca.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Barraza-B., L. y Barraza-S., I. (2014). El colegiado y sus realidades. Ra Ximhai [en línea] 2014, 10 (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 8 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134029>> ISSN 1665-0441
- Barraza, B. y Guzmán. (2007). El trabajo colegiado en las Instituciones formadoras y actualizadoras de docentes. Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México: COMIE.
- Chehaybar, E. y Kuri (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea] 2006, XXXVI (3er-4to trimestre): [Fecha de consulta: 8 de enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>> ISSN 0185-1284
- Landín, M. y Sánchez, S. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento [en línea] 2016, 4 (Diciembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 20 de junio de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457647810002>> ISSN

- Espinosa, M. (2008, julio-diciembre). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html
- Herraiz, F. (2015). Entre la formación inicial en la universidad y la vida laboral en la escuela de maestros y maestras noveles. Reflexionando en torno a identidades docentes y sus aprendizajes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* [en línea] 2015, 19 (Mayo-Agosto): [Fecha de consulta: 8 de enero de 2019] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181013>> ISSN 1138-414X
- López, C. y Reyes, L. (2017). Trabajo Colegiado; Estrategia de Mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Estudio de caso. COMIE 2017.
- Molina, R. (2003). Creación y Desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. En: *Revista de Educación* Núm. 337. Pp. 235-250. Madrid, España. Consultada el 8/01/2019, en: www.revistaeducacion.mec.es/re337_12.htm
- Martínez, N., Ruiz, E., Galindo, R. y Galindo, L. (2015). La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente. *Campus Virtuales*, Vol. IV, num. 1, pp. 56-64. Consultado el 08/01/2018, en: www.revistacampusvirtuales.es
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 98-130. Recuperado en 08 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005&lng=es&tlng=es.
- Ponce, Campos y Fernández (2012). El trabajo colegiado en la escuela normal superior de jalisco – COMIE. Consultado el 08/01/2019, en: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0973.pdf
- Romero, G. (2015). El trabajo colegiado; suma de individualidades o construcción de identidades. COMIE, 2015.
- Santizo (2015). El trabajo colegiado y el trabajo en equipo para la gestión de los planteles de educación básica y media superior. COMIE, 2015.
- GEM (2016). Lineamientos para el trabajo colegiado en la educación media superior. México.

REPROBACIÓN EN LA EMS, DESAFÍO POLÍTICO, SOCIAL Y PEDAGÓGICO: UN CASO EN EL ESTADO DE MÉXICO

MA. DE LOS ANGELES SANTOS BARRETO

Maestra en Investigación de la educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Tesista del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación por el ISCEEM.

Docente en Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México.

RESUMEN

En este artículo se analizan las políticas para atender el problema de la reprobación y el posible abandono escolar. El estudio se enfoca en el nivel medio superior en el contexto de una escuela preparatoria oficial en el Estado de México, específicamente la modalidad de bachillerato general. Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se busca visibilizar el desafío político, social y pedagógico que se puede enfrentar tomando en cuenta la perspectiva de los docentes y de los jóvenes estudiantes, así como las especificidades del contexto. Se encontró que la reprobación no es un asunto homogéneo, que en este problema se intersectan condiciones de los docentes y de los jóvenes que construyen significados de pedagogía centrada en interacciones verticales que imposibilitan el diálogo entre jóvenes y docentes.

Palabras clave: reprobación, abandono escolar, jóvenes estudiantes, política educativa, bachillerato general en el Estado de México.

ABSTRACT

This article analyzes the policies to address the problem of failure and possible school dropout. The study focuses on the Higher Secondary Education level in the context of an official junior high school in the state of Mexico, specifically the general junior high school modality. From a qualitative methodological perspective, it seeks to make visible the political, social and pedagogical challenge that can be faced taking into account the perspective of teachers and young students, as well as the specificities of the context. It was found that failure is not a homogeneous issue, that in this problem conditions of teachers and young people intersect, constructing meanings of pedagogy centered on vertical interactions that make dialogue between young people and teachers impossible.

Keywords: failure, dropping out of school, young students, educative policies, general junior high school in the state of Mexico.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre una forma que implique la política, la educación-escuela, las prácticas de docentes y jóvenes estudiantes, logrando articular a través de estos elementos una propuesta de política educativa para enfrentar un problema educativo, en este caso la reprobación y/o deserción escolar en la educación media superior en el Estado de México.

El punto de partida se encuentra en una investigación de corte cualitativo que busca indagar si la reprobación y el abandono escolar son un resultado de las interacciones de orden simbólico que se propician al interior del aula de una escuela preparatoria del Estado de México.

La reprobación

El contexto actual en el que vivimos, en medio de la pandemia por COVID-19, que nos llevó al confinamiento y con él a la educación a distancia, sigue mostrándonos una de las dificultades que el sistema educativo y la escuela no han logrado superar: la reprobación y con ella la deserción escolar.

En el ámbito de la Educación Media Superior (EMS) se identifica a la reprobación como la no acreditación, en la normatividad escolar establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la Gaceta del gobierno del Estado de México (2009), lo que se traduce en algunos informes (SEP, s/f, p.11) como “alumnos que no lograron adquirir los conocimientos necesarios para aprobar un grado escolar”. Inicialmente puede ocurrir al término de un primer período de trabajo, la cual puede continuar en el segundo período y por lo tanto dar lugar a la reprobación del semestre. Ante tal realidad, los estudiantes deberán presentar exámenes extraordinarios para regularizarse, los cuales pueden ocurrir en un máximo de tres períodos establecidos en el calendario escolar. Si al cabo del tercer periodo el estudiante continúa sin acreditar la materia causa baja definitiva de esa institución, no así del sistema de bachillerato, es decir termina la relación entre el plantel y el estudiante “por agotar sus oportunidades de regularización” (Gaceta del Gobierno, 2009: p.4). Aunque debido a los intereses y necesidades de los jóvenes, éstos pueden optar por otras opciones de educación media superior o truncar su vida académica y dedicarse a otras actividades.

Así que reprobación termina siendo casi sinónimo de abandono escolar. De hecho, la problemática central que se identifica en la EMS gira en torno a este tema. ¿Qué se entiende por abandono escolar? el abandono, de acuerdo con lo que reporta Manzano y el INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) es el resultado de un proceso multicausal que sucede en algún momento de la trayectoria escolar de los estudiantes, consiste en la interrupción temporal o definitiva de sus estudios. Se conoce con varios términos, desvinculación, salida, interrupción, desafiliación, deserción o abandono. Todos los casos dan cuenta de una ruptura en la relación de la escuela con los estudiantes. Los resultados que muestran las investigaciones en torno al tema y los posicionamientos de los jóvenes son claros: exigen ser escuchados, las prácticas docentes están directamente relacionadas con sus aprendizajes y dentro de éste tópico el vínculo o relación docente-alumno se vuelve imprescindible (Ruiz, en Cuevas, 2013; Garrido-Miranda y Polanco, 2020; Covarrubias y Piña, 2004)

En la encuesta nacional reportada por el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) a través de su Directora, se encuentra que de los factores que contribuyen a la deserción escolar en los jóvenes no es lo económico, no son los embarazos tempranos, no son los factores de violencia en el entorno escolar; la principal causa se atribuye al aburrimiento de los chicos en la escuela. No hay una conexión con el profesor ni con los contenidos. No hay una conexión de las cosas que se aprenden en la escuela con la verdadera vida allá afuera de las aulas (González, 2015).

Con respecto a los indicadores que reporta la Secretaría de Educación Pública en el ciclo escolar 2018-2019 (SEP, 2019), la cobertura, a nivel nacional en el bachillerato, es del 78.7% respecto a la población total de 15 a 17 años de edad; la eficiencia terminal en la actualidad es del 64.2 por ciento. Para el Estado de México, la matrícula del bachillerato cubre 665,020, que representa una cobertura de 74.8. Llama la atención el descenso en dicha matrícula conforme se cursan los grados: primer grado 270,653 estudiantes, segundo 211,778 estudiantes y, tercero 182,589 estudiantes. Con lo cual el porcentaje de deserción corresponde al 13.24%, es decir se quedan fuera 88,064 jóvenes. La eficiencia terminal, que corresponde al número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, queda con 65.2%.

Ante este panorama no puede dejar de pensarse en la pregunta que se formulan Pérez, Mata y Pogliaghi (2017): ¿Qué estamos haciendo mal que los jóvenes se aburren y los más inteligentes se van?

La pregunta hoy exige la urgente reflexión y acción cuando, al menos lo reportado en la escuela donde se realizó la investigación, en el ciclo escolar 2020-2021, en promedio, tres estudiantes por grupo de primer grado no se integraron a las actividades a distancia e incluso finalmente causaron baja definitiva, considerando que la escuela cuenta con seis grupos de primer grado por turno. Así como también lo documentado en algunas investigaciones, tales como la de Guzmán (2021) que señala algunas de las dificultades para llevar a cabo la educación a distancia, lo que implicó problemas para contactar a los estudiantes y que devino en la solicitud a los docentes a no reprobar y tomar en cuenta la comunicación establecida con los estudiantes en esta etapa, lo cual significará importantes retrocesos en la formación de los jóvenes.

A esto se suma la reciente solicitud expresa del Senado de la República a la SEP y a sus homologas en las 32 entidades federativas, a través del director de bachillerato general en el Estado de México, para iniciar el ciclo escolar 2021-2022, otorgar una adecuada atención a los

que refiere como “adolescentes”, para evitar la deserción escolar, e incluso se hace un llamado a implementar una política pública para garantizar, promover y proteger sus derechos humanos (DGEMS, 2021). Explícitamente la solicitud compromete a la SEP en cada entidad, implícitamente el discurso deberá enfrentarse por las escuelas con sus docentes, aunque la incógnita es bajo qué estrategias.

La política educativa como estrategia en el ámbito federal y estatal

A casi una década, la política educativa implementada a nivel federal y estatal para contrarrestar el problema de la reprobación ha quedado depositada en mayor medida en programas como “Yo no abandono” y “Construye-T”, con el objetivo de lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior, lo anterior en el marco de la obligatoriedad de la EMS. Estos programas se desarrollaron en alianza entre la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México (PNUD).

El último eslabón de la implementación del programa fueron los docentes, para quienes han existido dificultades que se incrementan por el escaso sentido que también encuentran los estudiantes en las prácticas propuestas, por lo cual no se ha logrado impactar en los jóvenes ni atender el problema.

Con el programa Construye-T se ha buscado promover el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) en los jóvenes de educación media superior pública, pues se afirma que las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, pero sobre todo, tomar decisiones responsables, para definir y alcanzar metas personales, específicamente en relación a lo que denominan como rendimiento escolar y aspiraciones académicas (SEP, 2021). Aunque paradójicamente el programa tampoco ha ayudado a conocer ¿quiénes son los estudiantes que reprueban, en tanto jóvenes que asisten a la EMS? Bajo estas premisas, cabe la pregunta: ¿quién reprueba, el sistema, la escuela o el estudiante?

Por otra parte, las acciones que se implementan, a nivel del Estado de México, por parte de la escuela y de los docentes siguen la perspectiva de dicha política educativa. Como ejemplo están los informes que se emiten desde las escuelas a las autoridades correspondientes y, en

donde se refiere a estos jóvenes como estudiantes en “riesgo educativo”. Quizá por esta misma razón, las acciones que como escuelas realizan tampoco generan gran impacto en la población juvenil. A la misma escuela le hace falta conocer más a su población. Por lo que se pone en debate no solamente al sistema, también a la escuela misma que invisibiliza esa condición juvenil de los estudiantes y su relación con la construcción de los significados que toma lo escolar en sus vidas.

La reprobación y sus implicaciones para la escuela en el marco de la obligatoriedad del bachillerato.

En 2011 el Congreso modificó los artículos 3º, 31º y elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior, lo que supuso una educación universal incluyente. El problema que se ha presentado para las escuelas desde entonces es cómo mantener, para incluir, a aquellos jóvenes que, a la luz de los datos que arroja esta investigación, no han decidido salir del bachillerato y a aquellos que no quieren estar en el bachillerato. Cómo incluir cuando el mismo bachillerato “es excluyente y selectivo” (Zorrilla, 2010). Incluso, ¿Cómo lidiar con un derecho que vulnera?

Por otra parte, en el último informe del INEE ¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar?, presentado el 21 de marzo, 2019, que reporta el levantamiento en relación a dicha problemática en 3011 planteles en el 2016, reafirma fehacientemente que las búsquedas han sido limitadas. De acuerdo con este informe, las escuelas reportan acciones preventivas o de enfrentamiento del problema, pero las cifras no disminuyen y sí crecen las interrogantes en relación a dimensiones que no se han mirado. Gonzalo Saraví (en INEE, 2019) señala que uno de esos aspectos que han quedado cortos en explicación ha sido documentar los procesos que acontecen en el aula entre los docentes y los jóvenes, es decir, lo relacional. Por lo que es importante preguntarnos por las formas que toman las interacciones en el aula, los vínculos o no que se establecen en los procesos dentro e incluso fuera del salón de clases.

Los desafíos ante la reprobación

Entender el alcance y la complejidad del problema de la reprobación en la educación media superior, como un fenómeno multicausal, es esencial para diagnosticar (Aguilar, 2000, p. 238) y proponer otra forma de política educativa.

El carácter social de la educación, puede llevar a mirar las posibilidades que yacen en cada agente que participa en la escuela, sea el alumno, el docente, el directivo, sobre todo cabe aquí subrayar la participación de los jóvenes. La escuela necesita abrir el espacio a la participación democrática de los jóvenes. Y no solamente como derecho humano sino también como bien público que es lo que permite a las personas ejercer los demás derechos humanos (Santibáñez, 2010).

Dos ideas se presentan como imprescindibles: la primera mencionada en el artículo 3 constitucional, “los maestros y maestras son agentes del proceso educativo..., se reconoce su contribución a la transformación social”. La segunda citada por Martínez (2010): El papel del Estado no puede ni debe consistir en la reproducción de la cultura dominante; tampoco, en el afirmar la identidad nacional aplicando programas escolares homogeneizantes en los cuales ni los actores de quienes se reclama adhesión han tenido participación, ni sus valores se encuentran bien representados. Incluso pensar en lo expuesto por Ornelas (2013) ¿cómo consolidar la filosofía del artículo 3º? Una posible respuesta que enuncia es desarrollar todas las facultades del ser humano desde cinco elementos: abstracción, sistematización, experimentación, acción y colaboración, que son las antinomias al método memorístico.

Para ello hacen falta las voces de quienes habitan la escuela preparatoria, que no son simples voces, son más bien voces de agentes entendidos (Giddens, 2006, p. 308), saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana, es decir en la escuela preparatoria, su entendimiento está inmerso en una conciencia práctica, lo que los lleva ser capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer. Cuando se pregunta a los jóvenes por la reprobación, saltan aspectos tanto propios como de la forma de interactuar de sus docentes con ellos, e incluso de lo que para ellos representa la escuela. La racionalización de una conducta, dice Giddens (2006), llega a un ofrecimiento discursivo dando razones ante la pregunta de por qué actuaron así. Aquí la pregunta es entorno a la reprobación, ¿quién reprueba: ¿el sistema, la escuela, o ambos?, ¿por qué reprueban?, ¿qué acontece, en aquellas escuelas en donde los estudiantes no reprueban, pero los resultados prometidos en el perfil de egreso para el bachillerato no se cumplen?

Mi propuesta obedece a una forma particular de abordar el problema por cada escuela atendiendo incluso a una posible configuración de proyecto particular escolar, en donde juegan un papel central los docentes y la forma en cómo interactúan con los jóvenes, en cómo se les incluye a los jóvenes en la participación de la vida escolar y por supuesto en las formas de

enseñanza. Sin duda son aspectos que pueden interpelar a aquellos jóvenes en reprobación y que no encuentran sentido a lo que la escuela les ofrece. Es desde estas formas de interactuar a partir del poder para crear, a lo que llamo desafío político, social y pedagógico. Lo encontrado en esta investigación me permite pensar que es posible.

Método

El enfoque metodológico con el que se realizó esta investigación buscó la mirada del interaccionismo simbólico, desde donde se recuperaron y analizaron observaciones de clase, entrevistas individuales y colectivas semiestructuradas.

La escuela preparatoria en donde se realizaron las entrevistas pertenece al subsistema de bachillerato general en el Estado de México. Es una escuela de alta demanda para cursar estudios de bachillerato propedéutico, por lo que concentra alumnos con alto puntaje en su examen de ingreso a la educación media superior, que va desde 90 hasta 120 aciertos, así como también tiene un alto prestigio por la comunidad en la que se encuentra y, que para fines de la investigación se mantuvo en anonimato.

El porcentaje de deserción en el ciclo escolar 2018-2019 fue de 2.1 en turno matutino y 1.3 en el turno vespertino, lo que equivale a 20 estudiantes en el primer caso y 13 en el segundo. La escuela logró un porcentaje de aprobación en el turno matutino de 81 por ciento y 83 por ciento en el vespertino, porcentajes que, paradójicamente, desde supervisión son aceptados como “poquitos”, aunque para la misma escuela sí representan una alerta, que no encuentran cómo resolver, a pesar de varias estrategias que han buscado implementar.

Aunque inicialmente se trazaron perfiles selectivos para las entrevistas, los jóvenes fueron emergiendo al entrar al campo, al acercarme a sus espacios de encuentro, uno de estos fue la banqueta, que es el umbral a la preparatoria. Otro espacio de encuentro fueron las canchas dentro de la escuela. En total se entrevistaron a 12 jóvenes en reprobación que cursaban el sexto semestre en el ciclo escolar 2019-2020, 3 mujeres y 9 hombres del turno matutino. Del total de entrevistados, tres causaron baja definitiva debido a esa condición de reprobación.

Las entrevistas con los docentes se realizaron dentro de la escuela en el espacio destinado por la dirección para dicho fin. Se entrevistaron a siete docentes, aunque se tomó como relato central el de la profesora con la materia que presentó mayor reprobación en el quinto semestre del ciclo escolar 2018-2019 y con la cual se pudo ingresar a observar sus clases. Dentro

de estas siete entrevistas está la de una de las orientadoras que atiende los grupos de tercer grado, lo que permitió guiarme hacia los primeros jóvenes entrevistados, así como tener referencias de los estudiantes con quien me encontré y el control de las fechas que marcaban las acciones de trabajo de regularización escolar para los jóvenes.

Las observaciones se realizaron dentro del salón de clases en la asignatura de mayor reprobación, dentro de la escuela, en la hora de ingreso a la escuela y durante los descansos de clases.

Para el análisis de datos, se transcribieron las entrevistas y se sistematizaron en “matrices de sentido” que posibilitaran la construcción categorial (Martínez, 2004). El proceso interpretativo se fue perfilando en líneas o indicios a seguir, pues el dato no es algo “dado” desde afuera como afirma Martínez (2004), sino “algo interpretado” por el investigador, como un texto (Beuchot, 2008) con vistas a la comprensión.

Resultados

La investigación devela, por una parte, las orientaciones homogeneizantes que toman lugar en la escuela preparatoria en donde se realizó la investigación, por parte de los docentes hacia los jóvenes estudiantes, pero que no es exclusiva de ésta institución, lo cual me permite afirmar que la reprobación no es un asunto homogéneo.

Por otra parte, existe una marcada tendencia en la preparatoria del Estado de México a mirar a los jóvenes solamente como estudiantes, lo que se sintetiza en la frase que emplea la docente de cálculo: “Son estudiantes porque vienen a estudiar”, invisibilizando con ello su condición juvenil, así como también las habilidades con que cuentan y que en otros contextos les permiten la vida laboral.

El posicionamiento de los jóvenes ante la escuela y ante sus docentes, en tanto meros estudiantes, los sitúa en prácticas disruptivas, de negación, de desencuentros, o de silencios ante las demandas de los docentes, lo que va configurando esa diversidad de formas de estar, que identifico como “en tensión escolar” y de responder a lo que acontece en la escuela preparatoria, lo cual puede desembocar en “rupturas escolares”, es decir no solamente reprobación sino incluso la deserción escolar.

Otro de los hallazgos importantes fueron las configuraciones docentes, que me permite nombrarlas dada su complejidad como “condiciones de la docencia” y cómo bajo éstas establecen interacciones con los jóvenes marcadas por una importante verticalidad, donde priva el

simbolismo del que sabe, del experto, del que enseña, sostenido por una carga normativa que han asumido desde su condición docente, que los jóvenes pueden reconocer o no, o incluso ser el motivo de sus desencuentros.

Por “condición docente” articulo un entramado de contradicciones que configuran la docencia en las preparatorias oficiales del Estado de México. Por un lado, las presiones de organismos internacionales con el peso de sus recomendaciones e intereses, han llevado a la modificación del sentido de los estudios medios, por otro las orientaciones de los gobiernos, locales y lo oficialmente marcado por la escuela, derivado de los dos aspectos antes mencionados, que norma sus acciones e interacciones con los jóvenes. Desde ese lugar, su papel de “experto”, del que sabe, a ratos choca con el de simple mediador, o incluso evaluador que también prevalece en las prácticas docentes y, por supuesto con lo que les ha configurado en su dimensión personal, profesional y ética. Todo esto aunado a la saturación de grupos, que en este caso ascendía a más de 50 estudiantes en un espacio donde se dificultaba pasar entre las butacas. Y por supuesto que aquí también suma la presión que encontraron los docentes ante todo lo que implicó la reforma de 2013 con las evaluaciones a que fueron objeto ante la posibilidad de quedar ellos también fuera de la escuela.

Esta categoría me permite comprender que los jóvenes estudiantes transitan por la escuela preparatoria con dificultades que no son propiamente de ellos sino de las instituciones y del propio sistema de bachillerato estatal, lo cual también configura esa condición docente. Así, se establecen intersecciones que construyen significados de pedagogía centrada en interacciones verticales que imposibilitan el diálogo entre jóvenes estudiantes y docentes.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha mostrado que la política educativa desplegada para atender la reprobación y lo que se nombra como abandono escolar no genera impacto en los jóvenes estudiantes en la educación media superior en el Estado de México. Las formas bajo las que interactúan los docentes con los estudiantes, tampoco promueven acciones importantes para contrarrestar dicha problemática, pues las estrategias implementadas emergen de una idea homogénea de escuela, de la reprobación y de los estudiantes. Si bien la escuela ha sido documentada como un espacio de vida juvenil (Weiss, 2012), en el caso del Estado de México, los estudiantes que asisten al bachillerato general, en tanto jóvenes enfrentan con dificultad esa posibilidad, por lo que, en sus intentos por configurarse desde sus acciones, priorizando a ratos

su incipiente mundo juvenil, posponen lo escolar a lo que no encuentran sentido, y se encuentran con la reprobación.

Por ende, hace falta lo que señala Terigi (2005, p.7), “pensar la educación como un acto político”. Es urgente pensar y organizar de esta manera el salón de clase. Un espacio democrático de poder, pero para crear. Y ese poder no puede ser totalmente exclusivo del docente, decidir por otros. Hace falta incluir el pensamiento y sentimiento de todos los jóvenes que asisten a la escuela, y “poder” crear otra forma de hacer escuela.

Uno de los planteamientos de Tirado (2006) aportan a este asunto, cuando señala que es importante darle los atributos y facilidades a la escuela para la toma de decisiones para la gestación de su propio plan de desarrollo. La escuela no necesita pedir permiso en su actuar, necesitar tomar la batuta, arriesgarse a construir de otra forma las interacciones con los jóvenes estudiantes. Por qué no pensar entonces en que a la hora de implementar el curriculum se integre en colectivo a los jóvenes estudiantes como parte de la comunidad, que aporte, no para la comprensión y análisis del curriculum, pues es tarea de la escuela y propiamente del docente, pero sí a la hora de la planeación de los momentos pedagógicos y organizacionales de contenidos y procesos más específicos que tendrán lugar en el salón de clases o donde decida el colectivo.

¿Qué necesita la escuela de sus docentes y jóvenes estudiantes? Primero, de los docentes, visibilizarse más que como meros ejecutores de políticas públicas o educativas que no se contextualizan desde lo que acontece en las escuelas con los jóvenes. Segundo, reconocer a los jóvenes no sólo como sujetos de la educación, sino como agentes educativos, que cuentan con habilidades que no han aprendido dentro de la escuela, pero que son funcionales para crear otra forma de hacer escuela.

Referencias bibliográficas

Aguilar, Villanueva L. Felipe (comp.) (2000) Estudio introductorio. EN, El estudio de las políticas públicas. México, Porrúa, pp.15-74

Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE, UNAM, IIF

Covarrubias y Piña (2004) La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. Revista latinoamericana de estudios educativos, 1er semestre, año/volumen, XXXIV número 001, Centro de Estudios educativos. México, pp. 47-84

- Cuevas J., Adrián. (2013) Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En Saucedo, L., Guzmán, C., Sandoval, E., Galaz, J. (Coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. ANUIES, pp. 27-35
- Garrido-Miranda, J., & Polanco Madariaga, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. *Perfiles Educativos*, 42(170). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59512>
- Giddens, Anthony (2006) *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Amorrortu editores
- González V., Monica (2015) Conferencia on Educational and entrepreneurial initiatives to support youth in places of violence. IMJUVE. Abril 28-29, 2015. Consultada 09 de marzo, 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=z4BM1nsim3w>
- Guzmán Gómez, C. (2021). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia. El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 153-168. <https://doi.org/10.35362/rie8614360>
- INEE (2019), ¿Qué hacen los planteles de EMS contra el abandono escolar? Resultados de la EIC-EMS 2016. Presenta Pamela Manzano, Directora de Evaluación de Contenidos y Métodos Educativos del INEE. Comenta Gonzalo A. Saraví, Profesor-Investigador del CIESAS. 21 de marzo, 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=tIxI2m0Wq0M> (consulta: 22 de marzo, 2019).
- Martínez, Bernardo (2010) *El Programa Escuelas de Calidad en las escuelas primarias del Estado de México como política pública*. México: IAPEM. Pp. 11-56 y 136-166
- Martínez Miguez, Miguel (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Ornelas, Carlos (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Pérez Islas, José A, Mata Zúñiga, Luis A, Pogliaghi, L. (2017). ¿Cómo hacer que los jóvenes se queden en la escuela? *Gaceta de La Política Nacional de Evaluación Educativa En*

México, 3 (7), 52–57. <https://historico.mejoredu.gob.mx/como-hacer-que-los-jovenes-se-queden-en-la-escuela/>

Santibáñez, Lucrecia (2010) El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencia. En Barba, Bonifacio y Margarita Zorrilla (2010) Innovación social en educación. Una base para la elaboración de políticas públicas. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, Siglo XXI.

Saraví, Gonzalo (2020) Panel, Infancias, juventudes y desigualdades en tiempos de crisis. 30 de julio 2020. I Pre-Bienal virtual Gonzalo Saraví, México. Temporalidades y clivajes de la desigualdad en la juventud: ¿hay algo nuevo detrás de la pandemia? <https://www.youtube.com/watch?v=B27jBc6fgCk>

Terigi, Flavia (2005) Collected papers; sobre las decisiones del gobierno en educación. En Frigerio, Graciela y Graciela Driker (comps.) Educar: Ese acto político. Argentina: Del estante editorial.

Tirado, Felipe (2006). *Una visión educativa. Acciones ante el futuro*. En, Todd, Luis Eugenio y Victor Arredondo (coords.) La educación que México Necesita. Visión de expertos. México: CECyTE). Pp. 161-174.

UNESCO, Secretaria de Educación Pública y Organización de los Estados Americanos (2011) Panorama Educativo 2010. Desafíos pendientes. Proyecto regional de indicadores educativos. Cumbre de las Américas Investigación educativa como insumo.

UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*, Paris, Francia

Weiss, E. (2012) Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación, México: *Perfiles Educativos*, vol. 34, no. 135, enero.- marzo, 134-148. ISSN: 0185-2698.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010). El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias.

Documentos oficiales

Artículo Tercero Constitucional, 2013 y 2019. México.

DGEMS (2021) Dirección General de Educación Media Superior. Oficio núm. 2713, 08 de julio de 2021. Toluca, Estado de México: SEP

Gaceta del Gobierno. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México. No. 85, mayo 2009.

Gaceta del Gobierno. Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México. No. 113, junio 2017.

SEP (s/f) Manual para prevenir los riesgos del abandono escolar en la educación media superior. Movimiento contra el abandono escolar en la educación media superior.

SEP (2019) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019. Ciudad de México. Dirección general de planeación, programación y estadística educativa. Primera edición. Recuperado de: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf

SEP ConstruyeT. <http://construyet.sep.gob.mx>. Recuperado el 10 de septiembre, 2021.

FORMACIONES DOCENTES: LA EXPERIENCIA DE VENIR SIENDO SUJETOS

Cruz Elena Rojas Chincoya

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
cerch2010@gmail.com

RESUMEN

Este artículo discute la formación docente como la capacidad de venir siendo sujetos. Esto es, comprender las formas de la experiencia de los jóvenes estudiantes en su trayecto por la escuela normal. Experiencias que se apropian y resignifican, se intersectan e incluso se tensionan generando formas múltiples de ser docente. La investigación se desarrolla a partir de las Metodologías Horizontales y para la recuperación del archivo empírico se recurre a los talleres participativos, las entrevistas narrativas y la observación participante. Identificar la multiplicidad de posibilidades experienciales permite distinguir que no se puede moldear o fabricar al otro, sino que es el otro el que decide formarse de acuerdo a un proyecto personal y con ello entender que hay tantas formaciones docentes como sujetos en interacción. Posicionarse en este horizonte posibilita constituir la formación docente como una opción educativa relevante y pertinente conforme a sus sujetos, sus contextos y experiencias.

Palabras clave: Formación docente, experiencia, venir siendo sujeto, alteridad

ABSTRACT

This article discusses teacher training as the ability to become subjects. That is, to understand the forms of the experience of young students in their journey through the normal school. Experiences that are appropriated and re-signified, intersect and even become stressed, generating multiple ways of being a teacher. The research is developed from the Horizontal Methodologies and for the recovery of the empirical file, participatory workshops, narrative interviews and participant observation are used. Identifying the multiplicity of experiential possibilities allows us to distinguish that the other cannot be molded or manufactured, but that it is the other who decides to train according to a personal project and thereby understand that there are as many teaching formations as there are subjects in interaction. Positioning yourself on this horizon makes it possible to constitute teacher training as a relevant and pertinent educational option according to its subjects, their contexts and experiences.

Keywords: Teacher training, experience, being a subject, otherness

Introducción

Es recurrente asociar escolarización con formación; sin embargo, si bien pudiera (y debiera) contenerla no se reduce a ella. La formación docente puede entenderse a partir de las formas diversas que la experiencia de los sujetos adquiere a través de su trayecto en la escuela normal. Venir siendo sujetos acontece siempre en alteridad, y en este proceso las formas de la experiencia se intersectan y articulan e incluso se tensionan generando posibilidades múltiples.

Posicionarnos en la conceptualización de la formación docente como la posibilidad de venir siendo sujetos permite cuestionar las concepciones esencialistas y reduccionistas desde donde suele pensarse la formación normalista, y aunque si bien hay ejes rectores en ella, planes y programas de estudio, perfiles de egreso, la cultura y las normas institucionales, modelos

pedagógicos de la formación, entre otros, aún éstos son tamizados y resignificados por la experiencia de cada sujeto. Lo que no quiere decir que se desdibuje la preponderancia y el impacto del discurso oficial y las políticas educativas del Estado en la formación docente; por el contrario, es pertinente señalar que es con estas condiciones, a partir de las cuales los sujetos juveniles construyen y resignifican su experiencia formativa.

Para Ferry (1997) los programas y contenidos son dispositivos de la formación, pero no son la formación, además para él, la formación no se consume ni se recibe del exterior. En este sentido podemos apuntar que la formación docente se construye a partir de experiencias propias contextualizadas, situadas e irrepetibles, y en ella coexisten mediaciones, experiencias compartidas de lo que me/ nos pasa y de lo que hacemos que me/nos pase. La formación docente se configura a partir de construcciones biográficas y artesanales de venir siendo sujetos y en este entendido es posible hablar de formaciones docentes y no de formación docente.

No se trata de fabricar al otro desde el autoritarismo, la prescripción o la verticalidad. La formación no se consume o se adquiere (Ferry, 1997, Honoré, 1980, Villegas, 2008, Merieu, 1998) pues es el sujeto quien decide y elige qué, cómo, por qué y para qué se forma como docente entre un trayecto y proyecto de ser y dejar de ser. Es preciso reconocer que la formación se compone de procesos intersubjetivos de construcción de experiencias configurativas del ser docentes.

De esta manera el presente artículo pretende aportar insumos para repensar la formación docente a partir de las experiencias construidas desde los jóvenes normalistas en su trayecto formativo, así como reflexionar sobre los discursos y prácticas sedimentadas y hegemónicas que la sostienen. Es preciso entablar el diálogo entre la experiencia heredada y la recreación de la misma, discutir sobre las otras experiencias, sentidos y significados juveniles que entran en la escuela, en sus bordes, en la cotidianidad o en la clandestinidad emergente, y con ello posibilitar la formación docente como una opción educativa relevante y pertinente conforme a sus sujetos, sus contextos y experiencias.

Este texto es el resultado parcial de la investigación titulada: "Configuraciones identitaria en la formación inicial docente desde las narrativas juveniles" que se realiza en una Escuela Normal del nororiente del Estado de México. El escrito se encuentra organizado en las siguientes secciones, a saber: primero se presenta una breve introducción, en un segundo momento se expone la ruta metodológica en que se desarrolla la investigación, en la tercera y cuarta sección, la formación como experiencia biográfica y artesanal, y la experiencia incorporada y la experiencia cuestionada, respectivamente, se exponen las experiencias que los jóvenes apropian y

reconstruyen en la formación docente, y finalmente, en la última sección: venir siendo sujetos: formaciones docentes en alteridad, se presentan algunas reflexiones finales.

Ruta metodológica

La investigación se desarrolla a través de la perspectiva comprensivo-interpretativa, esto es, que recupera los discursos, interacciones, sentidos y significados que los sujetos involucrados construyen o resignifican; no obstante, si es pertinente y necesario recupera el dato estadístico para su articulación, análisis e interpretación. Desde este paradigma se retoman las Metodologías Horizontales (Corona & Kaltmeier, 2012) las cuales plantean que la investigación es un fenómeno dialógico, una práctica intersubjetiva, en donde la construcción de conocimiento se hace desde el diálogo y la horizontalidad en tanto metas o escenarios posibles y deseables. Para la construcción del archivo empírico se hace uso e implementación de talleres participativos (Reyes, 1977), de la entrevista narrativa (Bertaux, 2005) así como de la observación participativa (Sánchez, 2001 en Tarrés, 2014).

El estudio se realiza en una Escuela Normal del nororiente del Estado de México, se consideraron estudiantes de las licenciaturas en enseñanza en educación secundaria con especialidad en Geografía, Historia e Inglés. En coherencia con las Metodologías Horizontales se trabaja con los profesores y alumnos que tienen el interés o la disposición para participar en la investigación.

Resulta significativo aclarar que, dentro de esta perspectiva metodológica, la autoría de los participantes resulta de gran vital importancia, y una forma de hacerlo es a través de usar el nombre que personaliza a los sujetos involucrados, siempre y cuando lo autoricen; no obstante, en esta investigación y por petición de las autoridades institucionales en esta ocasión no fue posible realizarlo. En atención a esta solicitud solo se coloca el rol de los participantes, el género y la edad apelando a lo que Pérez (2012) apunta: “lo que interesa en una investigación dialógica no es tanto quién escribe sino quién habla a través del texto y lo que dice, para qué y frente a qué” (p.16), lo que constituye otra forma de construir autoría.

Formación: experiencia biográfica y artesanal

La experiencia toma diversas formas, ésta es maleable, moldeable, plástica y permeable, y en esa medida diversa e irreplicable; artesanal. Esta performatividad de la experiencia está en función de la experiencia personal e individual articulada con su carácter social. Es decir, el sujeto en el despliegue de su experiencia contiene la capacidad de con- formar y con-formarse con el otro, lo que confiere a cada sujeto el lugar de artesanos por la posibilidad de composición y

recreación formativa. Con-formarnos con el otro permite reconstruirnos unos a otros como artesanías por el sentido altamente humano, estético, artístico y político. Así la formación docente como experiencia potencia la oportunidad de hacer-nos conformaciones artesanales biográficas e identitarias de nosotros mismos y con los otros; es decir, en alteridad (Skliar, 2007).

La formación como experiencia posibilita por tanto la práctica de “venir siendo sujetos” con el otro (Berlanga, 2013); proceso dialéctico entre el yo y los otros a partir del reconocimiento de lo que nos une y nos diferencia. Desde esta concepción, la formación se convierte en una mediación-tensión para recuperar y vehiculizar la propia historia y configurarse. El venir siendo sujetos posibilita reconocer que en todos los sujetos hay experiencia, no la misma, diversa, construida desde diferentes tiempos y espacios, y que en esa medida todos nos conformamos en un proceso dialéctico e intersubjetivo.

La expresión de acontecimiento convoca a la experiencia, esto es, de “hacer” una experiencia como “algo que nos ocurre” (Bárcena, 2000). En otras palabras, la formación como venir siendo sujeto nos remite a la experiencia de “eso que nos pasa” y nos transforma en otro, con otro. No obstante, también la formación implica “hacer que nos pasen cosas”. Entra en escena la agencialidad del sujeto como constructor de experiencia, que, con sus recursos, también entra en el interjuego de la formación, en la posibilidad de reconfigurarse a sí mismo y con la escuela normal. Para Mèlich & Bárcena (2000):

“Hacer experiencia, es diferente de tener experiencia. Las experiencias no se tienen, se hacen. Tener experiencia es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos en lo mismo. Hacer una experiencia significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otro” (p. 162).

La formación es experiencia y la experiencia es formación (Gadamer, 2005). La formación es por tanto un horizonte de sentido/s en un proyecto de “ser-siendo sujetos”. Es una actitud hermenéutica, de apertura hacia uno mismo, hacia el “otro”, una forma de estar en el mundo, vivirlo, apropiarlo y resignificarlo entre lo individual y lo social o comunitario. En estas mediaciones todos educan y todos aprenden, se con-forman, teniendo como punto de partida la experiencia de los actores sociales para volver a la vida, transformados. Sujeto y comunidad siempre siendo en un proceso inacabado.

En este sentido los jóvenes normalistas comparten la coincidencia de un rol, la forma de asumirlo, identificarse; no obstante, el desplegarlo conlleva configuraciones artesanales, diferentes e irrepetibles “Creo que todos aquí queremos ser docentes, lograr un perfil de egreso, todos compartimos eso, pero un título no te hace un buen maestro” (Estudiante, mujer, 19 años),

“Dudo que haya maestros iguales, creo que siempre le imprimes tu personalidad” (Estudiante, mujer, 20 años), “Como dice un texto que leímos, cada quien tiene su estilo docente” (Estudiante, hombre, 20 años).

Los docentes en formación se construyen con el otro, son muchos otros, y otros tantos yo, que se interpelan y configuran mutuamente. “Yo retomo de mis maestros lo que me gusta, no todo” (Estudiante, mujer, 19 años), “hay maestros que te gusta como enseñan, hay otros que no, pero de todas formas aprendes qué quieres para ti como docente y que no” (Estudiante, mujer, 20 años), “Tengo maestros que te dejan una huella para bien o para mal, ya tu escoges” (Estudiante, hombre 21 años). Divergencia y comunidad, articulación y tensión, interpelación o negación, diferencia y coincidencia son condiciones que impactan la experiencia de formación docente en la escuela normal.

Merieu (1998) apunta que para educar es preciso reconocer que no se puede moldear o fabricar al otro, sino es el otro el que decide y selecciona qué retoma para formarse conforme a un proyecto personal. Esto implica reconstrucción y reconfiguración. En este sentido, es posible que el sujeto, el estudiante, recupere la experiencia y los saberes del maestro, y los incorpore, pero también que en algún momento se resista a ellos. Asisten a este acontecimiento el encuentro o desencuentro de subjetividades, lógicas, cosmovisiones, saberes, biografías y experiencias.

En este sentido, Dewey (1960) puntualiza que no se trata de polarizar entre filosofías extremistas, posicionarnos entre una o la otra. En consecuencia, no se trata de elegir entre la lógica de los jóvenes o la del mundo adulto sino en la gama de posibilidades, tonalidades y resignificaciones que adquiere la experiencia de los jóvenes en su trayecto por la formación docente. En este contexto es pertinente cuestionarse: ¿Qué significa ser joven en la Escuela Normal? ¿Cómo re-significan los jóvenes su formación en la escuela? ¿La institucionalidad y tradición de la Escuela Normal re-conoce la condición y experiencia juvenil de sus sujetos, la incorpora, la niega, la recrea?

La experiencia incorporada y la experiencia cuestionada

La institución escolar es un campo cultural de sentidos donde conviven e interactúan de forma intensa: confrontación, resquebrajamiento, discrepancia o coincidencia, lo institucional y lo instituyente entre formas diversas de configurar la experiencia.

“Las escuelas son instituciones estructuradas de manera intrincada que sirven de receptáculo de sistemas simbólicos complejos, y de hecho, las culturas institucionales recreadas se mueven más bien como entrelazamientos simbólicos entre los dispositivos y los intersticios, entre la racionalidad

establecida (reglas, formas sociales, códigos), y los acontecimientos y movimientos sociales, entre la producción de su gramática y las huellas de recepción, por lo que no constituyen bloques homogéneos” (Duschatsky, 1999 p.108).

Posicionar a la escuela como espacio dándose implica reconocer la interdependencia entre aristas diversas: políticas educativas, la cultura y estilo institucional, las reglas, las normas, los códigos, las interacciones entre docente y estudiantes, lo que permite entender que existen juegos de poder, cosmovisiones donde las gamas de interacciones se hacen presentes.

La formación del estudiante normalista, entonces se debate desde una dimensión oficialista (“normativa”, planes y programas de estudio, perfiles de egreso, prácticas cotidianas homogeneizantes, verticalistas) pero, y de igual manera, entre las mediaciones, resquebrajamientos y fisuras, bordes y fronteras. Las formaciones docentes son un territorio en el que se intersectan, cruzan, coinciden o confrontan sentidos y contrasentidos, que a veces se articulan y otras tantas se repelen.

El sujeto juvenil en la escuela normal toma connotaciones diversas, su forma de comprenderlo y encararlo también; si bien la inercia escolarizada y la cultura escolar nos instan a pensar al sujeto preponderantemente en su rol académico y con ello en el desconocimiento de sus expresiones juveniles, también persiste la visión de una persona instalada en la inmadurez y la carencia. Esta visión de un sujeto sin capacidades en ocasiones conlleva el desdibujamiento del aporte a su propia formación docente “a los jóvenes hay que enseñarles como ser docentes, a eso vienen a la normal (profesor, 55 años) pero en otras, esa misma condición es enmascarada de paternalismo: “en las normales no podemos ser igual que en las universidades aquí la educación debe ser más humana porque van a ser maestros, en las universidades la educación es muy fría” (profesora 65 años), “para mí los estudiantes son como mis hijos”(profesora 55 años). Este “humanismo” conceptúa al estudiante como incapaz de asumir la responsabilidad de su propia formación y con ello la imposibilidad de hacerse y reconstruirse a sí mismo. El control, el disciplinamiento y la prescripción encuentran sentido en la idea de la falta de capacidad de los sujetos juveniles.

No obstante, Giddens (1998) define la capacidad de agencia como aquella posibilidad de los sujetos para hacer cosas. En este sentido si bien se reconoce el impacto de los procesos estructurales sobre el sujeto juvenil, de igual manera se reconoce que el sujeto se constituye en agente en la medida que contiene la capacidad para ejercer poder. Esta condición posibilita entender al sujeto juvenil no solo desde la ausencia sino desde su capacidad y su potencialidad (Zemelman & Valencia, 1990) dentro y desde la escuela.

La formación del docente y la configuración del rol en el joven estudiante responde a formas distintas y diversas. Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende, lo que nos aleja de la idea de fabricación del otro (Merieu, 1998). En esta decisión, en la construcción del yo docente, el sujeto se posiciona ante la experiencia heredada, y en algún punto la incorpora, la recrea o la niega. Esto posibilita el ser-siendo sujetos normalistas más allá de la tendencia prevaleciente a la imposición y al autoritarismo.

Los jóvenes reconocen a la escuela normal como una institución educativa que les permite “ser alguien en la vida” ante las circunstancias apremiantes que aquejan a la juventud, (por ejemplo, el desempleo, insuficientes opciones de ingreso a estudios superiores). En este sentido, reconocen aspectos que valoran de la cultura heredada corporeizada y subjetivada en algunos de los profesores que acompañan su formación. En este sentido los jóvenes reconocen lo que esta “tradicción” les ha posibilitado y que les gustaría incorporar en su ser docente. Los jóvenes estudiantes valoran el tacto desplegado por algunos profesores: “con la maestra sientes que aprender es fácil, te da mucha confianza y si la riegas no te regaña” (Estudiante, hombre, 18 años), “con ese maestro puedes equivocarte y no te baja puntos por eso”, “la maestra es muy respetuosa y tierna con nosotros” (Estudiante, mujer, 20 años).

Los estudiantes también valoran aprender con el ejemplo, “a mí me gustan que los profes sean coherentes entre lo que hacen y lo que dicen, eso yo lo valoro” (Estudiante, hombre, 19 años) “yo aprendo más con los profes que te ponen el ejemplo, esos sí que son buenos maestros” (Estudiante, mujer, 18 años). Otra circunstancia que los normalistas valoran de la tradición es la autoridad académica, “con esa maestra me gustaba mucho su clase porque tenía mucho dominio, sabe un buen” (Estudiante, mujer, 18 años), “cuando el maestro te explicaba todos calladitos porque lo que decía era muy interesante” (Estudiante, mujer, 22 años), “nosotros decimos que ese maestro es un estuche de monerías sabe de todo, de todo lo que le preguntes siempre tiene respuesta, yo quisiera ser como él” (Estudiante, mujer, 22 años). Una dimensión más que valoran los jóvenes normalistas es el recurso metodológico con que algunos profesores imparten su clase y que les permite enriquecer a su vez su labor y su actuar en las prácticas: “en la clase de esa maestra nos ponía muchos juegos y estrategias divertidas. Esos juegos yo se los pongo a mis alumnos en la secu” (Estudiante, hombre, 21 años), “trato de aprender mucho porque la maestra maneja muy bien las tecnologías y yo de ahí retomo para mis prácticas” (Estudiante, hombre, 22 años).

Merieu (1998) puntualiza que el educador no puede obrar directamente sobre las personas, pero sí puede obrar sobre las cosas y ofrecer situaciones. De esta manera, la tarea del maestro es instalar un espacio donde aprender para que el sujeto despliegue su deseo de saber

y reconfigurarse identitariamente. La experiencia heredada que estos profesores recrean posibilitan espacios de seguridad, asegura este mismo autor, de esta manera, existe el apremio por generar experiencias que permitan a los jóvenes construirse como sujetos y no solo como objetos (matrícula, un número de lista, una calificación por asignar, un arquetipo del ser docente).

Si bien los jóvenes valoran e incorporan la tradición, la experiencia heredada; no obstante, también la cuestionan: “yo siento que la normal se está quedando muy atrás, ya se ancló en un estereotipo” (Estudiante, mujer, 21 años) “Hay muchas maneras en que se puede ser docente pero aquí te dicen esta es la forma, no hay más” (Estudiante, mujer, 22 años), “la formación de docentes está muy desfasada a lo que hoy en día la escuela demanda y de lo que los jóvenes somos” (Estudiante, mujer, 20 años), “yo siento que son dos puntos de vista: el de la sociedad y como nosotros los jóvenes lo vemos” (Estudiante, hombre, 20 años).

“Te dicen: no, tú no tienes que tatuarte, tú no debes pintarte el cabello, o sea, cómo te están formando. ¿Tú tienes que ser formada como un adulto?, ¿Cómo persona ya grande? ¿No como un maestro joven? (Estudiante, mujer, 22 años). La idealización de la experiencia formativa legítima e institucionalizada de un docente es de la lograr la madurez de un adulto mediada por la socialización entre generaciones, en la que los adultos poseen conocimientos dignos de transmitir, por la “experiencia” que contiene el mundo adulto, asumiendo que los jóvenes no la poseen, aunque los jóvenes opinen lo contrario: “tu formación no depende de la edad sino de la experiencia que uno tiene en la vida diaria” (Estudiante, mujer, 19 años).

Ser experimentado, supone de manera cotidiana, alguien avisado, astuto, espabilado, conocedor de un saber o un hacer, lo cual va ligado al tiempo lineal, cronológico y no a la vivencia o interacción. Desconocer estas características en los jóvenes justifica el vaciamiento de la experiencia y biografía del sujeto juvenil.

“El establecimiento institucional escuela, supone la presencia de personal adulto y un conjunto más o menos amplio de jóvenes (maduros e inmaduros) que, aislados del contexto social, recrean una trama de relaciones en las que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos. En general, esta adquisición se liga explícitamente al aprendizaje de un recorte de información y saberes (currículo oficial) e implícitamente al desarrollo de un estilo para percibir la realidad, percibirse dentro de ella y reaccionar en consecuencia (currículo oculto) (Fernández, 1998, p. 37).

“En la escuela para tus prácticas tienes que hacerlo como te dice el maestro, si no lo haces así, no te autorizan irte de prácticas, y tienes que hacerlo como te dice tu profesor tú no puedes decir que es redondo si ellos dicen que es cuadrado” (Estudiante, hombre, 21 años). Las formas de la experiencia adoptadas en la formación docente refieren a un estándar establecido, instalado en la cultura de las normales y expresado en la narrativa y práctica de algunos profesores “la palabra normal viene de la palabra norma, así que hay que acatarla, la normal es norma”

(profesora, 55 años); en otras palabras, la norma es forma y configura. Las mediaciones de la experiencia de formación son las reglas institucionales implícitas o explícitas, éstas son las pautas de regulación de la acción e interacción para “pertener” y garantizar el logro de una imagen institucional del ser docente; es decir, alcanzar una configuración institucional.

“Las imágenes [las configuraciones institucionales] tienen un verdadero papel de directriz en el comportamiento y condicionan la percepción de la realidad y desde ella la acción, se configuran en la historia del vínculo institucional pero no solo a partir de la experiencia concreta del sujeto con el establecimiento en singular. Las experiencias previas con otras instituciones semejantes o del mismo tipo o aún con la misma institución en otros momentos vitales determinan la existencia de un conjunto de significados que configuran la síntesis del pasado del sujeto y el esquema con el que intentará dar sentido a su presente” (Fernández, 1998, p. 22)

Los estudiantes normalistas tienen claridad que formarse como docente implica institucionalmente el logro de un perfil de egreso, “sabemos que debemos alcanzar el perfil de egreso para ser buenos maestros (Estudiante, hombre, 21 años), “nosotros los maestros siempre les decimos a los muchachos que debemos lograr el perfil de egreso, como lo marcan los planes y programas de estudio (profesora, 44 años). De esta manera el perfil de egreso constituye “el molde” autorizado, que, de manera por lo menos explícita, delimita los valores, actitudes y aptitudes que el “nuevo” docente debe apropiarse e incorporar.

“El perfil de egreso constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos” (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012).

Sin embargo, los jóvenes normalistas buscan otras experiencias formativas, reconocen un molde, una configuración institucional, necesaria y legítima, pero también buscan imprimir la forma de su experiencia como docentes: “Sí es cierto, hay un perfil de egreso aquí en la Normal pero tú tienes que formar tu perfil, tienes que hacer tu perfil, pero a la vez como que vas creciendo te van agarrando los pies, no, pero no puedes hacerlo así, tienes que formar tu perfil en base a lo que tú eres”(Estudiante, mujer, 21 años).

“Lo que tú eres” para los estudiantes se articula desde sus experiencias cotidianas, lo que viven, lo que observan, lo que interactúan de manera virtual, personajes de ficción, en series de televisión y que les permiten pensar la docencia desde lugares no imaginados por la política educativa y la institucionalidad: “Ser un maestro joven es ser tripiante”, “tripiante es algo que no se puede contestar con otra palabra” (Estudiante, hombre, 19 años), configurar su perfil de egreso se mediatiza entonces con las formas de interacción propias de su época, las tecnologías de

comunicación, pero que también cuestionan la forma estereotipada de entender la docencia, ser un maestro tripiante convoca a la búsqueda de otras formas propias de la docencia en el entrecruzamiento de bordes espaciales y territoriales, entre lo concreto y lo virtual, entre lo local y lo trasfronterizo.

El “deber ser” del docente se sostiene en una imagen establecida, una “normalidad” instituida desde la historicidad y la sedimentación, rasgos característicos que dan contenido a una imagen “ideal” “perfecta”, y quien no encaje en este molde resulta seriamente señalado y segregado, antes que atendido e incluido desde la diferencia. La escuela normal como agente garante de resguardar este mandato genera prácticas de selección, clasificación y distinción. La experiencia de formación docente se construye a través de los estigmas. “Ya estaba etiquetado, clasificado como un alumno problema, o un alumno que no podía escribir o redactar incluso hablar bien por mi problema de dislexia, entonces algunos maestros me decían tú no puedes ser maestro, no puedes ni expresarte bien” (Estudiante, hombre, 22 años).

En la escuela normal suele asociarse la formación a una carrera o rally en la que los más aptos logran la meta y el resto son señalados. Ser diferente, es una condición para no pertenecer. Ser diferente otorga la legitimidad para ser seleccionado, sometido a una especie de neodarwinismo pedagógico (Hernández, 2020), y con ello a la implantación del individualismo y la competencia como forma de experiencia formativa. La lucha y la supervivencia como formas de interacción, de enseñar y aprender con el otro.

“Éramos muy pocos en mi salón, en mi salón éramos catorce y las personas que le echaron muchas ganas en primero, en segundo, tercero ya se habían relajado porque ya la escuela los conocían cómo que eran los mejores, los más aptos para estar ahí, pero otras personas y yo, éramos las personas que teníamos casos especiales, porque estábamos etiquetados como que éramos los problema del salón, en mi caso reprobé OPD [Observación de la Práctica Docente] en primero y con eso tuve en toda la carrera para ser el alumno problema” (Estudiante, hombre, 22 años).

La autoridad y el autoritarismo (abuso del poder) son nociones diferentes. “la autoridad tú la construyes con el dominio de tu conocimiento, con esa forma en cómo seduces a tus alumnos”, “la autoridad tiene que ver con liderazgo, no con imposición ni con miedo”; en general, el término alude “al poder influir sobre el comportamiento de otros sin necesitar hacer uso de la violencia, la amenaza o el uso de la fuerza” (Fernández, 1998, p.93).

A menudo puede confundirse autoridad con autoritarismo o con autoridad [autoritaria], con una exigencia de “respeto” y obediencia a la embestidura del docente, al rol asumido y legitimado por una institución. En organizaciones educativas con un estilo institucional autoritario la violencia

mimetizada de mandato demanda sumisión y sometimiento cuando el rol se mira amenazado por la diferencia.

El cambio en las instituciones fuertemente encriptadas en sí mismas y en su dinámica institucional suelen mirar al otro diferente como amenazante, y al carecer de estrategias de negociación y de diálogo se opta por la coacción. La violencia es un modo de estar juntos y de con-formarse.

Méndel (1974 en Fernández, 1998) puntualiza que el peligro del fenómeno de la autoridad [autoritaria] radica en que los que tienen la fuerza (y su utilización) y del poder (y sus mecanismos) tienden a poner la máscara de la autoridad para legitimar su dominio, y en este sentido se pasa del ámbito político al ámbito emocional con todos los riesgos que comporta un deslizamiento semejante. “Mira, me dijo la maestra, no te pongas con Sansón a las patadas, porque aquí yo soy Sansón, y te voy a ganar. Entonces, ¿En dónde queda mi expresión, en dónde quedan todos los artículos que dicen que el ser humano tiene derecho a la libre expresión? Dónde queda el supuesto logro del perfil de egreso donde te dice que seas crítico y reflexivo, es una contradicción, es una mentira” (Estudiante, hombre, 21 años).

En esta situación, la experiencia de formación está mediada por la amenaza y el abuso de poder, cuestionar o quebrantar es inadmisibles ante una cultura institucional rígida, en la que experiencia de formación se configura como un acontecimiento del miedo, del sometimiento, y la construcción, y “eso que me-nos pasa” se recrea a través de los contrasentidos.

“El problema es que yo siento que los alumnos tienen buenas ideas, pero no está dentro de la zona de confort de los maestros entonces en el momento en el que nosotros intentamos hacer algo diferente, ellos se sienten inseguros y lo confunden con que nosotros nos estamos revelando contra ellos y no es así, nosotros queremos hacer las cosas diferentes y sin embargo ellos no lo ven así y nos cortan las alas de tajo” (Estudiante, mujer, 22 años).

Lo extraño, lo diferente rompe con lo establecido, con las acciones características de lo que implica ser estudiante, aprender del otro (el maestro) sin cuestionar, sin proponer. La propuesta y la apuesta por lo diferente significa quiebre y ruptura en los roles y reglas asignadas en un tipo de sistema jerárquico ya sedimentado. “El abandono al control hace temer un estallido de tensiones y los grupos [o los actores] con autoridad optan por diversas razones por tratar de evitarlos aumentando el control” (Fernández, 1998, p.112). La experiencia formativa se articula y tensiona entre la utopía, la alteridad y la negación. No puedes contradecir a los maestros porque entonces sí...estalla la bomba (Estudiante, mujer, 22 años).

Para los jóvenes normalistas “las experiencias positivas y negativas” (la experiencia incorporada y la experiencia cuestionada) conforman un marco de referencia experiencial y de

aprendizaje, “pues todo en la formación es un ciclo” (Estudiante, mujer, 21 años), y en esa medida integran las vivencias a su formación: “realmente todo aquí tiene una razón de ser, y hasta lo más mínimo te ayuda a formarte”(Estudiante, hombre, 20 años), “todas las vivencias son formativas” (Estudiante, mujer, 19 años) “recordemos que la formación del docente es de carácter holístico” (Estudiante, hombre, 21 años).

No obstante, los jóvenes normalistas califican con especial interés aquellas experiencias que les permiten la recreación a nuevos significados o sentidos, a otras formas de las ya establecidas, por lo que las prácticas recursivas, circulares en sí mismas, no son reconocidas como de trascendencia formativa “por ejemplo algo que no te aporta a tu formación es una clase común” (Estudiante, hombre, 18 años) “cuando todo se repite sobre lo mismo” (Estudiante, hombre, 19 años) “no se puede sacar provecho por así decirlo debido a que no hay nuevos datos que agregar a la experiencia” (Estudiante, hombre, 21 años); de esta manera incorporan los aportes de la experiencia heredada, pero otorgan singular valor al sentido de la resignificación e innovación de la misma.

En este sentido los jóvenes reconocen y valoran la experiencia de la tradición representada en gran medida por el mundo adulto (el profesor, la institución, entre otros) cuando ésta se constituye en un “norte” que guía y acompaña la formación “valoras cuando el maestro es el adulto que necesitas cuando eres un aprendiz” (Estudiante, hombre, 22 años); sin embargo, cuestionan las formas prescriptivas en que la tradición suele configurarse “pues cuando te dicen todo como hacerlo no te dejan experimentar” (Estudiante, mujer 20 años), por lo que los jóvenes categorizan a este tipo de prácticas como obstáculos en su trayecto formativo.

Conclusiones:

Venir siendo sujetos implica reconocer que los sujetos tienen experiencia, no la misma, diferente, pero que cada uno es hacedor de experiencias, de eso que me-nos pasa, pero de igual manera de eso que hacemos que me-nos pase. Las experiencias ocurren en un *continuum* de puntos de articulación y divergencia posibilitando tantas formaciones docentes posibles como sujetos en interacción. En cuestión de formación docente es preciso hablar siempre en plural y no en singular por su carácter biográfico y artesanal.

Posicionarnos desde este lugar implica reconocer que podemos hablar de formaciones docentes y no de formación docente y desde ahí cuestionar la ruta, dispositivos y prácticas” arquetipo” desde donde se la piensa. Las formaciones docentes no consisten en cubrir un programa y lograr un perfil de egreso, no es transitar por un trayecto fijado por etapas y de forma preestablecida y lineal. Como bien lo apunta Ferry (1997) estos son dispositivos de formación,

pero no son la formación. Las formaciones docentes no son productos estandarizados ni atributos adquiridos desde la exterioridad (Honoré, 1980) sino procesos experienciales.

Esta multiplicidad de posibilidades experienciales insta a reconocer que no se puede moldear o fabricar al otro, sino que es el otro el que decide y selecciona para formarse de acuerdo a un proyecto y trayecto personal. En este sentido, es posible que el estudiante, recupere la experiencia heredada y la incorpore, pero también es posible que se resista a ella. Las formaciones docentes son experiencias que se construyen entre el ser y el no ser, entre la deseabilidad y la posibilidad, la incertidumbre y la contingencia, lo instituyente y lo institucionalizado, aunque no puede negarse el peso y la fuerza de éste último, lo institucionalizado, y el despliegue desigual de poder en ellas.

En este sentido no se trata de elegir entre la experiencia de los jóvenes o la del mundo adulto (dispositivos institucionales, políticas educativas, colectivo docente) sino posicionarse entre la gama de posibilidades, tonalidades y resignificaciones que ésta adquiere. Es prioritario establecer el diálogo intergeneracional.

En esa medida es preciso superar la forma de entender al joven desde la carencia y desde la ausencia, que justifica el paternalismo, el verticalismo y la negación, disponer escenarios que permitan la asunción de la autonomía y la responsabilidad; reconocer el derecho a configurarse con lo otro y los otros. En palabras de Foucault (2005) es atender la formación docente desde el cuidado de sí: una acción sobre sí, un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1997), una especie de darse - darnos cuenta de lo que nos está pasando (Berlanga, 2013), de lo que nos constituye como docentes en tanto experiencias, prácticas y procesos más que como productos manufacturados, “es un hacerte consciente de tu formación”(Estudiante, hombre 21 años), y responsable de tus propias posibilidades de construcción y reconstrucción. Un ejercer el derecho a constituirse desde el venir siendo sujetos y con ello al reconocimiento y la incorporación de tantas formaciones docentes posibles.

Referencias bibliográficas

Bárcena Fernando (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. Enrahonar: Quaderns de filosofia, (31), 009-33.

Berlanga Benjamín (2013). Venir siendo sujeto: la educación como lugar de florecimiento de una subjetividad que se pone a sí mismo como sujeto.

Bertaux Daniel (2005). Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra.

Corona Sarah & Kaltmeier Olaf (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias sociales y culturales. Barcelona: Gedisa

- Dewey Jhon. (1960). Experiencia y educación. (Trad y ed. Lorenzo Luzuriaga) Editorial Losada, Buenos Aires. Primera ed. 1938
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. DGESEPE. (2012) <https://www.dgespe.sep.gob.mx/> fecha de consulta 01 de septiembre de 2018.
- Duschatzky Silvia. (1999). La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares Buenos Aires, Barcelona, México. Paidós.
- Fernández Lidia (1998). El análisis de lo institucional en la escuela Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Paidós, 1998.
- Ferry Gilles (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault Michael (2005). El cuidado de sí (Vol. 3). Siglo XXI de España editores.
- Gadamer Hans G (2005). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
- Giddens Anthony (1998). Elementos de la Teoría de la Estructuración. En La constitución de la Sociedad Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández Flores Gloria E. (2020). Asesoría tutorial. 18 de febrero de 2020.
- Honoré Bernard & Palacios María Teresa (1980). Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad. Madrid: Narcea.
- Mèlich Joan C & Bárcena Fernando (2000). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pérez Rebeca (2012). Entre voces: una metodología horizontal de autoría para el estudio de la comunicación entrecultural en En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales. España: Gedisa.
- Reyes G. Melba (2007). El taller en trabajo social. (Ed.) Maya-Betancourt.
- Skliar Carlos (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa.
- Tarrés María Luisa (coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. El Colegio de México/FLACSO México.
- Villegas Luz Amparo (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), 1-14.
- Zemelman Hugo & Valencia Guadalupe (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. Acta sociológica, 3(2), 89-104

SUSTENTABILIDAD Y EL EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO EN LA CIUDAD DE VICTORIA DE DURANGO, DGO. MÉXICO

Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mlechuga@itdurango.edu.mx

Dra. Linda Miriam Silerio Hernández

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
linda.silerio@itdurango.edu.mx

M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mariapilareyes@itdurango.edu.mx

Stefany Lizette Calderón Reyes

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
16041370@itdurango.edu.mx

RESUMEN

La Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario son dos elementos que hoy en día son relevantes como parte de la economía de un país. La Sustentabilidad es un factor que va más allá de lo ambiental, considera lo social, político, cultural, tecnológico, educativo y económico. La sustentabilidad es la condición o estado que permitiría la continuación indefinida de la existencia de la especie humana en la Tierra, a través de una vida sana, segura, productiva y en armonía con la naturaleza y con los valores espirituales (Du Plessis, 2002). El estudio tiene un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal; alcance descriptivo, explicativo y correlacional. El objetivo es analizar la Sustentabilidad y el Emprendimientos Universitario y en la ciudad de Victoria de Durango. Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta, aplicando un cuestionario a 60 emprendedores universitarios. Los resultados muestran que los emprendedores encuestados han creado emprendimientos universitarios sustentables. Las variables de Sustentabilidad y Emprendimiento Universitario están relacionadas.

Palabras clave: Emprendimiento, Emprendimiento Universitario, Sustentabilidad

ABSTRACT

Sustainability and University Entrepreneurship are two elements that today are relevant as part of a country's economy. Sustainability is a factor that goes beyond the environmental, considers social, political, cultural, technological, educational and economic. Sustainability is the condition or state that would allow the indefinite continuation of the existence of the human species on Earth, through a healthy, safe, productive life and in harmony with nature and spiritual values (Du Plessis, 2002). The study has a quantitative approach, non-experimental and cross-sectional design; descriptive, explanatory and correlational scope. The objective is to analyze Sustainability and University Entrepreneurship in the city of Victoria de Durango. For the collection of information, the survey technique was used, applying a questionnaire to 60 university entrepreneurs. The results show that the entrepreneurs surveyed have created sustainable university ventures. The variables of Sustainability and University Entrepreneurship are related.

Keywords : Entrepreneurship, University Entrepreneurship, Sustainability

El Emprendimiento Universitario es una disciplina generadora de empleo para todas las personas que tienen la intención de autoemplearse, esto también conlleva a la generación de ingresos contribuyendo al crecimiento y desarrollo del medio en donde se establecen.

El emprendimiento se puede dar de distintas formas, puede ser por necesidad en donde los emprendedores deciden iniciar un negocio para satisfacer necesidades inmediatas, o bien por la identificación de una oportunidad, independientemente de la razón, los emprendimientos nacen por una motivación.

Por otra parte, la Sustentabilidad es un concepto que debe ir más allá de lo ambiental, por lo que debe considerar el bienestar humano, el ecológico y sus interacciones.

La Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario son elementos que van de la mano, actualmente ante las exigencias de un mundo globalizado, la creación de iniciativas emprendedoras debe estar pensadas en ser sostenibles tomando en cuenta factores sociales, políticos, culturales, ambientales, educativos y no solamente económicos. Por lo cual los emprendedores deben tener capacidad para adaptarse a los cambios suscitados, propiciando a través de los emprendimientos bienestar y calidad de vida en sus colaboradores y su comunidad. De lo anterior surge el interés por estudiar la Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario, planteando la pregunta de investigación ¿el Emprendimiento Universitario en la Ciudad de Victoria de Durango es sustentable?, de la cual se desprende el objetivo de este estudio: analizar la Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario en la ciudad de Victoria de Durango.

Sustentabilidad

El primer acontecimiento relevante a nivel internacional sobre temas de sustentabilidad se dio hasta el año 1972, con la Conferencia sobre el Ambiente Humano, realizada en la ciudad de Estocolmo, Suecia del 5 al 16 de junio de 1972; el tema principal de esta conferencia giraba en torno a la premisa de "la protección y mejoramiento del ambiente humano es una cuestión fundamental que afecta al bienestar de los pueblos y al desarrollo económico del mundo entero, es un deseo urgente de toda la sociedad y un deber de todos los gobiernos" (Sterling, 2011).

La Conferencia de Estocolmo, primer Foro Mundial del Ambiente, permitió debatir con mayor propiedad lo que se venía evidenciando a través de distintos medios, sirvió de marco para mostrar los diferentes puntos de vista del desarrollo. Fue la primera gran conferencia de la ONU sobre cuestiones ambientales internacionales, y marcó un punto de inflexión en el desarrollo de la política internacional del medio ambiente. Con la asistencia de los representantes de 113 países, 19 organismos intergubernamentales, y más de 400 organizaciones

intergubernamentales y no gubernamentales, es ampliamente reconocida como el comienzo de la conciencia política y pública de los problemas ambientales.

Entre los años 1983 y 1987, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desarrolló una serie de políticas públicas que deberían seguir todas las naciones para lograr un verdadero desarrollo sustentable. Este estudio se denominó Informe Brundtland, resumido en la siguiente política dictada: Está en manos de la humanidad propiciar que el desarrollo sea sustentable; es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias (Brundtland, 2013). A partir de este informe, muchas naciones, y grupos ambientalistas, sobre todo de Europa, empezaron a surgir y a tomar escena pública, a través de la aplicación, normalización y observancia de los principios acordados en este informe.

Todavía sin mucho alcance y con una serie de ambigüedades, toda esta inercia llevó a la realización del evento más importante sobre este tema, denominado "La Cumbre de la Tierra", realizado en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, en el año 1992. De esta cumbre surge la famosa "Carta de la Tierra". Esta declaración está integrada por 27 principios que se refieren al entorno natural y al desarrollo y abarca aspectos no sólo ambientales, sino políticos, sociales y económicos (ONU-DDS, 2012).

Además, surge una agenda de trabajo a nivel mundial para afrontar responsablemente el siglo XXI, denominada "Agenda 21", con la premisa de hacer un plan de acción sobre los deberes de las naciones para el siglo XXI. La agenda de Río y sus acuerdos, proporcionó una serie de compromisos y actividades que las distintas naciones participantes acogieron y empezaron a poner en práctica.

Fue entonces necesario volver hacer una siguiente reunión internacional, denominada "Cumbre de Johannesburgo", en Sudáfrica en el año 2002, también conocida como Rio+10 porque se realizó 10 años después y que arrancaba los trabajos sobre sustentabilidad en este siglo XXI; allí se diseñó un plan de implementación de todo lo revisado en la Cumbre de Río (López, 2009).

Finalmente, se hablará de la última reunión internacional que se realizó de nuevo en la ciudad de Río de Janeiro, Brasil, denominada Cumbre Rio+20, en el año 2012, cuya premisa fue "Cómo construir una economía ecológica para lograr el desarrollo sustentable y sacar a la gente de la pobreza, y cómo mejorar la coordinación internacional para el desarrollo sostenible", con un enfoque más de economía social (Rio+20, 2012). Tomando en cuenta lo analizado y revisado en

las distintas cumbres y lo adoptado por las distintas naciones participantes, se define entonces por desarrollo sustentable el satisfacer las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las futuras generaciones (Brundtland, 2013).

En el contexto del desarrollo sustentable, este considera tres grandes esferas conceptuales: ecológico, económico y social, de esta manera se considera una relación de triple hélice, con la relación entre el bienestar social con el medio ambiente y la bonanza económica. El triple resultado nos dará un conjunto de indicadores de desempeño de una organización en las tres áreas, pero con un alcance que contiene cuatro dimensiones básicas: 1) la conservación (Kras, 2009) el desarrollo apropiado, que no afecte sustantivamente los ecosistemas (Sterling, 2011) el aspecto humano integral que contiene aspectos de paz, igualdad y respeto hacia los derechos humanos (Pazos, 2011) la dimensión de democracia y participación ciudadana (Medina, 2012). La combinación de estas tres áreas y sus cuatro dimensiones, proporcionan la pauta para saber si en la organización existen o no prácticas y políticas de sustentabilidad.

El término “sustentabilidad” sufrió diferentes transformaciones a lo largo del tiempo hasta llegar al concepto moderno basado en el desarrollo de los sistemas socio ecológicos para lograr una nueva configuración en las cuatro dimensiones centrales del desarrollo sustentable: la económica, la social, la cultura y la ambiental (Sánchez y Llanos, 2018).

La sustentabilidad se entiende como una nueva forma de ver al desarrollo y la calidad de vida en el planeta, con una intención marcada por equilibrar los ámbitos sociales, ambientales y económicos que permitan una vida plena a las actuales generaciones y que promueva el cuidado de las condiciones que encontrarán las futuras generaciones (Martínez, 2021).

Sustentabilidad

La emergencia del concepto de Sustentabilidad supone un nuevo paradigma. Se debe aprender a aplicar este concepto, pues poseer ideas claras del significado de la sustentabilidad es un factor clave en su aplicación práctica de este concepto. La Sustentabilidad, dada su carga moral, tiene aceptación universal, pero aún no hay la uniformidad de criterios para comprender e interpretar su significado. De hecho existen múltiples interpretaciones, algunas son opuestas entre sí y en ocasiones no se respeta la idea básica y se malinterpreta el sentido original del término de Sustentabilidad, por lo que en la actualidad hay una lucha por su interpretación.

Enfoques de la sustentabilidad

Sustentabilidad económica

La sustentabilidad económica se sustenta en un punto de vista fundamentalmente ético, donde la naturaleza es vista como un medio de vida del hombre, para ser utilizada y mejorar la calidad material de la vida humana. En este enfoque no se consideró un marco de escasez de recursos y cuando se suscitó, la tecnología e información tuvieron mucha importancia. Sin embargo, es cierto que la calidad de vida ha mejorado la forma de vivir de los seres humanos, en lo que respecta a higiene y salud, también ha generado problemas de inequidad y mal uso de los recursos naturales. En lo que se refiere a la producción científica, el enfoque economicista ha tenido también influencias importantes (De-la Peña Consuegra y Vines-Centeno, 2020).

Sustentabilidad ecológica

Más que un fuerte punto de vista económicamente hay un reconocimiento de la independencia entre las actividades humanas y el equilibrio dinámico de los ecosistemas, donde el punto de atención principal es la conservación de los recursos y no el agotamiento de los mismos. Aquí se establece una analogía entre transformación biológica y transformación social, en consecuencia, los procedimientos sociales transforman las materias primas en productos, servicios y luego en desechos (Rubio, 2020).

Sustentabilidad social

La sustentabilidad social requiere de una reorientación del crecimiento del producto para generar empleos e ingresos, servicios sociales y bienes de consumo esenciales, así como para lograr su mejor distribución (Ortiz, Sánchez, Ferrer y Angulo, 2020). Todo lo anterior plantea la necesidad de lograr una mayor eficiencia productiva, en términos de un menor uso de recursos, en el proceso de producción e industrialización, o un cambio estructural que favorezca una mayor intensidad de los servicios, la adopción de tecnologías para controlar la contaminación, así como de procesos limpios de producción para prevenirla.

Sustentabilidad cultural

Esta nueva perspectiva apunta a la relación entre cultura y desarrollo sustentable a través de un enfoque doble: desarrollando los sectores culturales propios como el saber: patrimonio, creatividad, industrias culturales, arte, turismo cultural; y abogando para que la cultura sea debidamente reconocida en todas las políticas públicas, particularmente en aquellas relacionadas con educación, economía, ciencia, comunicación, medio ambiente, cohesión social y cooperación

internacional. El mundo no se halla exclusivamente ante desafíos de naturaleza económica, social o medioambiental. La creatividad, el conocimiento, la diversidad, la belleza son presupuestos imprescindibles para el diálogo por la paz y el progreso, pues están intrínsecamente relacionados con el desarrollo humano y la libertad (Romero y Castañeda, 2021).

Sustentabilidad política

Desde el punto de vista político, es importante distinguir el tipo de relaciones que se dan entre las condiciones y nivel de vida con el deterioro ambiental, tanto para identificar los factores críticos sobre los que hay que actuar para mejorar la calidad ambiental, como para evitar incidir negativamente en los que propician el deterioro.

Sustentabilidad tecnológica

Dentro del concepto de desarrollo sustentable y la parte económica-ecológica, se da una importancia mayor a las tecnologías que favorecen la prevención del deterioro ambiental y se aceptan las tecnologías no modernas que puedan ser más adecuadas dentro del nuevo concepto de eficiencia-eficacia económico ambiental, lo cual supone una diversificación tecnológica. Al mismo tiempo, se hace hincapié en la importancia de reducir la artificialización. El concepto de eficiencia tecnológica adquiere una nueva dimensión al hablar de tecnologías y su uso desde el punto de vista ambiental, ya que dicha eficiencia depende no sólo de sus implicaciones económicas, sino también de sus repercusiones ambientales. Más aún, la tecnología sustentable requiere incorporar la consideración de otros factores, como puede ser el contexto social y económico en el que se desarrolla.

Entre los elementos a considerar en la elección de las tecnologías aplicables a los procesos productivos se encuentran los siguientes: la minimización de la generación de residuos; la reducción en la utilización de la energía y de los recursos naturales; la optimización del aprovechamiento de los recursos renovables a través de su recuperación; el reciclamiento y reutilización máxima de los residuos y productos; y el empleo de procedimientos en los que las tecnologías se incorporen como parte de los procesos, productos y servicios asociados a la producción y al consumo.

Sustentabilidad educativa

La educación para el desarrollo sustentable pretende ser un proceso de formación continua de una población informada e involucrada, que tenga las herramientas creativas para la solución de problemas, una cultura científica y social, y el compromiso de actuar

responsablemente tanto de forma personal como en grupo. Sus intervenciones ayudarán a garantizar un futuro viable desde el punto de vista ecológico, y próspero desde el punto de vista económico. La educación para el desarrollo sustentable es una herramienta para construir un enlace fuerte entre la escuela y la empresa y entre las escuelas y las comunidades.

Emprendimiento Universitario

El emprendimiento es una actividad difícil que confluye en factores de tipo personal, de conocimientos, competencias, habilidades, económicos, culturales y políticos y que propician la creación de emprendimientos (Durán y Arias, 2015). El emprendedor es la persona que inicia un nuevo negocio, que identifica una oportunidad para comenzar un emprendimiento (Hidalgo, 2015); características como audacia, espíritu aventurero y las ganas de explorar nuevos horizontes tanto académicos como laborales. El emprendimiento es un tema de gran interés para todos los niveles gubernamentales y no gubernamentales del país, que ven en su gestión una oportunidad para ser partícipes del crecimiento económico y social donde tengan su foco de atención (Sanches y Llanos, 2018).

En esta línea, el desarrollo de un negocio, debe evitar estructuras rígidas, productos y servicios estáticos, que pudiesen limitar su crecimiento, por lo cual el conocimiento es fundamental en el desarrollo de los emprendimientos, pues ayuda a tener una visión de cuáles son los elementos a considerar para ejecutar correctamente estos conocimientos, sumados a las habilidades innatas que poseen las personas, facilitan el entendimiento del entorno del giro de los negocios y el desarrollo de emprendimientos (Lee, Florida, y Acs, 2004; Zahra S., 2005; De Clercq y Arenius, 2006; Leal, 2020). De lo anterior se deduce que la universidad tiene una función clave en el emprendimiento, ya que permite generar una visión más amplia para los emprendedores que les dé acceso a percibir una realidad objetiva, por eso la relevancia de la preparación profesional, la cual agrega valor y oportunidad al decidir emprender.

La Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario

El Dutch Social Economic Council (2000) ha definido a la iniciativa empresarial universitaria sustentable como, la intencionalidad de crear valor en tres dimensiones gente, planeta y utilidades (conocida, por sus siglas en inglés, como las tres P: *people, planet, profit*) y mantener un dialogo con los grupos de interés en la sociedad. Lo que muestra los esfuerzos por enlazar la cultura empresarial con la filosofía sustentable. Determinar un nuevo papel de los emprendedores universitarios actuales en la protección de los recursos ambientales y el

incremento de la calidad de vida, sin interferir en la intención económica de los negocios empresariales que es el objetivo inicial de los negocios (Sangabriel, 2019).

La sustentabilidad tiene un gran interés por incorporar en su naturaleza y filosofía a los emprendedores universitarios. La diversa forma de pensar de los emprendedores atiende los retos y amenazas de la degradación del entorno, de la pobreza y el consumismo desmedido por la sociedad en el mundo, en donde puedan contribuir a disminuir la pobreza, el uso adecuado de los recursos naturales para no contribuir al cambio climático y crear conciencia en las personas para pensar en un futuro sustentable, en donde la actividad del emprendedor es fundamental.

El Emprendimiento Universitario Sustentable se refiere principalmente a la creación de nuevas empresas que al mismo tiempo que generan empleos y ganancias, tienen un desempeño ambiental eficiente. Así, un emprendimiento sustentable es una manera de operativita el desarrollo sustentable (Hernández, 2018).

Metodología

El estudio presenta un enfoque cuantitativo, el cual parte de una idea que va acotándose y una vez delimitada, se derivan objetivos; el objetivo de la investigación es analizar la Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario en la ciudad de Victoria de Durango; la pregunta de investigación ¿el Emprendimiento Universitario en la Ciudad de Victoria de Durango es sustentable?, se revisó la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica.

Diseño no experimental, éste permite al investigador estar más cerca de las variables hablando hipotéticamente como reales y se tiene la oportunidad de generalizar los resultados obtenidos; de corte transversal, es decir la recopilación de la información se realizó en un solo periodo de tiempo; un alcance descriptivo, busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, además describe las tendencias de un grupo o población. Explicativo, pretenden establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian y correlacional, asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población (Hernández, 2010).

Para la recolección de la información se usó la técnica de la encuesta, la cual se diseñó con base en la Teoría del Comportamiento Planificado (*Theory of Planned Behavior*) de Ajzen (1991) como marco de referencia, que predice el comportamiento del emprendedor como elemento para el Emprendimiento Universitario y la Sustentabilidad. El cuestionario se diseñó considerando los factores de Búsqueda de Oportunidades, Compromiso del Emprendedor, Ética del Emprendedor y Trabajo en Equipo para evaluar la variable de Emprendimiento Universitario

y los factores de Formación Emprendedora Sustentable, Liderazgo, Organización (Sustentable), Creatividad, Intercambio de Conocimiento e Innovación para la variable de Sustentabilidad. Se seleccionaron 50 preguntas de diferentes cuestionarios derivados de la teoría antes mencionada, para ser valoradas en una escala de Likert, de las cuales 30 están relacionadas con la variable de Sustentabilidad y 20 para la variable Emprendimiento Universitario.

Se creó un formulario en *Google form* y se aplicó de forma virtual a 60 emprendedores universitarios.

La población considerada de 100 empresas creadas por emprendedores universitarios. La muestra se calculó haciendo uso de la fórmula de poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95%, obteniéndose una muestra representativa de 60 empresas para encuestar. Se usó el muestreo no probabilístico por conveniencia, por la facilidad que ofrece para crear muestras de acuerdo a la facilidad de acceso, la disponibilidad de las personas de formar parte de la muestra (Hernández, 2010), en este caso por las condiciones del distanciamiento social causado por la contingencia sanitaria por COVID-19.

Se realizó una prueba piloto, en donde participaron expertos en el tema de estudio, cuya retroalimentación, permitió el fortalecimiento del instrumento. Para el análisis de los datos se usó la herramienta SPSS V25.

Resultados

Los resultados muestran para la variable de Sustentabilidad, el factor de Innovación tuvo la media más alta (4.4 ± 0.3), seguido del factor de Creatividad con una media de (4.0 ± 0.5); los factores de Formación Emprendedora sustentable e Intercambio de Conocimiento con una media de (3.5 ± 0.8).

Estos datos demuestran que los emprendedores universitarios egresados crearon sus negocios y los han estado operando con responsabilidad sustentable, a partir de la Innovación adaptando el uso de las tecnologías de información; Creatividad con la generación de grandes ideas; Intercambio de conocimiento entre los diferentes agentes que participan en el proceso de sustentabilidad; la Formación Emprendedora Sustentable recibida en las Instituciones de Educación Superior y el Liderazgo Organizacional, generando un cambio cultural sustancial en los emprendedores universitarios para operar sus negocios.

Por otra parte, para la variable de Emprendimiento Universitario los factores con la media más alta fueron Búsqueda de Oportunidades y Ética del Emprendedor con una media de

(4.5±0.3); seguido del factor Compromiso del Emprendedor con una media de (4.3±0.3) y el factor de Trabajo en Equipo con una media de (4.2±0.6), estos resultados se muestran en la tabla 1.

Observándose que los emprendimientos universitarios analizados fueron creados por emprendedores que buscaron oportunidades para iniciar sus negocios, mostrando compromiso y ética para el medio en donde los establecieron con un sentido de trabajo colaborativo que les ha permitido desarrollar y consolidar sus negocios, apoyándose en la creatividad para incursionar en el medio del emprendimiento sustentable.

La siguiente tabla muestra las medias de Sustentabilidad y Emprendimiento Universitario, con su respectivo valor de la desviación estándar.

TABLA 1

MEDIAS DE LA VARIABLE SUSTENTABILIDAD Y EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO.

Variable	Indicador	Media y σ
Sustentabilidad	Formación Emprendedora Sustentable	3.5±0.8
	Liderazgo	3.4±0.9
	Organización (Sustentabilidad)	3.3±0.8
	Creatividad	4.0±0.5
	Intercambio Conocimiento	3.5±0.8
	Innovación	4.4±0.3
Emprendimiento Universitario	Búsqueda de Oportunidades	4.5±0.3
	Compromiso del Emprendedor	4.3±0.3
	Ética del Emprendedor	4.5±0.3
	Trabajo Equipo	4.2±0.6

Fuente: elaboración propia (2021).

Lo anterior muestra que la dinámica emprendedora sustentable es fundamental en el Emprendimiento Universitario y para el emprendedor universitario. Kirzner (1973) explica que la dinámica emprendedora, hace posible que el emprendedor universitario sea capaz de descubrir, innovar, predecir o apreciar oportunidades en un mundo dinámico, competitivo y sustentable donde los agentes buscan sus propios beneficios.

La actividad emprendedora con un enfoque sustentable, el emprendedor es el agente principal para lograr no solo sus objetivos de productividad y competitividad, sino actuar con responsabilidad y operar su negocio estableciendo las medidas adecuadas para cuidar el medio ambiente y buscar el bienestar de sus colaboradores y su entorno a través del aumento de la calidad de vida de los mismos, de sus colaboradores y de la comunidad en general. Por consiguiente, su actividad empresarial es una actividad de coordinación de diferentes proyectos individuales que si no fuera por él nadie satisfaría y que en gran medida se debe a su imaginación y atrevimiento (Kirzner, 1998).

Asociación entre los factores y las variables de Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario

El coeficiente Eta muestra la asociación entre los factores de las variables Sustentabilidad y Emprendimiento Universitario, donde se observa un efecto fuerte por parte de los factores considerados para su estudio; para la variable de Sustentabilidad, el factor con mayor asociación fue Liderazgo con una Eta cuadrada de .876, seguido del factor Organización con una Eta cuadrada de .857; luego el factor de Intercambio de Conocimiento con una valor de eta cuadrada de .823; el factor de Formación Emprendedora Sustentable con una Eta cuadrada de .771 y por último los factores de Creatividad e Innovación con una Eta cuadrada de .475 y .406 respectivamente.

Para Emprendimiento Universitario el factor con mayor asociación a la variable fue Trabajo en Equipo con una Eta cuadrada de .746, seguido del factor Ética con una Eta cuadrada de .632; luego el factor Búsqueda de Oportunidades con una Eta cuadrada de .551 y en este orden el factor de Compromiso con una Eta cuadrada de .551, estos resultados se muestran en la tabla 2.

La siguiente tabla muestra las medidas de asociación entre las variables Sustentabilidad y Emprendimiento Universitario, logrando el objetivo de investigación planteado.

Tabla 2

Medidas de asociación entre las variables Sustentabilidad y Emprendimiento Universitario y sus factores.

Medidas de asociación			
Variable	Factor	Eta	Eta cuadrada
Sustentabilidad * Formación Emprendedora Sustentable		.878	.771
Sustentabilidad * Liderazgo		.936	.876
Sustentabilidad * Organización		.926	.857
Sustentabilidad * Creatividad		.690	.475
Sustentabilidad * Intercambio de Conocimiento		.907	.823
Sustentabilidad * Innovación		.637	.406
Emprendimiento_Universitario * Búsqueda de Oportunidades		.743	.551
Emprendimiento_Universitario * Compromiso		.609	.370
Emprendimiento_Universitario * Ética		.560	.632
Emprendimiento_Universitario * Trabajo en Equipo		.864	.746

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta (2021).

El análisis correlacional muestra un nivel alto de dependencia entre las variables, con lo cual se confirma lo planteado en el objetivo general de este estudio, estos resultados se muestran en la tabla 3.

Esta correlación entre ambas variables indica la factibilidad de integrarse de donde surgirían grandes ideas y emprendimientos sustentables, que además de genera ingresos económicos también contribuirían al bienestar de la sociedad con el uso adecuado de los recursos naturales, responsabilidad social y un cambio cultural.

Tabla 3

Correlación entre las variables Emprendimiento Universitario y Sustentabilidad.

Correlaciones			
		Sustentabilidad	Emprendimiento_ Universitario
Sustentabilidad	Correlación de Pearson	1	.721**
	Sig. (unilateral)		.000
	N	60	60
Emprendimiento_ Universitario	Correlación de Pearson	.721**	1
	Sig. (unilateral)	.000	
	N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).
Fuente: elaboración propia (2021).

Conclusiones

La creación de Emprendimientos Universitarios sustentables por emprendedores egresados, no solo tienen quieren cumplir sus objetivos como la competitividad, la innovación y el crecimiento económico, sino van más allá, es decir están preocupados por muchos elementos que actualmente les exige satisfacer las necesidades de la sociedad sino también contribuir con la creación de empleos de calidad propiciar bienestar en sus colaboradores y en los habitantes de la comunidad en donde se desarrollan.

Por tal motivo, se requiere de líderes (emprendedores) con conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y conductas emprendedoras que vinculen e integren los diferentes enfoques de la sustentabilidad (social, económica, ambiental y cultural).

Los emprendedores universitarios analizados fueron formados con una cultura de sustentabilidad manifestando a través de acciones que eviten la degradación del medio ambiente, la promoción y cuidado de la salud y la vida, tomando en cuenta el cuidado de los recursos naturales.

El estudio muestra que los emprendedores analizados tienen la habilidad para buscar oportunidades no solo económicas sino también de sustentabilidad, es decir, tienen un compromiso con el ambiente y con la comunidad, previendo condiciones favorables de desarrollo para todos los habitantes de ese entorno. Este desarrollo se transforma en beneficio económico a través de la generación de empleos de calidad, consumo controlado y la disminución de la pobreza y el aumento de la calidad de vida de las personas; beneficio ambiental, creando e

implementando acciones para el uso de los recursos naturales, como la no sobreexplotación de ellos; el beneficio social incrementando la esperanza de vida, acceso a la educación y la fomentar la igual de oportunidades.

La Sustentabilidad y el Emprendimiento Universitario son dos elementos que los emprendedores encuestados han fomentado a través de las iniciativas emprendedoras creadas con un sentido de creación de bienes y servicios que sustenten el medio ambiente y la comunidad, buscando el beneficio de todos.

El Emprendimiento Universitario Sustentable tiene retos muy interesantes en su agente creador, el emprendedor el cual debe contar con conocimientos, competencias, habilidades y actitudes enfocadas a actividad empresarial sustentables, con criterio para escuchar y conocer los diferentes tipos de vista no solo de sus colaboradores sino de las personas que lo rodean, respetando y hacer respetar los derechos humanos, el respeto a la vida, actuar con principios éticos, sociales, políticos, educativos y ambientales; con capacidad y disposición para seguir aprendiendo una vez egresado de la institución educativa que les permita adaptarse a los cambios que se están suscitando ante un mundo globalizado.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (1), pp.179-211.
- Brundtland. (2006, noviembre). Informe Brundtland. Recuperado 11/11/2013 de <http://desarrollosostenible.wordpress.com/2006/09/27/informebrund>
- De Clercq, D., y Arenius, P. (2006). The role of knowledge in business start-up activity. *International Small Business Journal*, 24(4), 339-358.
- De-la Peña Consuegra, G., & Vences-Centeno, M. R. (2020). Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Du Plessis, C. (2002). Agenda 21 for Sustainable Construction in Developing Countries. CSIR.
- Durán, A. E. y Arias, G. D. (2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 320-340.
- Hernández, C. M. (2018). Adaptarse al cambio y el emprendimiento sustentable. Milenio
- Hidalgo, L. (2015). La Cultura del Emprendimiento y su Formación. Dialnet, 1-5.
- Kirzner, I. (1998). Competencia y Empresarialidad, Madrid: Unión Editorial.

- Kirzner, I. (1973). *Competition and Entrepreneurship*. Londres, Reino Unido: The University of Chicago Press.
- Kras, E. (2009). *Desarrollo de una conciencia sustentable*. México, D.F., México: Engrupo.
- Leal, S. (2020). Sustentabilidad de los Emprendimientos a través de la Innovación en el Ecuador. *Espíritu Emprendedor TES*, 4(4), 77-92.
- Lee, S., Florida, R., y Acs, Z. (2004). Creativity and entrepreneurship: A regional analysis of new firm formation. *Regional Studies*, 38(8), 879-891.
- López, V. (2009). *Sustentabilidad y Desarrollo Sustentable*. México, D.F., México: Trillas.
- Martínez, R. V. (2021). *La Universidad Veracruzana: Motor del Desarrollo Regional y de la Movilidad Social*. Ma
- Medina, S. (2012). *Pensar en el Futuro: El Desarrollo Humano Sustentable en México*. México, D.F., México: El Colegio de Puebla, A.C.
- Ortiz, L. E. M., Sánchez, L. M. C., Ferrer, N. J. L., y Angulo, R. C. C. (2020). Desarrollo y crecimiento económico: Análisis teórico desde un enfoque cuantitativo. *Revista de ciencias sociales*, 26(1), 233-253.
- ONU-DDS. (2012). Organización de las Naciones Unidas. Recuperado 14/04/2013 de <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>
- Pazos, L. (2011). *Propiedad y Desarrollo Sustentable*. México, D.F., México: Ariel.
- Rio+20. (2012). *El futuro que queremos*. Recuperado 03/07/2013 de <http://rio20.net/>
- Romero, M. T. M. y Castañeda, P. L. (2021). La spin off como herramienta de la economía naranja (caso colombia). *Tiempo de Gestión*, 16(29), 33-46.
- Rubio, R. A. (2020). Beneficios económicos y sociales de la conservación marina. *Uso sostenible del patrimonio natural*, 58.
- Sanches, G. F. y Llanos, G. M. J. (2018). *Propuesta de un modelo de emprendimiento sustentable para promover el emprendedurismo en los estudiantes de los dos últimos años de la carrera profesional de administración de empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Chachapoyas-2017* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza-UNTRM).
- Sangabriel, Rivera Carlos (2019). *Emprendimiento sustentable en la Universidad Veracruzana para el desarrollo regional en el Estado de Veracruz*. Sexto Coloquio Interdisciplinario de Doctorado, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- Sterling, B. (2011). *Geografía y medio ambiente*. México, D.F., México: Esfinge

Zahra, S. (2005). Entrepreneurial risk taking in family firms. *Family Business Review*, 18(1), 23-40.

EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO Y LA VENTAJA COMPETITIVA: UN BINOMIO INTEGRAL ANTE LA NUEVA NORMALIDAD, EN DURANGO

Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mlechuga@itdurango.edu.mx

Dra. Linda Miriam Silerio Hernández

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
linda.silerio@itdurango.edu.mx

M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mariapilareyes@itdurango.edu.mx

Stefany Lizette Calderón Reyes

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
16041370@itdurango.edu.mx

RESUMEN

El Emprendimiento Universitario involucra elementos como educación emprendedora y la formación en gestión de las organizaciones dentro de las universidades, dando lugar a emprendimientos productivos y competitivos en sus procesos, innovando, haciendo uso de la tecnología obteniendo capacidad competitiva hacia sus clientes, donde las empresas crearon valor usando la tecnología. Los emprendimientos tienen Ventaja Competitiva cuando logran una mejor posición que los rivales para asegurar a los clientes y defenderse contra las fuerzas competitivas. Los emprendedores universitarios logran emprender su oportunidad de negocio apoyándose en la competitividad a partir de la innovación y la creatividad; la Nueva Normalidad está exigiendo a los pequeños negocios se transformen digitalmente y hagan frente a los retos que esta implica (Porter, 2013). El objetivo del estudio es analizar el Emprendimiento Universitario y la Ventaja Competitiva ante la Nueva Normalidad en la Ciudad de Victoria de Durango. Tiene un enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal, exploratorio y descriptivo. La muestra se obtuvo a conveniencia considerando 50 emprendimientos universitarios. Los resultados muestran que el Emprendimiento Universitario y la Ventaja Competitiva están relacionados y cada uno de los factores usados para evaluarlos explican a cada una de las variables de la investigación.

Palabras clave: Emprendimiento Universitario, Ventaja Competitiva, Nueva Normalidad

ABSTRACT

University Entrepreneurship involves elements such as entrepreneurial education and training in management of organizations within universities, giving rise to productive and competitive ventures in their processes, innovating, making use of technology obtaining competitive capacity towards their customers, where companies created value using technology. Startups have a competitive advantage when they achieve a better position than rivals to secure customers and defend against competitive forces. University entrepreneurs manage to undertake their business opportunity based on competitiveness based on innovation and creativity; the New Normal is demanding that small businesses digitally transform themselves and face the challenges that this implies (Porter, 2013). The objective of the study is to analyze

University Entrepreneurship and Competitive Advantage in the face of the New Normal in Victoria de Durango. It has a quantitative, non-experimental approach, with a cross-sectional, exploratory and descriptive design. The sample was obtained at convenience considering 50 university ventures. The results show that University Entrepreneurship and Competitive Advantage are related and each of the factors used to evaluate them explain each of the variables of the research.

Key words: University Entrepreneurship, Competitive Advantage, New Normal

El emprendimiento universitario es un desafío primordial y necesario que debe liderar la academia para promover el desarrollo económico y social de un país. El estudio teórico sobre el emprendimiento recoge diversas vías y perspectivas, dada la complejidad del proceso y la incompatibilidad de la naturaleza del objeto de estudio, con postulados o lineamientos de orden ingenieril o exactos, lo cual indica que la actividad emprendedora no es lineal, secuencial o protocolaria (Alarcón y Ochoa-Arias, 2021).

La competitividad trae consigo modernizaciones tecnológicas, socioeconómicas, desarrollo organizacional, consolidación de estrategias que impone al continuo crecimiento productivo para emprender y por ende su competitividad, limitándose a adoptar gustos exigentes y demandas de los consumidores frente a empresas solidas en el mercado (Sweeney, 2015).

El presente estudio tiene como finalidad, hacer un análisis del Emprendimiento Universitario y la Ventaja Competitiva ante la Nueva Normalidad, tomando como base analítica la situación actual de emprendimientos creados por emprendedores universitarios egresados de diferentes especialidades considerando algunos factores del Emprendimiento Universitario y de la Ventaja Competitiva y conocer su relación para permanecer ante las exigencias de la Nueva Normalidad, partiendo de la Teoría del Comportamiento Planificado de Azjen(TCP) (1991).

El objetivo de la investigación es analizar el Emprendimiento Universitario y la Ventaja Competitiva ante la Nueva Normalidad en la Ciudad de Victoria de Durango.

El Emprendimiento Universitario debe ser entendido como un proceso cultural que interesa a todo tipo de organización y por tanto no es ajeno a las universidades, el emprendimiento se interpreta como una cultura que involucra la forma de pensar y actuar orientada a mejorar los niveles de vida, aprovechando oportunidades y posibilitando la creación de valor, con lo cual se beneficia la organización, el emprendedor y la comunidad en su conjunto (Guerrero y Urbano, 2014), de ahí la importancia de fomentarlo y propiciar las condiciones para que este se lleve a cabo (Lechuga-Nevárez, 2020).

La Oficina de Inteligencia Estratégica del Foro Económico Mundial (WEF Strategic Intelligence) define al emprendimiento y describe a los emprendedores de la siguiente forma:

emprendimiento es un fundamento de la economía y la creación de valor, ya sea manifestándose en forma de una nueva empresa o en una fuerza regenerativa de una empresa establecida, actúa en condiciones de incertidumbre y en la ausencia de riesgos calculados; los emprendedores descubren y explotan oportunidades, y movilizan los recursos necesarios actuando sobre ellos, desencadenando fuerzas de destrucción creativa para transformar las industrias existentes y crear nuevas industrias.

El concepto de emprendimiento según (Raffino, 2019) viene de la mano de la innovación y la creatividad, ya que emprender no solamente es la acción de comenzar y desarrollar un negocio competitivo, por emprendedores universitarios sino que lleva consigo el adicional de aportar una idea novedosa que nunca se ha desarrollado o el mejoramiento de algo que ya está establecido, lo que logre un cambio en lo habitual y genere soluciones a las problemáticas que se captan en la sociedad y que genere rentabilidad (Santamaria, 2020).

El emprendedor universitario tomando en cuenta las actitudes Shapero y Sokol (1982), los factores psicosociales de Ajzen, la capacidad de tomar riesgo de Toca, la innovación de Schumper (1934), la orientación estratégica de Hisrich, Peters y Shepherd (2016) se definirá en palabras de Cabello Díaz (2006) como:

El ser humano con estudios superiores que tiene el suficiente conocimiento y autoconocimiento y que está motivado para iniciar y desarrollar sus sueños , de una manera innovadora, asertiva y proactiva, en los diferentes escenarios o sectores económico o sociales, donde le toque gestionar, con las apropiadas competencias que lo hacen un individuo especial destinado por sus propias características a ser eficiente y sobresalir de los demás, llevándolo a producir impactos en la rama productiva que le seduzca gerenciar (Cabello, 2006, p. 4).

Así, las universidades son las principales formadoras de talento humano, están propiciando una actitud emprendedora en sus estudiantes, tomando en cuenta un entorno que está en constante cambio, generando estructuras académicas y administrativas que favorezcan el emprendimiento universitario, de tal forma que cuando los futuros profesionistas egresen, tengan los conocimientos, herramientas y la formación integral que les permita la creación de iniciativas emprendedoras competitivas y convertirse en empresarios consolidados (Lechuga-Nevárez, 2020)

En este sentido, las universidades mexicanas están en un proceso de ajuste en la actividad de vinculación con el sector empresarial e instituciones que conforman el contexto

externo, el establecimiento de programas educativos que incorporen el emprendimiento como parte de la formación profesional, la creación de redes de universidades, estrategias que fomenten la investigación e innovación, haciendo uso de la transferencia del conocimiento, la formación integral de personas que resuelvan problemas reales y satisfagan las necesidades que la sociedad demande (Lechuga-Nevárez, 2020).

En el mismo sentido, fomentar el emprendimiento desde la educación es promover la productividad, el crecimiento, el empleo y un bienestar accesible fundamentado en desarrollar la capacidad de autonomía de personal dentro del entorno social (Juárez, 2021).

Elementos importantes en el emprendimiento universitario

Cuando se habla de Emprendimiento Universitario, es hablar de generación de oportunidades a través de la creación de nuevas empresas, teniendo una actitud positiva, creativa, innovadora, con capacidad de asumir riesgos, siendo personas proactivas y productivas (Calero, 2017).

En este sentido, “son los planes de estudio para emprender como proceso formativo los que logran consolidar actitudes y comportamientos, relacionando la educación con el emprendimiento” (Sioli, 2013, pág. 329). Con lo cual se deduce que, para emprender, el dinero no siempre es el elemento principal, sino que deben existir algunos otros factores que hacen posible esta actividad, dentro de los que se mencionan:

- Iniciativa
- Perseverancia
- Correr Riesgo
- Creatividad
- Innovación

De esta forma, las actitudes emprendedoras son el grado en que las personas piensan que hay buenas oportunidades para comenzar un negocio, o el grado en que asignan un alto estatus y reconocimiento a los emprendedores. Otras actitudes relevantes podrían incluir el nivel de riesgo que la persona está dispuesta a soportar y la percepción que ésta tiene de sus propias habilidades, conocimientos y experiencia en la creación de un negocio. Las actitudes hacia el emprendimiento son importantes porque manifiestan la percepción general de la población hacia los emprendedores y su actividad.

Es importante tener en cuenta que para el país es significativo contar con personas que tengan la capacidad y habilidad de reconocer y explotar oportunidades. Por otra parte, si se tienen actitudes positivas hacia el emprendimiento esto generará apoyo cultural, recursos financieros, y beneficios de red para aquellos que son realmente emprendedores o quieren comenzar un negocio (Lechuga-Nevárez, 2020).

La Iniciativa se define como la disposición y voluntad de empezar un nuevo proyecto. Los emprendedores cuentan con automotivación y el deseo permanente de tomar un rol de liderazgo y volverse personalmente responsable por el éxito o fracaso de una operación (Sornoza et al. 2020).

La perseverancia la podemos definir como la determinación de lograr el éxito, aunque esto se tenga que intentar varias veces. Crear, desarrollar, conducir y consolidar un negocio no es tarea fácil, requiere de largas horas de trabajo, de insistencia y de superar obstáculos.

La perseverancia es la determinación que empuja al emprendedor a seguir adelante, seguir intentándolo.

La persistencia en los emprendedores implica actuar frente a un gran desafío, actuar repetidamente y estar al tanto de la estrategia utilizada para afrontar el mismo. De la misma forma la superación de obstáculos haciéndole frente a estos, conlleva a los grandes emprendedores a alcanzar sus metas y objetivos. Los emprendedores son responsables y están comprometidos con sus resultados (Pulgarín y Cardona, 2017)

La tolerancia al riesgo es el grado en el que una persona puede decidir sobre oportunidades en forma confortable. Los emprendedores necesitan tener una tolerancia al riesgo alta, sin que esto signifique que son simples apostadores, ya que el emprendedor tomar riesgos calculados. Para ellos la oportunidad de éxito tiene más peso que la posibilidad del fracaso. Incluso cuando fallan los emprendedores tienen la propensión a intentarlo de nuevo (Sornoza et al. 2020).

Correr Riesgo es casi un sinónimo de emprender. Para comenzar y hacer crecer tu negocio debes arriesgar tu carrera, finanzas y hasta tu salud mental. Para muchos, el prospecto de tomar sus propias y estar cargo de su destino lo vale. Pero si vas a ser exitoso como emprendedor, debes estar preparado para los riesgos y retos que vienen con eso (Pulgarín y Cardona, 2017).

La Creatividad es la habilidad para crear cosas, usualmente de forma imaginativa. La creatividad se puede manifestar de diferentes formas, ya sea a través de una invención, una innovación, o la resolución de un problema de mercado. El emprendedor es una persona de ideas, percibe oportunidades en cualquier parte, con sólo caminar por las calles observa brechas entre necesidades y deseos. Usualmente tienen muchas más ideas de las que pueden implementar. Los emprendedores son más proactivos que reactivos, en el sentido que buscan las oportunidades y no confían únicamente en la suerte (Burns, 2016).

Una persona es innovadora cuando explora los límites de sus capacidades y experiencia, independientemente de la actividad a la que se dedique. Es decir, cuando una persona se dedica o explora áreas que están fuera de lo que habitualmente hace o conoce entra en una dimensión en la que puede tener mucho éxito ya que hace las cosas de manera distinta (Pulgarín y Cardona, 2017)

Los factores anteriormente definidos, se consideraron a partir de la Teoría del Comportamiento Planificado de Azjen (1991), la cual explica la actitud emprendedora considerando los factores personales y sociales, esta teoría de índole sociocognitiva se ha aplicado con éxito en distintas áreas. La Teoría del Comportamiento Planificado establece un marco teórico coherente y aplicable, el cual permite predecir la intención emprendedora tomando en cuenta no solo los factores personales sino también los sociales (Krueger et al. 2000).

Ventaja Competitiva

Actualmente, en el mundo de los negocios, las empresas deben ser competitivas, solo así lograrán establecerse en los mercados actuales donde existe una gran rivalidad competitiva entre las empresas. Es por ello que, al crear una organización o empresa, se debe elegir la mejor estrategia empresarial a seguir, ya que ésta es de suma importancia para, alcanzar el éxito, ninguna empresa puede estar compitiendo sin misión, sin objetivos, sin metas y sin las estrategias necesarias para poder lograr esos objetivos, por lo que es muy importante que la decisión sea minuciosamente analizada. La estrategia debe ser real y alcanzable de lo contrario la empresa no podrá llevarla a cabo.

Un emprendimiento tiene ventaja competitiva cuando cuenta con una mejor posición que los rivales para asegurar a los clientes y defenderse contra las fuerzas competitivas. Para que los emprendedores universitarios logren emprender su oportunidad de negocio deben apoyarse en la competitividad a partir de la innovación y la Creatividad; la Nueva Normalidad está exigiendo a

los pequeños negocios se transformen digitalmente y hagan frente a los retos que esta implica; ésto ha dado lugar que se dé un cambio cultural obligatorio se desean permanecer en el mercado y aprovechar la oportunidad para ser competitivos ante sus semejantes (Porter, 2013).

Conceptualizando Nueva Normalidad

El largo confinamiento con el distanciamiento físico y social ha afectado económica, social y culturalmente a la población mundial.

El concepto de Nueva Normalidad fue introducido en 2008 para referir a las condiciones económicas que surgieron ante la crisis financiera y gran recesión mundial que tuvo su origen en los Estados Unidos. Hoy, ante la gran pandemia y largo confinamiento por el nuevo coronavirus, se ha retomado una Nueva Normalidad, concepto que ha renacido como consecuencia de este suceso.

Normal, significa lo que se repite con mayor frecuencia, es un esquema que sirve de norma o una regla social que habrá que seguir regularmente. Lo normal son las características habituales o corrientes que una población, grupo social o familiar deben observar, sin exceder ni adolecer al convertirlos en costumbres (Zerón, 2021).

La Nueva Normalidad ha impactado al Emprendimiento en el estado de Durango, incrementado los obstáculos para su desarrollo competitivo limitando las condiciones para realizar cada una de sus actividades.

Metodología

El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo, no experimental, con un diseño transversal, exploratorio y descriptivo. La población de estudio fueron emprendedores universitarios egresados en el periodo 2010-2020. La muestra se obtuvo a conveniencia considerando 50 emprendimientos universitarios y por estratos, es decir, egresados de diferentes especialidades.

Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de la encuesta usando el cuestionario. Para el diseño de este instrumento se consideraron las variables, Iniciativa, Perseverancia, Correr Riesgo, Creatividad e Innovación, se revisaron las definiciones para comprender su significado en función de cómo fueron definidas operacionalmente, quedando conformado por 50 preguntas. El cuestionario se creó a través de un formulario de *Google form*. Se realizó una prueba piloto del instrumento de medición; sobre la prueba piloto realizada se

realizaron los ajustes correspondientes al instrumento de medición de acuerdo con las recomendaciones realizadas. Las preguntas cerradas y bajo la escala de *Likert*. Se aplicó en forma virtual, a través del correo electrónico oficial del emprendedor. Para la evaluación y análisis de las respuestas se usó el SPSS ver. 25.

Resultados

Los resultados del estudio muestran que el 100% (50) de los emprendimientos analizados son microempresas; con una media de 5 trabajadores por emprendimiento; el 50.5% pertenecen al sector servicios y el 49.5% al de consumo.

Los resultados muestran que para la variable Emprendimiento Universitario el factor más significativo para los emprendedores es la Iniciativa con una media de (4.5 ± 0.8) , observándose la preocupación del emprendedor por la búsqueda de oportunidades para crear negocios; en muchas ocasiones, las iniciativas emprendedoras fracasan o cierran por diferentes factores, como el tiempo dedicado para su progreso o por circunstancias adversas como las generadas por la Nueva Normalidad, como es el uso de la tecnologías de la información en la automatización de las empresas.

Luego el factor Correr Riesgo con una media de (3.9 ± 0.5) , manifestando los entrevistados que este elemento es sinónimo de emprender, en donde para hacer crecer su negocio, deben arriesgar su carrera, finanzas y en ocasiones hasta su salud mental. Para muchos el tomar decisiones y ser responsables de la prosperidad de los mismos, vale la pena; pero si se busca el éxito en el emprendimiento y como emprendedor, de debe estar preparado para los riesgos y retos que vienen con ello (Fumihiko et al. 2015).

Y en tercer lugar la Perseverancia con una media de (3.7 ± 0.5) , mostrando que los emprendedores analizados han tenido que insistir en mantener su negocio creciendo y desarrollándose o en su defecto persistir ante los obstáculos o exigencias de la Nueva Normalidad.

Para la variable Ventaja Competitiva, el factor más representativo para los emprendedores analizados ha sido Innovación con una media de (4.4 ± 0.6) , habiendo congruencia con las exigencias de la Nueva Normalidad, en donde las empresas han tenido que hacer uso de la tecnologías de la información para automatizarlas y generar la transformación digital de sus emprendimientos para poder atender a sus clientes y sobrevivir ante la competencia, asimismo, es importante mencionar que para ellos la Nueva Normalidad presentó nuevas oportunidades para posicionarse y permanecer en el mercado, lo cual hace que los emprendedores

universitarios encuestados tomen en cuenta el contexto y tengan capacidad de adaptación a los ambientes cambiantes de la sociedad.

En esta misma línea con menor significancia el factor Creatividad con una media de (4.0±0.5), pero no menos importante, ya que la creatividad en los emprendedores es determinante en la creación de ideas y aunado a la innovación propician ideas diferentes a lo ya existente, Estos datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de las variables y sus factores.

Variable	Factor	Media y σ
Emprendimiento Universitario	Perseverancia	3.7±0.5
	Iniciativa	4.5±0.8
	Correr Riesgo	3.9±0.5
Ventaja Competitiva	Innovación	4.4±0.6
	Creatividad	4.0±0.5

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta (2021).

El coeficiente Eta muestra la correlación existente entre los factores considerados para evaluar las variables Emprendimiento Universitario y Ventaja Competitiva, donde se observa un efecto fuerte por parte de los factores considerados para su análisis, donde para Emprendimiento Universitario el factor con mayor asociación a la variable fue Iniciativa con una Eta cuadrada de .796, seguido de Perseverancia con una Eta cuadrada de .560 y el factor de Correr Riesgo con una Eta cuadrada de .559.

Para la variable de Ventaja Competitiva, el factor con mayor asociación fue Creatividad con una Eta cuadrada de .764, seguido del factor Innovación con una Eta cuadrada de .743, estos resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Medidas de asociación entre la variables Emprendimiento Universitario y Ventaja Competitiva y sus factores.

Medidas de asociación			
Variable	Factor	Eta	Eta cuadrada
Emprendimiento_Universitario *	Correr_riesgo	.559	.312
Emprendimiento_Universitario *	Iniciativa	.796	.635
Emprendimiento_Universitario *	Perseverancia	.560	.312
Ventaja_Competitiva *	Innovacion	.743	.554
Ventaja_Competitiva *	Creatividad	.764	.585

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta (2021).

El análisis correlacional muestra un nivel alto de dependencia entre las variables, con lo cual se confirma los planteado en el objetivo general de este estudio.

Tabla 3*Correlación entre las variables Emprendimiento Universitario y Ventaja Competitiva.*

Correlaciones			
		Emprendimiento_ Universitario	Ventaja_Com petitiva
Emprendimiento_Universitario	Correlación de Pearson	1	.721**
	Sig. (unilateral)		.000
	N	50	50
Ventaja_Competitiva	Correlación de Pearson	.721**	1
	Sig. (unilateral)	.000	
	N	50	50

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (unilateral).

Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta (2021).

Conclusiones

El Emprendimiento Universitario, definido como la disciplina que hace posible la creación de nuevos negocios y con ello productos y servicios. En donde los factores de Perseverancia, Correr Riesgo e Iniciativa influyen propositivamente, explicando este concepto. Destacando que la Iniciativa en los emprendedores es el factor con más significancia, dando lugar a la búsqueda constante de oportunidades y con ello emprendimientos con un impacto socioeconómico importante. Seguido de la Perseverancia, y Correr Riesgo, características que han hecho posible que los negocios hayan permanecido y generado un cambio cultural ante las exigencias de la Nueva Normalidad.

Con respecto a la variable de Ventaja Competitiva, los factores de Innovación y Creatividad, considerados para su análisis, indican que la creatividad es un proceso casi natural que acogen las personas, con la finalidad de desarrollarse y comportarse de forma educada, dando lugar a la creación de nuevas ideas, o alternativas de solución a problemáticas detectadas en su entorno. Complementado, la innovación es producir con éxito una idea. Los emprendedores tienen la capacidad de innovar alcanzando resultados óptimos en los que creen o emprendan.

La Innovación y la Creatividad son factores claves para la creación de emprendimientos con Ventaja Competitiva y los resultados obtenidos muestran la importancia de cada uno de ellos en este estudio para los emprendedores analizados. Expresando una significancia sustantiva para su permanencia, desarrollo y en algunos caso consolidación ante las exigencias de la Nueva Normalidad. Agregando que el uso de las tecnologías de información y comunicación han sido clave en estos factores antes mencionados.

Finalmente, el Emprendimiento Universitario y la Ventaja Competitiva están relacionadas, lo cual ha influido en que los negocios permanezcan en el mercado ante los obstáculos propiciados por la Nueva Normalidad.

La Nueva Normalidad ha dado lugar a un cambio cultural al que muchos emprendedores se resistían, pero ante las dificultades presentadas para atender a sus clientes han tenido que crear e innovar soluciones óptimas y eficaces.

Referencias Bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50 (1), pp.179-211.
- Alarcón González, U., y Ochoa-Arias, A. (2021). Emprendimiento como práctica colectiva en la región de los Lagos. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(94), 802-817.
- Burns, P. (2016). *Entrepreneurship and small business*. Palgrave Macmillan Limited.
- Cabello Díaz, C. (2006). *Emprendedurismo dentro del ámbito universitario*. Universidad de Oriente. Recuperado en línea 10 de diciembre 2010. Disponible: <http://nulan.mdp.edu.ar/708/1/00365.pdf>
- Calero Llerena, B. S. (2017). *Impacto de las ventajas competitivas y comparativas en los emprendimientos universitarios* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Administrativas. Carrera de Marketing y Gestión de Negocios.).
- Fumihiko I., Han-Ching L. y Yuriko I. (2015). Entrepreneurship of university students in Taiwan and Japan, *Management Research Review*, 38(12), pp. 1251-1266, <https://doi.org/10.1108/MRR-06-2014-0131>.
- Guerrero M. y Urbano D. (2014). Academics start-up intentions and knowledge filters: an individual perspective of the knowledge spillover theory of entrepreneurship, *Springer Science+Business*, Media New York, pp. 57–74.
- Hisrich, R., Peters, M. y Shepherd, D. (2016), *Entrepreneurship*, Nueva York: Mc Graw Hill.
- Juárez Miranda, G. C. (2021). *Formación educativa en emprendimiento estratégico de universitarios éticos en modalidad semiescolarizada: Caso FCCOM* (Bachelor's thesis).
- Krueger, N., Reilly, M. y Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, 15 (5/6), pp. 411-432.
- Lechuga-Nevárez, M. D. R. (2020). *Modelo de emprendimiento universitario e impacto socioeconómico. Análisis de emprendedores egresados de una Institución de Educación*

- Superior pública del Estado de Durango* (Doctoral dissertation, Universidad Juárez del Estado de Durango. Facultad de Economía, Contaduría y Administración. División de Estudios de Posgrado).
- Porter, M. (2013). *La Ventaja Competitiva de las Naciones* (1990) Edición en español: Javier Vergara Editor SA, Bs.As., 1991, 1–40
- Pulgarín, M., S., A. y Cardona, A., M. (2017). Caracterización del comportamiento emprendedor para los estudiantes de administración de la Universidad del Rosario, *Rev. Esc. Adm. Neg.* (71), pp. 22-39, Bogotá.
- Raffino, M. (2019). Definir definições Disponível em <https://www.concepto.de/que-es-un-conjuntp/>.
- Santamaria, N. (2020). Análisis de la perspectiva del emprendimiento en la sociedad Girardoteña. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Girardot - Colombia.
- Shapero, A., y Sokol, L. (1982). The social dimensions of ntrepreneurship. *University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship*.
- Schumpeter, J. (1934). Definición de Innovación. *Obtenido de <https://xavierferras.com/2014/09/una-definicion-de-innovacion>*.
- Sioli, S. (2013). Emprendimiento, una Opción para el Desarrollo. *Enterprising, an Option to the Development. SCientia et Technica*, XV(43), 326–331.
- Sornoza Parrales, D. R., Parrales Poveda, M. L., Sornoza Parrales, G. I., Cañarte Rodríguez, T. C., Castillo Merino, M. A., Guaranda Sornoza, V. F., y Delgado Luca, D. L. (2020). *Fundamentos de emprendimiento*.
- Sweeney, N. (2015). *Competitive advantage and superior performance in enterprise transformation*. Dissertación Publishing UMI by ProQuest, 1–163
- Zerón, A. (2021). Nueva normalidad, nueva realidad. *Revista de la Asociación Dental Mexicana*, 77(3), 120-123.

ANÁLISIS DE FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DEBILIDADES Y AMENAZAS, COMO ESTRATEGIA COMPETITIVA EN UNA INSTITUCION EDUCATIVA PRIVADA

Dra. Linda Miriam Silerio Hernández

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
linda.silerio@itdurango.edu.mx

Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mlechuga@itdurango.edu.mx

M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
mariapilareyes@itdurango.edu.mx

Stefany Lizzete Calderón Reyes

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
16041370@itdurango.edu.mx

RESUMEN

El presente estudio aborda el tema del análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) en el contexto de las instituciones educativas privadas (IEP), como estrategia competitiva, orientada a identificar las fortalezas para explotarlas, oportunidades para aprovecharlas, debilidades para corregirlas y convertirlas en áreas de mejora y amenazas para que la IEP se prepare para enfrentarlas; dicho análisis situacional resulta de suma importancia dentro del proceso de planeación estratégica, dado que a partir de este análisis, se trazan las estrategias necesarias para el logro de los objetivos de la IEP, ya que se cuenta con información precisa y objetiva sobre la situación real de la IEP y su posicionamiento en el mercado, posteriormente se señala el camino o estrategia más adecuada a seguir. El análisis FODA está orientado a conseguir ventajas competitivas que le permitan a la organización posicionarse con ventaja en el mercado, diferenciarse de la competencia y obtener mayor rentabilidad (Pérez, 2021). Este estudio presenta el origen, conceptualización, objetivo, elementos, procedimiento para llevar a cabo un análisis FODA de manera exitosa, mediante el desarrollo de un caso en particular.

Palabras clave: Análisis FODA, organización, Factor de riesgo, Factor de optimización.

ABSTRACT

This study addresses the analysis of Strengths, Opportunities, Weaknesses, and Threats (SOWT) in the context of private educational institutions (IEP), as a competitive strategy, aimed at identifying strengths to exploit them, opportunities to take advantage of them, weaknesses to correct them and turn them into improvement areas and threats so that the IEP prepares to tackle them; This situational analysis is

crucial within the strategic planning process due to the fact that this analysis establishes the necessary strategies to achieve the objectives of the IEP, since there is accurate and objective information on the real situation of the IEP and its market positioning, subsequently the most appropriate path or strategy to follow is indicated. The SOWT analysis is aimed to achieve competitive advantages that allow the organization to position itself with advantage in the market, stand out from the competition, and obtain greater profitability (Pérez, 2021).

This study presents the beginning, conceptualization, objective, elements, the procedure to carry out a SWOT analysis successfully, through the development of a particular case.

Keywords: SOWT analysis, organization, Risk factor, Optimization factor.

Origen del análisis FODA

El término FODA es un acrónimo conformado por las primeras letras de las palabras: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

El análisis FODA es una metodología de trabajo que respalda la toma de decisiones, cuyo autor es Albert S. Humphrey en la Universidad de Stanford (EUA) en los años sesenta, actualmente sigue vigente (Sánchez, 2017).

Conceptualización del análisis FODA

A partir de este apartado se describe a la Institución Educativa Privada como una organización. El análisis FODA, conocido también como DAFO ó SWOT por sus siglas en inglés: Strengths, Weaknesses, Opportunities y Threats, es una herramienta sencilla utilizada para obtener una perspectiva general de la situación estratégica de una organización determinada, la cual consiste en realizar una evaluación de los puntos fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican el escenario interno de una organización, así como su evaluación externa; es decir, las oportunidades y amenazas (Ponce, 2006). Está cimentado en el estudio de las características internas (Debilidades y Fortalezas) y sus características externas (Amenazas y Oportunidades) de los sujetos de estudio. El análisis FODA resalta los aspectos favorables y no favorables de la organización, los toma como referencia para compararlos con la competencia e identifica las oportunidades y amenazas claves del entorno.

El análisis situacional FODA es una herramienta de diagnóstico que constituye uno de los pilares fundamentales de la planeación estratégica, que viabiliza la recopilación y uso de información que puede ser utilizada en el ámbito académico, administrativo, organizacional,

social, de vinculación, de investigación; en cualquier sector, tipo de gestión o área de negocio, también para conocer la situación de un proyecto, producto, servicio o inclusive de una persona.

Mediante la utilización de este análisis se refleja la situación actual de la organización; con el cual se logra obtener un diagnóstico preciso que genera información necesaria y suficiente para la toma de decisiones afines al logro de los objetivos y políticas de la organización, es por tanto una técnica de análisis y resolución de problemas que permite identificar la situación actual interna y externa en la que se encuentra la organización, y a partir de los resultados obtenidos implementar las estrategias organizacionales adecuadas que permita a la organización confrontar su futuro a corto, mediano y largo plazo y mejorar la competitividad de la misma. Thompson y Strikland (1998) asientan que el análisis FODA es una estrategia que permite lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación de carácter externo, es decir, las oportunidades y amenazas. La matriz FODA es un instrumento viable para llevar a cabo un análisis organizacional en relación con los factores que determinan el éxito en el cumplimiento de metas (Ponce, 2006); orienta las estrategias necesarias que habrán de realizarse para optimizar la situación competitiva de la organización.

Objetivo del análisis FODA

El objetivo del Análisis FODA, es generar información útil de la situación actual (de una institución educativa, organización, empresa, producto, servicio o persona), que permita el logro de los objetivos planteados mediante decisiones estratégicas fundamentadas en el conocimiento de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de la organización. Una vez identificados los atributos de la organización se podrá estar en condiciones de tener una ventaja competitiva frente a los competidores.

El análisis FODA refleja la situación de la organización y del mercado en el que se desenvuelve, lo que permite tomar decisiones encaminadas a mejorar la rentabilidad, funcionamiento y posicionamiento en el mercado. Esta técnica puede ser utilizada en las unidades de análisis que se definan en un proyecto, en todos los niveles, áreas y funciones de la organización; permite evaluar información relacionada con la organización, su rendimiento, los principales competidores, los productos, áreas geográficas, segmentos del mercado atendidos, situación social, económica y legal, etc., e identificar la alternativa estratégica más realizable de acuerdo con la evaluación de la misma, así como, conocer anticipadamente las restricciones y ventajas que pueden o no ser aprovechadas por la organización (García y Cano, 2013).

La elaboración de un análisis FODA

Se genera un diagnóstico estratégico el cual es clave en una organización y refleja el estado de la compañía o departamento objeto de estudio, con base en la situación interna de la organización y del entorno en que se desarrolla. Es el punto de inicio de un análisis histórico y proyectivo. A partir de los componentes del Análisis FODA que aparecen en la Tabla 1, se procede a la definición de cada uno.

Tabla 1

<i>Componentes de un Análisis FODA</i>		
	Positivos	Negativos
Internos	Fortalezas	Debilidades
Externos	Oportunidades	Amenazas

Fuente: García y Cano, (2013).

Fortalezas

Son los factores positivos internos que hace que la organización sea competente, los tiene bajo su control, y hacen que la organización se mantenga en un alto nivel de desempeño, y susciten capacidades y beneficios, con excelentes posibilidades en el futuro. Las fortalezas constituyen un valor consistente para una organización, son uno de los pilares importantes dentro de la organización. Las fortalezas de un proyecto, habitualmente, tienen que ver con su equipo humano (talento, liderazgo, diversidad, experiencia y formación de sus miembros), la cultura de la organización, los recursos disponibles, la capacidad para gestionar el riesgo y el potencial de innovación (Pérez, 2021).

Ejemplos de fortalezas son: la ubicación de la organización, recursos humanos proactivos, comprometidos, apasionados con su trabajo, participativos en el equipo de trabajo, habilidades y destrezas desarrolladas por cada trabajador en la elaboración de proyectos, la adaptación a los cambios mediante la transformación digital, la inversión de tecnología y proyección de su imagen on line, una página web funcional o el marketing online, finanzas sanas, costos bajos, productos y servicios competitivos, etc.

Oportunidades

Son factores positivos externos de la organización; las oportunidades se generan en el exterior, son una serie de circunstancias o factores favorables para la organización, que una vez identificados se pueden aprovechar por medio de estrategias organizacionales para conseguir

los objetivos planteados. Las oportunidades usualmente están relacionadas con el mercado de la organización. La identificación de oportunidades es un desafío para los administradores, dado que, para la creación o adaptación de una organización, previamente se revisa y evalúa el potencial de crecimiento y utilidades de cada una de las oportunidades potencialmente importantes.

Ejemplos de algunas oportunidades que puede aprovechar una organización, son las siguientes: ampliación en el mercado, ingresar a nuevos mercados, la transformación digital, la creación de nuevos productos y generación de nuevos clientes.

Debilidades

Son factores negativos internos dentro de la estructura del análisis FODA. Las debilidades son las carencias o deficiencias que presenta la organización, por ende, tiene bajos niveles de desempeño, son desventajas frente a la competencia, con posibilidades muy débiles para el futuro y representan un impedimento para el logro de los objetivos de la organización. La identificación de las debilidades permite la reorientación de los enfoques de las campañas o proyectos.

Ejemplos de debilidades son: los currículos de los trabajadores no están acordes a los objetivos de la organización, no se tiene un plan de negocios solvente con objetivos definidos que oriente hacia dónde se dirige la organización y la manera de conseguir las metas, la organización no está posicionada y actualizada en el mercado on-line, no se cuenta con una óptima utilización de las tecnologías de información y comunicación y/o se carece de presencia en redes sociales, falta de acuerdo entre los socios que impidan el cumplimiento de los objetivos de la organización.

La identificación de las fortalezas permite que los puntos fuertes generen una ventaja competitiva para la organización y/o persona y se establecen para impulsarlas, mientras que las debilidades se identifican para ser corregidas o mejoradas a partir de nuevas estrategias. El conocimiento de las debilidades y las fortalezas de una organización refleja el funcionamiento de la organización con base en sus actividades.

Amenazas

Son factores negativos externos, situaciones negativas que provienen del exterior, algunas pueden controlarse, otras no. Las amenazas pueden ser generadas por el contexto sociopolítico, grupos de interés, aspectos legales o la aparición de nuevas organizaciones; las amenazas pueden poner en peligro el logro de los objetivos de la organización. Un papel

importante de los administradores radica en que puedan reconocer a tiempo las amenazas, ya sea para evadirlas o bien para convertirlas en áreas de oportunidad y evitar que éstas pongan en riesgo la rentabilidad y el posicionamiento futuro de la organización.

Ejemplos de amenazas son: nuevos competidores directos en el mercado, nuevos productos de sustitución o más baratos, productos pasados de moda, una nueva normativa o ley implementada que afecte a la organización, nuevos impuestos, alta inflación, cambios en el medio ambiente, etc.

Procedimiento para la realización del análisis FODA

El primer paso para realizar un FODA es fijar el objetivo general y los objetivos específicos, después hay que desarrollar todo el análisis para trazar la estrategia más adecuada en función de los fines que se quieran conseguir (Martín, 2019). Se debe tener claridad en cuanto al fin que se desea lograr, es decir, hacia donde se encaminan los esfuerzos al momento de realizar el análisis FODA.

Ramírez (2009), en el artículo Propuesta para realizar el procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las organizaciones, comparte los pasos a seguir para realizarlo: 1) Identificación de los criterios de análisis, 2) Determinación de las condiciones reales de actuación en relación a las variables internas y externas del análisis, 3) Asignación de una ponderación para cada una de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas listadas, 4) Cálculo de los resultados, 5) Determinación del balance estratégico, 6) Graficación y análisis de resultados y 7) Obtención de conclusiones.

1. Identificación de criterios de análisis. Un criterio de análisis es un factor considerado importante en el desempeño de una organización. Puede considerarse un área administrativa o aún ser más específicos, pueden considerarse n criterios en el análisis, de acuerdo al interés del analista, aunque es recomendable que sean menos de diez y enfocarse en aquellos criterios considerados como críticos. Ejemplos de áreas administrativas: gestiones relacionadas con la compra venta, coordinación de servicios de mensajería, atención a clientes, finanzas, etc.

2. Determinación de las condiciones reales de actuación en relación a las variables internas y externas del análisis. Realización del análisis interno: Se elabora una lista actualizada de fortalezas y debilidades de la organización, con base en la información disponible, la experiencia y el conocimiento general de la organización, pueden ser dos o tres, las que sean más significativas. Las siguientes preguntas pueden ayudar a identificar las debilidades: ¿Qué desventajas presenta la organización con respecto a los competidores? ¿Qué se podría mejorar?

Las siguientes preguntas pueden ayudar a identificar las fortalezas: ¿Qué hace mejor la organización con respecto a los demás competidores? ¿Qué hace diferente a la organización con respecto a las demás organizaciones del sector?

De igual manera se realiza el análisis externo, mediante el listado de oportunidades y amenazas. Algunas preguntas que pueden ayudar a identificar las amenazas son: ¿Está el mercado muy saturado? ¿Qué tan difícil es hacer a un lado a la competencia? Para identificar algunas oportunidades, las preguntas pueden ser: ¿Existe algún grupo de consumidores que esté siendo atendido muy poco o nada? ¿Puede la organización incrementar la productividad y reducir costos?

Se presenta el caso del Departamento de Ventas de una IEP de la ciudad de Durango a partir de la Tabla 2.

Tabla 2

Tabla FODA del Departamento de Ventas.

Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Insuficiente publicidad.	Competencia existente agresiva.	Producto de alta calidad.	Actualización tecnológica.
Inexistencia de metas trazadas de ventas	Cambio de conductas de los consumidores.	Buen ambiente laboral	Uso de nuevos canales de venta.

Fuente: Elaboración a partir de la literatura revisada (2021).

3. Asignación de una ponderación para cada una de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas listadas. Esta asignación se realiza a partir del establecimiento de una escala de 1 a 3, donde el 3 expresa el nivel mayor de actuación, el 2 el nivel medio y el 1 el nivel más bajo. Con base en esta escala se determina una calificación individual a la lista, para mostrar el grado de cada variable, con lo cual se establecen las diferencias existentes entre ellas y se jerarquiza.

4. Cálculo de los resultados. Se realiza el análisis por criterio, sumando vertical y horizontalmente la puntuación de cada una de las variables consideradas como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, para obtener la columna y el renglón de totales, con base en el gran total se obtienen los porcentajes de cada una de las variables, dividiendo cada suma en vertical entre éste. El ejemplo se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3*FODA con puntuaciones del Departamento de Ventas.*

Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades	Total
Publicidad (1)	Competencia existente agresiva (2)	Producto de alta calidad (3)	Actualización tecnológica (2)	8
Metas trazadas de ventas (1)	Cambio de conductas de los consumidores (3)	Buen ambiente laboral (2)	Uso de nuevos canales de venta (3)	9
Total= 2	Total= 5	Total= 5	Total= 5	Gran total 17
12%	29%	29%	29%	100%

Fuente: Elaboración propia (2021).

5. **Determinación del balance estratégico.** La realización del balance estratégico se realiza a través de dos factores: el de optimización y el de riesgo.

Los resultados y porcentajes del paso anterior, se utilizan tanto para el análisis por criterios (horizontal) como para el análisis global (suma vertical y luego horizontal). El factor de optimización muestra una situación favorable de la organización respecto a sus activos competitivos y las circunstancias que contenidamente pueden representar un bien importante para la adquisición de ventajas competitivas en el futuro. La fórmula para el factor de optimización es:

Fortalezas + Oportunidades = Factor de optimización.

F + O = Factor de optimización.

El factor de riesgo expresa un pasivo competitivo y aquellas condiciones que coartan el desarrollo futuro para una organización. La fórmula para el factor de riesgo es:

Debilidades + Amenazas = Factor de riesgo.

D + A = Factor de riesgo.

El balance estratégico refleja la relación existente entre los factores de optimización y riesgo de una organización y puede apoyar como frenar el desarrollo de estrategias competitivas, la expresión del balance estratégico es la siguiente:

Balance estratégico: Factor de optimización = Factor de riesgo.

La estimación de los factores se realiza de manera global para tener la idea del desempeño de toda la organización y de manera individual para cada uno de los criterios para conocer de manera definida las diferentes particularidades de la organización. El balance estratégico ideal es aquel en donde el porcentaje del factor de optimización aventaja por cierto margen el porcentaje del factor de riesgo, esto posibilita las mejores circunstancias para operar. La Tabla 4 muestra el caso del Departamento de Ventas con base en los porcentajes obtenidos en la Tabla 3.

Tabla 4

Factores de Optimización y de Riesgo del Departamento de Ventas.

Factor de optimización	Factor de riesgo	Factor de optimización en %	Factor de riesgo en %	Total en porcentaje
F + O	D + A	% F + O	% D + A	Total
.29 + .29 = .58	.12 + .29	58%	≅ 42%	≅ 100%

Fuente: Elaboración propia (2021).

6. Graficación y análisis de los resultados.

Una vez obtenidos los factores de riesgo y optimización, así como el balance estratégico, se procede a graficar y analizar los resultados; se pueden utilizar gráficas de pastel, diagramas de barras con los puntos críticos de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para cada uno de los factores que se estén utilizando, las gráficas permiten percibir de manera fácil, clara y compacta la información, presentándola de manera visualmente más atractiva, lo que permite construir relaciones, valorizar condiciones y formular juicios que fortalezcan y fundamenten el análisis. En la Figura 1, se presentan los Factores de Optimización y Riesgo del Departamento de Ventas.

Figura 1

Factores de Optimización y Riesgo del Departamento de Ventas.

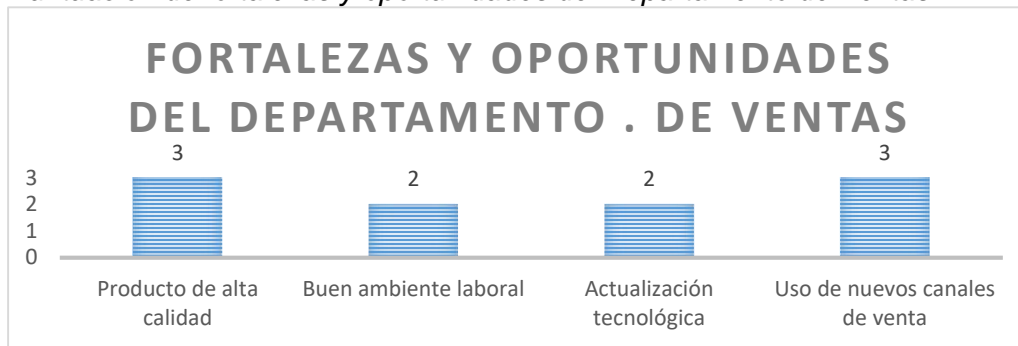


Fuente: Elaboración propia (2021).

En este caso, se observa que el balance es positivo, el factor de optimización es del 58% y el factor de riesgo es de 42%, la diferencia entre ambos es del 16%. El factor de optimización (fortalezas y oportunidades) tiene un 58% contra el factor de riesgo (debilidades y amenazas) que representa un 42%, lo que refleja un factor de optimización alto, aunque aun así, se deberá centrar en mejorar el factor de riesgo, tomando las medidas necesarias a corto plazo a fin de mejorar la evaluación global. A continuación, se presenta en la Figura 2 una gráfica de barras que refleja la puntuación de las fortalezas y oportunidades:

Figura 2

Puntuación de fortalezas y oportunidades del Departamento de Ventas.



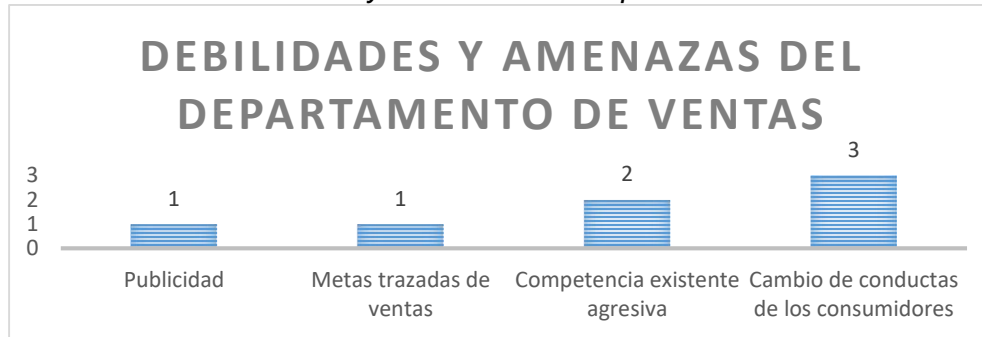
Fuente: Elaboración propia (2021).

En el ejemplo del Departamento de Ventas, se puede observar que la más alta calificación de fortalezas corresponde a que los productos son de alta calidad con una puntuación de 3, seguido de un buen ambiente laboral con una puntuación de 2, en cuanto a las oportunidades se tiene una puntuación máxima de 3 en el uso de nuevos canales de venta, seguido de actualización tecnológica con una puntuación de 2, con lo que se puede sugerir mejorar el ambiente laboral e implementar cursos de actualización tecnológica del personal.

Las debilidades y amenazas del Departamento de Ventas, recordando que el 3 expresa el nivel mayor de actuación, el 2 el nivel medio y el 1 el nivel más bajo, se presentan en la Figura 3.

Figura 3

Puntuación de Debilidades y Amenazas del Departamento de Ventas.



Fuente: Elaboración propia (2021).

La Figura 3 refleja las puntuaciones más bajas de 1, correspondientes a las debilidades del aspecto de insuficiente publicidad e inexistencia de metas trazadas de ventas, en ambos casos representa un nivel bajo de actuación, mientras que en cuanto a las amenazas se tiene una puntuación de 2 en el aspecto de competencia existente agresiva y una puntuación de 3 en el aspecto de cambio de conducta de los consumidores.

7. Obtención de conclusiones.

En este apartado se obtienen las conclusiones, las cuales serán un reflejo del diagnóstico general de la situación que prevalece en la organización respecto a los aspectos abordados y con base en éste realizar las propuestas de estrategias de mejora competitivas convenientes, oportunas y eficaces; lo importante es tener en claro que se pueden concretar y llegar a un consenso las personas responsables del estudio en la organización para tomar las medidas necesarias para reforzar las fortalezas, evitar o subsanar las amenazas, superar las debilidades y aprovechar las oportunidades. Las conclusiones que se obtienen a partir de las puntuaciones del análisis situacional FODA, son responsabilidad del grupo de análisis encargado del diagnóstico, deben estar enfocadas a proporcionar la base para valorar las implicaciones competitivas y trazar estrategias de corto, mediano y largo plazo, dando soporte al proceso de planeación estratégica general de la organización. Es imprescindible identificar las necesidades internas y externas más urgentes, preparar los medios para futuras contingencias y conservar las condiciones favorables presentes.

Las preguntas que a continuación se mencionan sirven de orientación para elaborar las conclusiones: ¿Qué refleja el balance estratégico? ¿Qué aspectos positivos se distinguen? ¿Qué aspectos negativos se pueden mejorar? ¿De qué manera se puede mejorar el aspecto negativo encontrado? ¿Qué debilidad es preciso atender primero? ¿Qué fortalezas están en un nivel que

es preciso cuidar? ¿Cómo se enfrenta tal amenaza? ¿Qué se hará? ¿Cómo se aprovecha cierta oportunidad? ¿Qué cambios se harán en función de esta oportunidad?

El balance estratégico del Departamento de Ventas, refleja un factor de optimización del 58% y un 42% del factor de riesgo.

Los aspectos positivos encontrados mediante el Análisis FODA son los productos de alta calidad y el uso de nuevos canales de venta.

Los aspectos negativos encontrados mediante el Análisis FODA son la insuficiente publicidad y la inexistencia de metas trazadas de ventas. La manera como se puede mejorar la falta de publicidad es llevando a cabo un programa de publicidad anual, pero realizado mensualmente, en donde se incluyan buen precio, calidad del producto, promociones atractivas y entregas a domicilio, por otra parte, implementar dicho programa impactará en el cumplimiento de las metas programadas de venta. La debilidad que es preciso atender primero es el mejoramiento de la publicidad y por ende del cumplimiento de las metas programadas de ventas.

Las fortalezas que es necesario cuidar son los productos de alta calidad y el uso de nuevos canales de venta.

La manera de enfrentar la amenaza de la competencia agresiva es mediante la diversificación de los productos, el mejoramiento del precio sin sacrificar la calidad de los productos, la optimización del servicio al cliente y la capacitación del personal. La manera de aprovechar la oportunidad de actualizarse tecnológicamente será mediante la actualización del equipo de cómputo y la capacitación del personal del área de ventas encaminada a la transformación digital de la organización.

La técnica FODA, permite generar información acerca de las fortalezas y debilidades que tiene la organización y/o sus productos, las oportunidades y amenazas son identificadas como factores externos sobre las cuales la organización no tiene control. La importancia de hacer un buen análisis FODA radica en utilizar dicha herramienta para conocer la situación actual de una organización, es una de las mejores técnicas para identificar la situación real de la misma, tanto interna como externamente.

El análisis FODA por un lado busca las variables que intervienen en una organización, luego se procede a analizarlas de manera sistemática para generar información valiosa para la toma de decisiones y conocer de manera más profunda la organización, por medio de la identificación de riesgos y oportunidades existentes, este análisis puede ser utilizado en análisis

de proyectos organizacionales y personales. La matriz FODA es una herramienta práctica y sencilla de aplicar, tal como se presenta en el contenido de este artículo, aunque el grado de dificultad puede estar acorde a la salud de la organización; la elaboración de este tipo de análisis, permite conocer aspectos importantes del mercado, de la organización y de planeación estratégica.

El análisis FODA, genera información importante para diseñar un buen plan de marketing digital, orientando las estrategias a seguir para optimizar la situación competitiva de la organización, siendo un pilar fundamental para la creación del plan estratégico. Las estrategias más utilizadas en las organizaciones son: la defensiva, la ofensiva, de supervivencia o de reorientación, de acuerdo a las metas y objetivos planteados y los recursos disponibles, la organización definirá el tipo de estrategia a utilizar (Martín, 2004).

El Análisis FODA, se complementa con el análisis CAME que es un acrónimo de Consolidar las fortalezas, Aprovechar las oportunidades, Minimizar las debilidades y Eliminar o reducir las amenazas, sirve para diseñar las estrategias de manera clara con base a los resultados del FODA, el cual será materia de otro artículo.

Referencias Bibliográficas

García, T y Cano, M. (2013). El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones. I.I.E.S.CA
<https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/foda1999-2000.pdf>

Martín, J. (2019, junio 10). Claves para hacer un buen DAFO (o FODA). Cerem International Business School. <https://www.cerem.mx/blog/claves-para-hacer-un-buen-dafo-o-foda>

Pérez, A. (2021, abril 24). *Estrategia competitiva: definición, tipos y planteamiento*. <https://www.obsbusiness.school/blog/estrategia-competitiva-definicion-tipos-y-planteamiento>

Pérez, A. (2021, abril 22). *Fortalezas y debilidades de una organización, ¿cómo identificarlas?* <https://www.obsbusiness.school>

Ponce, H. (2006, septiembre). La matriz FODA, una herramienta para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*, <https://www.eumed.net/2006/hpt-FODA>

Ramírez, J.L. (2009). Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/herramienta2009-2.pdf>

Sánchez, D. (2017). Historia del análisis FODA O DAFO. <https://foda-dafo.com/libros-analisis-foda/>

Thompson, A. y Strikland, K.F.C. (1998). Dirección y administración estratégicas. Conceptos, casos y lecturas. McGraw-Hill Interamericana.

LA ENSEÑANZA SITUADA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Katia Zahina Barajas Villalobos

Instituto Universitario Anglo Español

katiabarajas@hotmail.com

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES-ReDIE

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivos analizar la relación entre el método de Enseñanza Situada que más utilizan los maestros de la asignatura de Química y el nivel de Rendimiento Académico en la asignatura de Química de los alumnos del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario del estado de Durango. Identificar el método de la Enseñanza Situada que más utilizan los docentes de la asignatura de Química de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario del Estado de Durango. Determinar el nivel de Rendimiento Académico en la asignatura de Química de los alumnos de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el estado de Durango. Para lograrlos se aplicó un instrumento de 17 ítems, 1 de ellos perteneciente al Rendimiento Académico. Presentó una confiabilidad de .844 aplicado a un censo de 270 alumnos; los resultados arrojaron que el método de Enseñanza Situada que más utilizan las docentes fue el Método de Caso; sobre el nivel de Rendimiento Académico fue bueno. En la relación entre ambas variables se encontró que no existió relación estadísticamente significativa entre el Método de caso y el nivel de Rendimiento Académico.

Palabras clave: Enseñanza Situada, Rendimiento Académico.

ABSTRACT

The present work had as objectives to analyze the relationship between the Placed Teaching method, which is most used by Chemistry teachers, and the Academic Performance level on Chemistry in the students of the Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Durango. Identify the method of Situated Teaching most used by Chemistry teachers of the Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Durango. Determine the Academic Performance level in Chemistry of the students of the Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Durango. To achieve them, it was applied an instrument of 17 items, 1 of them pertaining to Academic Performance. It presented a reliability of .844 applied to a census of 270 students; The results showed that the Situated Teaching method most used by teachers was the Case Method; on the level of Academic Performance was good. In the relationship between both variables, it was found that there was no statistically significant relationship between the Case Method and the level of Academic Performance

Keywords: PlacedTeaching, Academic Performance.

Problema de Estudio

En la educación media superior, durante mucho tiempo se ha presentado la problemática del alto índice de reprobación y deserción, lo cual se atribuye a la utilización de estrategias

metodológicas inadecuadas, por ello se vio la necesidad de probar métodos educativos distintos que llevaran a obtener mayores y mejores resultados.

En un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) del estado de Durango respecto al aprovechamiento que tiene el alumno al cursar la materia de Química y considerando que en todas las especialidades se cursa esta, analizando la situación que prevalece dentro de la institución, es de suma importancia estudiar la relación que existe entre la Enseñanza Situada y el nivel de Rendimiento Académico de los estudiantes del CBTA, de tal manera que se puedan encontrar elementos sustanciales, que permitan mejorar el Rendimiento Académico, considerando la Enseñanza Situada como estrategia de enseñanza o estrategia de instrucción.

Objetivos

Para el desarrollo de la investigación se plantearon como objetivos analizar la relación entre el método de Enseñanza Situada qué más utilizan los maestros de la asignatura de Química y el nivel de Rendimiento Académico en la asignatura de Química de los alumnos del CBTA; identificar el método de la Enseñanza Situada que más utilizan los docentes de la asignatura de Química de un CBTA. Determinar el nivel de Rendimiento Académico en la asignatura de Química de los alumnos de un CBTA.

Enseñanza Situada

Díaz Barriga (2006) tomó como punto de partida los estudios realizados por John Dewey y Donald Schön. El primero quien a inicios del siglo pasado ahondo en temas de Aprendizaje Experiencial y Enseñanza Reflexiva en la cual por medio de intercambio de experiencias y la comunicación entre los individuos intenta equilibrar dos criterios:

El desarrollo del razonamiento (asociado con materias académicas) y el desarrollo del conocimiento empírico o procedimiento (asociado con materias practicas).

Diaz Barriga, (2006) considera el concepto de cognición situada acuñado por Jean Lave (1991) Situado...no implica algo concreto y particular, o no generalizable o no imaginario. Implica que una determinada practica social esta interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de sistemas de actividad en muchos nivele de particularidad y generalidad. (p. 20)

Para continuar dando forma a la idea principal de su obra, como vincular lo que acontece en la escuela con la vida; por ello, aclara que la Enseñanza Situada está integrada por algunos métodos como los Proyectos Situados, el Aprendizaje Basado en Problemas, el Método de Casos y Aprender Sirviendo en Contextos Comunitarios, los cuales se convirtieron en las dimensiones a considerar en la presente investigación.

Rendimiento Académico

Para fines de la presente investigación a desarrollarse en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario del Estado de Durango en la materia de Química, se clasifica la variable como una variable situacional donde según De acuerdo con Reinozo et al., (2011, como se citaron en Barraza y Hernández, 2013, p. 21),

diversos investigadores en el tema coinciden en señalar que el rendimiento académico está constituido por varias propiedades medibles y observables, es decir, propiedades objetivas, cuantitativas, y que por lo tanto el rendimiento académico tiene en las calificaciones (o notas) su correspondencia numérica.

Siendo las calificaciones un recurso inmediato y la vía más fácil para poder determinar cuál es el nivel de Rendimiento Académico de los estudiantes en la asignatura de Química.

Metodología

Se utilizó el paradigma postpositivista, empleando el método hipotético deductivo. A través de un estudio no experimental, transversal, de alcance descriptivo y correlacional, se utilizó la técnica de la encuesta, en la cual se elaboró un instrumento con 16 ítems con escalamiento Likert con cuatro opciones de respuesta *Nunca, Casi nunca, Casi siempre, Siempre* para la variable de Enseñanza Situada; y se agregó un mono ítem para la variable de Rendimiento Académico; la operacionalización de las variables de estudio se muestra en la tabla 1.

TABLA 1

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.

Definición Constitutiva	Variable	Indicadores	Ítems
Implica una determinada práctica social, interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso. (Leavey, 1991, como se citó en Díaz Barriga, 2006)	Enseñanza Situada	Proyectos situados	1-2-3-4-5
		Aprendizaje basado en problemas	6-7-8-9-10
		Método de casos	11-12-13
		Aprender sirviendo en contextos comunitarios	14-15-16
El rendimiento académico tiene en las calificaciones (o notas) su correspondencia numérica Reinozo et al., (2011, como se citaron en Barraza y Hernández, 2013, p. 21)	Rendimiento Académico	Mono ítem	17

Asimismo, se verificó la fiabilidad del instrumento de Enseñanza Situada compuesto por 16 ítems, a partir de una prueba piloto aplicada a 35 sujetos con base en el análisis estadístico de alfa de Cronbach (α), en este sentido se obtuvo un coeficiente $\alpha=0.815$ general para dicho instrumento.

En la aplicación final del instrumento se desarrolló con 270 sujetos aumentando su grado de fiabilidad con el mismo estudio estadístico de alfa de Cronbach (α) obteniendo un resultado significativamente mayor con un coeficiente de $\alpha=.844$. Lo cual indica una confiabilidad muy buena de acuerdo con la escala de DeVellis (1991, como se citó en Fernández, 2017, p. 70) en la que se considera que un coeficiente “bajo .60, inaceptable; entre .60 y .65, indeseable; entre .65 y .70, mínimamente aceptable; entre .70 y .80, respetable; entre .80 y .90, muy bueno; y sobre .90, uno debe de considerar acortar la escala”.

Resultados

En la tabla 2, se visualiza que el Método de Caso es el que utilizan mayormente los docentes del CBTA, mientras que el método de Aprender Sirviendo en Contextos Comunitarios es el que tiene menor tendencia de uso.

TABLA 2

MEDIA ESTADÍSTICA DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA SITUADA.

	N	M	DE
Proyectos Situados	270	3.2363	.54372
ABP	270	3.3067	.47903
Método de Caso	270	3.3889	.51395
Aprender Sirviendo en Contextos Comunitarios	270	2.9840	.74296
N válido (por lista)	270		

TABLA 3

MEDIAS ESTADÍSTICAS DE LOS ÍTEMS DEL MÉTODO DE CASO

Con qué frecuencia	N	M	DE
11 El maestro de Química plantea situaciones para que tú y tus compañeros construyan una o más soluciones	270	3.36	.717
12 El maestro de Química plantea situaciones para que tú y tus compañeros analicen y saquen sus propias conclusiones sobre cómo resolverlas	270	3.49	.655
13 El maestro de Química te pide que argumentes, generes y sustentas tus propias ideas en la toma de decisiones	270	3.32	.749
N válido (por lista)	270		

En conjunto con los resultados obtenidos en la media estadística de los métodos de Enseñanza Situada, resultando con índices mayores el método de Estudio de Caso, según los ítems (ver tabla 3) que lo abordan tal y como se muestra en la media estadística del método de Estudio de Caso, se puede aseverar, a la luz de los resultados, que los docentes de la asignatura de química utilizan en menor medida la estrategia de aprender sirviendo en contextos

comunitarios, lo que denota un área de oportunidad para el protagonismo de los estudiantes como agentes del emprendimiento social y como promovedores de una conciencia cívica.

Sin embargo, la evidencia sugiere que los docentes de Química plantean a sus estudiantes situaciones del día a día que les permiten analizar y con ello sacar sus propias conclusiones (a partir del método de casos), sobre los procedimientos de cómo resolverlas, así mismo la exposición de contextos o escenarios en la asignatura para construir una o más soluciones ya sea en lo individual hasta en lo grupal y con ello, concluir generando o sustentando sus propias ideas en la toma de decisiones

Lo que refiere al Rendimiento Académico en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el estado de Durango del nivel medio superior está establecida en el documento de Normas de Control Escolar Aplicables a los Planteles Oficiales de Educación Media Superior, Dependientes Directamente de la Secretaría de Educación Pública de la SEP (2012, p. 19), en la norma 7.3 denominada escala de calificaciones donde “La escala de calificaciones a utilizar será la prevista en el acuerdo secretarial 17, esto es, numérica y de 5 a 10. Una asignatura o unidad de aprendizaje curricular se acreditará cuando se obtenga como mínimo una calificación final de 6”.

El numeral 17 establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1978). En este se encuentra el Artículo 30 que dice que “la escala oficial de calificaciones será numérica, del 5 al 10, con la siguiente interpretación: 10 Excelente, 9 Muy bien, 8 Bien, 7 Regular, 6 Suficiente, 5 No suficiente” (p. 2).

Se pudo determinar considerando la escala oficial anterior, que el Rendimiento Académico fue de 8.1 por lo tanto, se considera que el nivel es bueno.

Posteriormente y con un nivel de significancia mayor a $p < .05$, se determinó que no existió una relación entre el método de Enseñanza Situada (Estudio de Caso) y el nivel de Rendimiento Académico auto informado por los estudiantes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario donde se llevó a cabo la investigación. Los datos se muestran en la tabla 4.

TABLA 4

RELACIÓN ENTRE EL MÉTODO DE ENSEÑANZA SITUADA Y EL NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.

		Nivel de Rendimiento Académico
r_s Método de Caso	Coefficiente de correlación	.009
	Sig. (bilateral)	.885
	N	269

Dados los resultados obtenidos en la prueba estadística entre el método de Enseñanza Situada (método de casos) y el nivel de Rendimiento Académico en función con el estado del arte realizado se encontraron investigaciones relacionadas con los métodos de Enseñanza Situada

en general y con una metodología diferente a la presente. Lo que nos da como resultados un vacío de conocimiento en torno a investigaciones que aborden la relación tal cual entre el Método de Caso como estrategia de enseñanza mayormente utilizada y el nivel del Rendimiento Académico.

Conclusiones

A la luz de las evidencias se puede asegurar que el Método de Caso, fue el método que mayormente usan los docentes de Química del CBTA para impartir sus clases, lo que revela que los docentes promueven en los estudiantes de Química encuestados el desarrollo individual entorno a su pensamiento crítico y de alto nivel, promoviendo el hecho de ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando en ellos habilidades cooperativas, promoviendo el aprendizaje autodirigido y fomentando el pensamiento crítico.

El Rendimiento Académico auto informado por los estudiantes es 8.1, considerándose un nivel bueno.

Según los resultados obtenidos en los estudios estadísticos se concluye que, no existe una relación entre el método de estudio de caso que más utilizan los docentes de Química del CBTA y el nivel de Rendimiento Académico obtenido por los encuestados, lo que refleja en conclusión que no son los métodos de Enseñanza Situada específicamente el Método de Caso como estrategia innovadora, un método que refleje una mejora en el Rendimiento Académico de los estudiantes; sin embargo, se puede recomendar para futuras investigaciones identificar las estrategias o características evaluativas en la materia, específicamente con el universo estudiado, ya que existen múltiples aristas sin llegar a la claridad en torno al concepto de Rendimiento Académico.

Referencias

- Barraza, A., y Hernández, L. (2013). Rendimiento Académico y Autoeficacia Percibida. Un Estudio de Instituto Universitario Anglo Español.
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Fernández, L. (2017). Diseño, construcción y validación de una escala para medir el cyberbullying en un ambiente laboral. *Forum Empresarial*, 22(2), 59–84. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/631/63154910004/index.html>
- SEP. (2012). *Normas de Control Escolar Aplicables a los Planteles Oficiales de Educación Media Superior, Dependientes Directamente de la Secretaría de Educación Pública*. <http://cetmar19.edu.mx/>: http://cetmar19.edu.mx/wb/files/NormasCE_SEP.pdf
- SEP. (28 de agosto de 1978). *ACUERDO Núm. 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública*. <https://www.sep.gob.mx/>: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a17.pdf>

MOTIVACIÓN INTRÍNSECA Y EXTRÍNSECA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Luz María Gómez Ávila

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Academia de Psicología

luz.gomez@uacm.edu.mx

RESUMEN

Debido a la pandemia por COVID-19, numerosas restricciones sobre la vida cotidiana han sido implementadas, con el objetivo de detener, reducir o enlentecer la diseminación del virus. Hacia abril de 2020, alrededor del 50% de la población mundial se encontraba en confinamiento. Las escuelas y las universidades tuvieron que cerrar en docenas de países. Esto ha conducido a un gran número de problemas relacionados con el acceso a la educación: procesos de aprendizaje interrumpidos, falta de acceso a la tecnología, inaccesibilidad a una conexión a internet de buena calidad, todo lo cual ha interrumpido la educación y socavado los esfuerzos para continuar trabajando con programas de aprendizaje a distancia. De acuerdo con esta situación, se llevó a cabo una pequeña investigación, con la finalidad de examinar el papel jugado por la motivación y las actitudes de los estudiantes universitarios, durante la pandemia. Los objetivos del estudio fueron: detectar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de un grupo de 82 estudiantes de una universidad pública en la Ciudad de México, durante el cierre del campus debido a la pandemia; e identificar los principales factores que provocaron que su motivación se debilitara. Los instrumentos de investigación utilizados fueron el *Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)* y un cuestionario autoadministrado para cada estudiante. Ambos instrumentos fueron aplicados en línea al final de los semestres de primavera y otoño de 2020. **Resultados:** se encontró que las motivaciones intrínsecas y las actitudes positivas hacia el aprendizaje (tales como la autodeterminación y la autonomía fuerte; el deseo de alcanzar metas educativas importantes; el afán por aprender; el fortalecimiento de la autoestima; el logro del trabajo bien hecho; la experiencia de ser resiliente; la búsqueda de éxito personal e incluso el deseo de conservar una buena salud mental) fueron mucho más importantes que las motivaciones extrínsecas (por ejemplo, obtener la valoración por parte de los familiares; conseguir la aprobación de los profesores, tener el reconocimiento de los compañeros de clase; alcanzar buenas calificaciones). Los principales factores que causaron el decremento de la motivación fueron: enfermedad o decesos en la familia, tensión psicológica, miedo, ansiedad o depresión; problemas económicos; falta de acceso a la tecnología; inaccesibilidad a una buena conexión a internet, entre otros.

Palabras clave: motivación, actitudes del estudiante, estudiantes universitarios

ABSTRACT

Due to the COVID-19 pandemic, numerous restrictions on daily life were implemented in order to stop, reduce or slow down the virus spread. By April 2020, about 50% of the world's population was under lockdown. Schools, colleges and universities had to close in dozens of countries. This has led to a large number of issues related to education access: interrupted learning, lack of access to technology or lack of access to a good internet connectivity have disrupted education and undermined the efforts to keeping up with distance learning programs. In accordance with this ongoing situation, a short study was carried out in order to examine the role played by university students' motivation and attitudes throughout the pandemic. This study's objectives were: detecting the intrinsic and extrinsic motivations of a group of 82 students of a public university in Mexico City during the campus closure due to the pandemic, and identifying the main factors that made their motivation weaken. The research instruments were the *Motivational Assessment Questionnaire of the Learning Process (MALP)* and a self-administered questionnaire for each student. Both instruments were applied online at the end of the 2020 spring and autumn semesters. **Results:** It was found that intrinsic motivations and positive learning attitudes (such as self-determination and strong autonomy; the desire to reach important educational goals, the eagerness to learn, the strengthening of self-esteem, the accomplishment of well-done work, the experience of being resilient, the search for personal success and

even the desire to keep a good mental health) were far more important than extrinsic motivations (for example: gaining appreciation from family members; obtaining the professors' approval; getting acknowledgment from classmates; getting good marks). The primary factors that made motivation decrease were: illness or death of family members; psychological stress, fear, anxiety or depression; economic issues; lack of access to technology, lack of access to a good internet connectivity, among others.

Key words: motivation, student's attitudes, university students

MARCO TEÓRICO

El concepto de "motivación" hace alusión a las fuerzas o impulsos que subyacen cognitivamente a las conductas; éstas representan los "por qué" o las razones que conducen a que un individuo lleve a cabo una conducta. Como fenómeno psicológico, resulta intangible, si bien cuenta con dimensiones interrelacionadas con lo neurobiológico, lo cognitivo (racionalidad y emocionalidad); y lo sociocultural. La motivación dirige y mantiene la conducta en respuesta a un factor estimular, con vistas al alcance de un objetivo. Esto hace que la motivación cuente con funciones adaptativas y funcionales. La motivación puede presentar diversas intensidades. No resulta directamente observable, pero puede ser inferida a través de manifestaciones conductuales emitidas por un sujeto, susceptibles de ser recolectadas a través de instrumentos de investigación diseñados *expofeso* para tal finalidad (Palmero y Martínez, 2008).

La motivación constituye un proceso dinámico individual, interno, que puede adoptar dos modalidades: a) *Estado motivacional*, que se refiere a las fuerzas o impulsos que el individuo emplea para alcanzar un objetivo, respondiendo a una situación o circunstancia momentánea; b) *Rasgo motivacional*, que alude a disposiciones o rasgos de personalidad que enfatizan tendencias de acción características y propias de un sujeto (Dreikurs, 2000, en Palmero y Martínez, 2008).

Se ha considerado que una conducta motivada tiene mayores probabilidades de ocurrencia cuando hay una interacción concordante entre las dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales; esto produciría que la conducta motivada adquiriera las características de ser organizada y adaptativa. Las fuentes de la motivación, por otra parte, pueden ser de origen interno o externo. Las primeras abarcarían desde las variables biológicas (pudiéndose incluso retrotraer hasta la dotación genética del individuo), hasta los rasgos psicológicos y la historia personal del sujeto. Los rasgos psicológicos y la historia personal incluirían la subjetividad e identidad personal de cada uno, así como el bagaje experiencial que ha sido acumulado, y que le permite a cada individuo emitir juicios valorativos entre lo deseable, lo grato, lo atractivo y placentero y discriminar esto de sus contrarios.

En cuanto a las fuentes externas de la motivación, se engloban aquí los factores estimulares que existen fuera del individuo, pero que son capaces de ejercer una influencia, variable en intensidad, sobre su impulso para actuar. Cabe mencionar entonces, que existen dos categorías de motivación: la intrínseca, y la extrínseca.

Domínguez y Pino-Juste (2014) apuntan que la *motivación intrínseca* construye su base sobre los factores internos del individuo: “autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que emergen de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas” (p. 350). Este tipo de motivación sufrirá un debilitamiento si la competencia, la autonomía y la autodirección personales disminuyen, ya que en dichas circunstancias se reducen las oportunidades para que el sujeto pueda encarar retos o desafíos. La *motivación extrínseca*, por su parte, también está implicada con el grado de autonomía individual, ya que en la medida en que ésta decrezca, el individuo se guiará mayormente por la consecución de algún satisfactor o beneficio externo.

Diversas investigaciones a nivel internacional se han enfocado en explorar el papel de la motivación intrínseca sobre los procesos de aprendizaje en estudiantes universitarios. En una brevísima revisión, pueden citarse las siguientes:

Héctor Ardisana (2012) indica que un nivel escaso de motivación en las poblaciones universitarias constituye un factor de frecuente incidencia, que puede conducir a aprendizajes insuficientes o a fracaso escolar. Destaca que la magnitud de la motivación está mediada por condicionantes tales como el medio social en que se desenvuelven los estudiantes, que puede fomentar patrones conductuales que valoren y promuevan el aprendizaje, o, por el contrario, infravalorarlo y desalentarlo. O bien, puede transmitirse la idea de que el aprendizaje será reconocido a través de recompensas externas. El autor enfatiza en que es menester que en la educación universitaria se implementen estrategias que refuercen la motivación intrínseca, ya que ésta puede erigirse como una sólida plataforma para el desempeño académico y el aprendizaje autónomo.

Stover, Uriel, Freiberg Y Fernández (2015) llevaron a cabo una investigación con 185 sujetos, estudiantes universitarios de diversas carreras, en Buenos Aires. Aplicaron instrumentos tales como el “Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio” (Stover, Uriel y Fernández) y la “Escala de Motivación Académica” (de estos mismos autores), en adición a una encuesta que indagaba sobre información sociodemográfica y académica. Esto, con el fin de identificar las estrategias de aprendizaje y motivación de los mencionados sujetos. Sus hallazgos revelaron

que, en aquellos estudiantes con un desempeño académico superior, el empleo de estrategias de aprendizaje era común, en conjunción con la presencia de factores de motivación intrínseca. Los investigadores encontraron una relación significativa entre la motivación intrínseca y el buen desempeño académico; de igual manera, los factores extrínsecos pasaban a un segundo plano. Se concluye que las instituciones universitarias podrían tomar en consideración, dentro de sus diseños didácticos, estrategias que impulsaran a los estudiantes a desarrollar su motivación intrínseca.

Es preciso resaltar que, transfiriendo estos hallazgos al contexto pandémico, podría conjeturarse que, aún en un marco sanitario extraordinario, los estudiantes que activaran sus estrategias de estudio y los factores de motivación intrínseca contarían con condiciones más favorables para continuar con sus estudios, y para sostener un buen desempeño académico.

Trevino y Craft (2014) tomaron como objeto de estudio la literatura acerca de investigaciones sobre sujetos de procedencia latinoamericana, insertos en programas de estudio universitarios en Estados Unidos. Las autoras postulan que este tipo de sujetos enfrentan condiciones difíciles durante su formación, debido tanto a su extracción étnica y socioeconómica, como a que una gran cantidad de ellos resultan ser el primer caso en su familia que aspira a obtener un título universitario; es decir, son provenientes de un medio familiar en el cual los padres no cuentan con estudios superiores.

Se destaca el papel nuclear de la motivación intrínseca como detonador del éxito académico. De igual manera, se ponen en relieve algunos postulados de la Teoría de la Autodeterminación, de Deci y Ryan, que abunda en la explicación acerca de las causas que incrementan o decrementan los niveles de motivación. Algunas condiciones son capaces de incentivar el despliegue del potencial de los individuos; entre ellas: el entorno académico y los rasgos psicológicos individuales, así como las necesidades psicológicas ligadas a procesos positivos que son propiciadores de un correcto desempeño académico: “competencia, vinculación y autonomía”. Ésta última sería un indicador relevante de autogestión y autosuficiencia. La competencia alude al dominio de aprendizajes teóricos y procedimentales. La vinculación comprende una interconexión con factores internos y externos.

Las autoras concluyen que los diversos actores involucrados en la educación universitaria son agentes potenciales para la implementación de estrategias impulsoras de la motivación intrínseca:

-Por parte del cuerpo académico, se encontrarían las siguientes: a) Proporcionar retroalimentación positiva y estímulos verbales para los estudiantes; b) Destacar la importancia de cultivar habilidades como la autonomía, la vinculación y fomentar condiciones motivantes para el estudio; c) Establecer un escenario de relaciones de mejor calidad con los estudiantes.

-Por parte de los padres: a) Involucramiento más profundo en los estudios de los hijos universitarios, con el fin de impulsar una actitud positiva hacia los estudios; b) Reforzamiento sobre la importancia del trabajo escolar y proporcionar situaciones de confianza y apoyo familiar;

-En el caso de los estudiantes: a) Poner el acento en las satisfacciones y placer de ser protagonistas de la educación; b) Jugar un papel más activo en sus labores académicas e intensificar su interés en su propio avance académico.

A la luz de las circunstancias que la pandemia planteó para los estudiantes universitarios, y en consonancia con la constatación de que algunos de ellos dieron muestra de haber echado mano de factores de motivación intrínseca para permanecer en sus estudios exitosamente, la presente investigación abordó el siguiente problema de investigación: La Organización Mundial de la Salud declaró a la emergencia sanitaria por COVID-19 como pandemia el 11 de marzo de 2020. En el caso de México, el 28 de febrero habían sido detectados los primeros tres casos de contagio. El fin de marzo se encontró con más de 1000 contagios registrados, y una suspensión de actividades en diversos sectores no esenciales, con la finalidad de detener o hacer más lento el avance del coronavirus causante del síndrome respiratorio agudo severo (SARS-CoV-2) (Palacios, 2020). Desde mediados de tal mes se había decretado una cuarentena general obligatoria.

La crisis desencadenada por la pandemia develó numerosas carencias en diversos países, entre ellos, México. Los servicios educativos se vieron severamente afectados. Como consecuencia de la emergencia sanitaria, se implementaron políticas de suspensión de clases presenciales, y se recurrió a medidas emergentes para impulsar el aprendizaje a distancia. Esto, a su vez, rindió evidente la existencia de desigualdades: algunos sectores sociales no contaban con acceso a las herramientas electrónicas o a internet, por lo cual, les resultaba imposible continuar con sus procesos educativos en la modalidad virtual. Los segmentos económicamente más desfavorecidos vieron truncados sus derechos a la educación (Rosales, Pereira, Valongueiro, Boy, Muñoz y Marmolejo, 2020).

Estas circunstancias ejercieron impactos negativos inéditos para todos los estudiantes de universidades públicas de México. Para los propósitos de esta investigación, interesa

particularmente lo relativo a los estudiantes de la licenciatura en Promoción de la Salud de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, campus Cuauhtémoc, que durante la pandemia se encontraban cursando las materias de Psicología Social I y II, correspondientes a los semestres sexto (febrero a junio de 2020) y séptimo (septiembre de 2020 a enero de 2021) de dicha licenciatura. Dichos estudiantes, a pesar de las circunstancias adversas, se mantuvieron trabajando correctamente, registraron escasas bajas, y concluyeron sus estudios semestrales en estas materias, satisfactoriamente. ¿Qué factores motivacionales subyacieron a este fenómeno?

A partir de la formulación de este problema, se determinaron los objetivos de esta investigación:

- a) Detectar las motivaciones intrínsecas y extrínsecas de un grupo de 82 estudiantes universitarios, durante el cierre del campus, debido a la pandemia;
- b) Identificar los principales factores que provocaron que su motivación se debilitara.

La justificación para llevar a cabo dicha investigación reside en que resulta de enorme importancia comprender la relevancia que la motivación intrínseca y extrínseca representaron para los estudiantes universitarios sujetos de este estudio, y qué factores en especial posibilitaron la permanencia de éstos en los semestres en curso, así como su incidencia sobre el logro de un adecuado desempeño académico. El contexto pandémico, que planteó situaciones inéditas y adversas en grado extremo, proporcionó condiciones extraordinarias para poner a prueba la motivación de la población estudiantil, en numerosos países. En este caso en concreto, el haber observado, como docente a cargo de las mencionadas materias, que el número de estudiantes que desertó fue mínimo, a pesar de las dificultades inherentes a las restricciones impuestas en cuanto a movilidad, convivencia personal, métodos de trabajo no empleados previamente, aunado a las dificultades técnicas, económicas, familiares y personales, desencadenó un fuerte interés por detectar qué indicadores estaban vinculados con la determinación de proseguir en los estudios.

Materiales y Métodos

Sujetos

82 estudiantes (76 de sexo femenino, 6 de sexo masculino), de la carrera de Promoción de la Salud, adscritos al plantel Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. A los sujetos se les solicitó su consentimiento informado, y se les aseguró su anonimato. Los sujetos se hallaban cursando los semestres 6º y 7º de la licenciatura. Todos ellos eran estudiantes

activos de las materias Psicología Social I y Psicología Social II. Su proceso de aprendizaje se vio interrumpido en marzo de 2020, viéndose obligados a cambiar abruptamente de la modalidad presencial a la modalidad a distancia para poder continuar con sus estudios.

Diseño de investigación

Se eligió un diseño de investigación transversal, es decir, con una sola aplicación de los instrumentos de investigación. Rodríguez y Mendivelso (2018) señalan que el diseño de corte transversal apunta a una doble finalidad: descriptiva y analítica. Su objetivo medular es la detección de la frecuencia con que se presenta un fenómeno o condición en la población objeto de estudio. Se realiza una medición simultánea en los sujetos, durante el tiempo planeado por el investigador, y éste debe mantenerse al margen de intervenir o interferir. Su papel se centra en la medición de la o las variables de interés. Se lleva a cabo la medición de la variable en una sola ocasión por individuo.

Se eligió este diseño de investigación debido a varias de las ventajas que entraña: a) Permite identificar con qué frecuencia o intensidad se presenta una condición de interés en el estudio; b) Brinda información relevante para determinar necesidades de atención para la población explorada; c) Permite establecer características relevantes comunes a los sujetos estudiados; d) Presenta un panorama en el que se visibiliza la posible asociación entre la variable estudiada, y otras intervinientes, pero no contempladas en la investigación.

Instrumentos de investigación

■ *Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)*, diseñado por Quevedo-Blasco, Quevedo-Blasco y Téllez-Trani (2016). Conformado por 33 ítems, que exploran la motivación intrínseca, extrínseca y global, en forma de una escala de Likert, y que indagan sobre cuestiones tales como: nivel de la importancia otorgada al reconocimiento de familiares, pares académicos y profesores hacia las calificaciones escolares o hacia el desempeño académico; nivel de importancia concedida al aprendizaje como logro personal; importancia de la responsabilidad personal en el aprendizaje; importancia de la formación académica para alcanzar metas personales, entre otras. La escala también indaga sobre el gusto por el estudio, y la preferencia del estudio sobre otras posibles actividades.

■ Cuestionario autoadministrado para cada sujeto, que englobaba 3 preguntas abiertas: a) Factores más motivantes para continuar estudiando durante la pandemia; b) Factores más desmotivantes para continuar estudiando durante la pandemia; c) Recomendaciones para los profesores, para mejorar el trabajo en línea durante la pandemia.

Los instrumentos de investigación fueron aplicados en línea, al término de los dos semestres lectivos de 2020 (febrero a junio de 2020, y septiembre de 2020 a enero de 2021, respectivamente).

Resultados

Los resultados más relevantes arrojados por esta investigación se detallan a continuación:

-La motivación intrínseca fue mucho mayor que la extrínseca, como factor para mantenerse estudiando.

-15 de los reactivos referentes a la motivación intrínseca recibieron altas puntuaciones por parte de los sujetos, mientras que sólo 3 de los reactivos relativos a motivaciones extrínsecas obtuvieron una alta puntuación.

-Los reactivos referentes a motivaciones intrínsecas que obtuvieron mayores puntuaciones se agruparon en el orden presentado en la Tabla 1, que aparece a continuación. La cifra se refiere al porcentaje de la muestra que otorgó la máxima puntuación a cada uno de los siguientes reactivos:

Tabla 1. Factores de motivación intrínseca que registraron mayores porcentajes

“Estudio y estoy atento en clases para mejorar mis calificaciones”	80%
“Cuando obtengo buenas calificaciones, me sigo esforzando y estudio igual o más”	70%
“Me siento bien conmigo mismo/a cuando obtengo buenas calificaciones”	70%
“Estudio porque me gusta aprender”	70%
“Me gusta estudiar y ser estudiante”	70%
“Estudio más cuando me gustan las clases”	70%
“Estudio más cuando me gustan las actividades”	70%
“Estudio para ser mejor persona y para aprender”	70%
“Estudio para cometer menos errores en la vida”	70%
“Estudio para mejorar mi futuro personal y profesional”	70%
“Estudio porque me gusta ser responsable”	70%
“Me gustan las tareas difíciles para aprender más”	70%
“Estudio para superar obstáculos y mejorar cada día”	70%
“Estudio para cambiar cosas de mi vida y mejorar”	70%
“Estudio para comprender y desenvolverme mejor”	70%

-En cuanto a los factores de motivación extrínsecos, sólo 3 de ellos obtuvieron un porcentaje mayor a 50%. Esto es, sólo en los casos de estos 3 reactivos, los sujetos les otorgaron la máxima puntuación. Éstos se presentan en la Tabla 2:

Tabla 2. Factores de motivación extrínseca que registraron mayores porcentajes

“Estudio y hago mis tareas porque me gusta que los profesores/as me consideren un/a buen/a estudiante”	60%
“Estudio más cuando los/las profesores/as utilizan materiales variados y atractivos para las clases”	60%
“Estudio más y mejor en las clases en las que me gusta lo que los/las profesores/as explican”	60%

-Los siguientes factores de motivación extrínseca fueron mencionados por menos de la mitad de los sujetos, habiéndoles otorgado una calificación de media a baja: Estudiar para causar una buena impresión en los padres; estudiar para obtener el reconocimiento de los pares hacia altas calificaciones; estudiar para ganar un mejor trato por parte de los docentes; estudiar para obtener felicitaciones de los docentes; estudiar para ser considerado buen estudiante.

-Estos porcentajes demostraron que los factores de motivación intrínseca fueron determinantes contundentes para que estos sujetos se mantuvieran estudiando, y, además, para que se involucraran en alcanzar un buen nivel de desempeño académico.

-Cabe mencionar que sólo se registraron 4 bajas en los grupos de Psicología Social, a lo largo de los “semestres pandémicos”. Éstas fueron ocasionadas: tres, por problemas económicos (el principal sostén económico de la familia había perdido el empleo, debido a la situación de emergencia sanitaria); uno más, debido a que no deseaba continuar estudiando en línea.

En cuanto a los resultados recabados por el cuestionario autoadministrado, destacaron principalmente los siguientes:

-El factor motivador que mayor porcentaje obtuvo fue de carácter intrínseco: el deseo personal de superación (continuar con la formación académica; titularse; alcanzar objetivos largamente anhelados). Éste fue mencionado por el 100% de los sujetos.

-El siguiente factor motivador fue de carácter extrínseco: la familia como agente de apoyo psicoemocional y de desarrollo (abuelos, padres, hermanos, hijos). Fue mencionado por el 70% de los sujetos.

-Con un lejano 40%, se encontró un factor extrínseco: la satisfacción de trabajar con profesores bien preparados, motivantes y comprensivos.

-Otros factores mencionados (con un porcentaje de 30% de la muestra) fueron: mantener el contacto a distancia con los compañeros y amigos durante las clases a distancia; poder apoyar

económicamente a la familia al terminar la licenciatura; no preocuparse por los tiempos de traslado hacia la universidad.

-Resultaron de interés algunos de los factores motivantes que los estudiantes señalaron, y que podrían parecer “anecdóticos”, pero que en realidad reflejan realidades socioeconómicas implícitas en estas situaciones: conservar una beca; no tener que gastar en transporte público para llegar y retirarse del plantel; tener acceso a alimentos preparados en casa sin necesidad de gastar adicionalmente en adquirirlos, como ocurría cuando asistían físicamente a clases.

Por otra parte, los factores de desmotivación más poderosos fueron los siguientes, presentes en la Tabla 3:

Dificultades económicas familiares	90%
Problemas de acceso a la tecnología necesaria para estudiar en línea	80%
Problemas para estudiar de manera autodidacta	60%
Experimentar estrés o ansiedad por la pandémica	60%
Encontrar tedioso el estudio en línea	60%
Molestias físicas y/o psicoemocionales por tener que pasar tantas horas al día frente a una pantalla	60%

Otros factores aludidos en los cuestionarios dieron cuenta de los impactos psicoemocionales de la pandemia, y de sus consecuencias sobre la modalidad no presencial en los estudios; así, hubo menciones a factores desmotivantes tales como: insomnio: frustración por no entender los contenidos de las clases, pero sentirse avergonzados por hacer las preguntas pertinentes; estrés por el confinamiento domiciliario; inseguridad al realizar las tareas escolares; presencia de distractores en casa, que impedían estudiar con facilidad.

De igual manera, algunos de los datos consignados en los cuestionarios despertaron un alto interés: el 100% de los sujetos coincidieron en la mención de los siguientes puntos:

-Es preferible continuar estudiando durante la pandemia, a pesar de las dificultades que eso plantea.

-No hay preferencia por dedicarse a otra actividad diferente durante la pandemia; la prioritaria es continuar estudiando.

-Existe un fuerte deseo por regresar a la modalidad presencial tan pronto como sea posible.

-Se experimenta una preferencia mucho mayor por la modalidad presencial.

-Consideración acerca de que, en la modalidad en línea no se aprende con la misma calidad que en la modalidad presencial: se pierde en cantidad y calidad de aprendizajes.

-La presencia de profesores y compañeros torna más disfrutable la experiencia de estudiar; y esto se echaba de menos durante las clases en línea.

Finalmente, respecto a las recomendaciones expresadas por los sujetos, en torno a medidas que podrían ser adoptadas por los docentes para mejorar el trabajo en línea, las siguientes fueron las más frecuentemente mencionadas:

Ofrecer más recursos didácticos: no sólo hablar, sino presentar materiales visuales atractivos; por ejemplo, elaborar videos explicativos. Impulsar una participación más activa por parte de los estudiantes. Incrementar la comprensión y la tolerancia hacia las fallas en la tecnología y las presiones de tiempo. Mejorar y ampliar las opciones de comunicación con los estudiantes. Dar prioridad a las clases síncronas; trabajar lo menos posible de manera asíncrona. Respetar los horarios de clase; no asignar tareas o lecturas excesivas.

Otros puntos que recabaron numerosas menciones por parte de los sujetos de esta muestra fueron los siguientes:

-Trabajar en línea es mucho más pesado, pero hay que mantener buenas actitudes hacia el estudio.

-Continuar estudiando permite conservar un sentido de valía personal, y una fuerte autoestima.

-Desarrollar estrategias autodidactas resulta muy difícil; es un reto.

-La pandemia impuso exigencias como: mejorar la autodeterminación y la autonomía; no depender tanto de los profesores; mantener el afán por aprender, a pesar de las circunstancias y la incertidumbre; comprender la importancia de esforzarse por hacer un trabajo bien hecho y alcanzar metas educativas relevantes; experimentar una sensación de logro personal al mantenerse en los estudios y terminar el semestre con calificaciones aprobatorias.

-Reconocimiento hacia los estudios como un factor que permite “mantener el rumbo”, y conservar una buena salud mental.

En síntesis: los factores de motivación intrínsecos demostraron ser de mucha mayor importancia en esta muestra de estudiantes. Los relativos a las motivaciones extrínsecas se centraron en el apoyo y reconocimiento de los profesores y los familiares. Los elementos

desmotivantes estuvieron presentes profusamente, pero éstos no consiguieron disuadir a la mayoría de los estudiantes en su afán por conservarse trabajando en los programas de sus estudios.

Discusión

Es preciso hacer énfasis sobre algunos puntos a tomar seriamente en consideración, en torno a esta investigación y sus resultados:

-La muestra de sujetos fue muy pequeña. Se conformó por la totalidad de estudiantes en las materias de Psicología Social I y II, durante los semestres ya especificados. Los resultados aquí obtenidos no pueden ser extendidos a la totalidad de estudiantes de la licenciatura en Promoción de la Salud (si bien ésta cuenta con una población total de pequeñas dimensiones, que no debe rebasar más de 500 estudiantes activos en toda la licenciatura).

-Los resultados pudieron haber sido influenciados por dos condiciones no despreciables: a) La calidad del trabajo realizado en las citadas materias, en donde se procuró brindar atención docente de buena calidad a los estudiantes; b) Estas materias, por lo general, despiertan un buen nivel de interés en los estudiantes, debido a los temas que abordan en sus programas de estudio.

-A través de esta investigación, y con los instrumentos de recolección de datos empleados, es imposible saber si los sujetos respondieron guiados mayormente por un estado motivacional propio de las circunstancias sociohistóricas y sanitarias por las que se estaba atravesando, o porque cada uno de ellos posee rasgos motivacionales inherentes a sus personalidades.

-Estos sujetos se encuentran cursando los últimos semestres de su carrera, y es de suponer que contarán con una autodeterminación mayor para concluirlos, que aquellos que se hallen en los primeros semestres de la licenciatura.

Conclusiones

A manera de cierre, se ofrecen los siguientes datos:

-Los seres humanos podemos actuar impulsados por motivadores extrínsecos e intrínsecos. Los primeros están relacionados con la obtención de algún tipo de "recompensa" externa. Los segundos se vinculan mayormente con razones o impulsos ligados a valores, convicciones, actitudes y orientaciones éticos individuales, y a rasgos de personalidad (rasgos motivacionales).

-La investigación sobre motivación intrínseca y extrínseca puede realizarse a través de instrumentos como los aquí empleados: escalas de actitudes y cuestionarios autoadministrados.

Sin embargo, tomando en cuenta que la motivación es un fenómeno complejo, que cuenta con factores biológicos, psicoemocionales, cognitivos, socioculturales y de contexto histórico implicados en su existencia, cultivo y expresión, los resultados que se obtengan reflejarán sólo una parcialidad del objeto de estudio.

-El estudiar una carrera universitaria, el buscar un adecuado desempeño académico, el orientarse hacia la consecución de metas académicas, requiere de un buen grado de motivación intrínseca. En este caso, es altamente posible que ésta se manifieste en actitudes, estrategias y recursos ligados a características tales como la autodeterminación, la autonomía, la autogestión, una fuerte autoestima, la perseverancia, la resiliencia, y el gusto por el trabajo “bien hecho”, por los retos, y por la sensación de logro.

-Las circunstancias impuestas por la emergencia sanitaria desatada por la pandemia de COVID-19, durante los años 2020 y 2021, ejercieron presiones inéditas sobre millones de estudiantes, de todos los niveles educativos, en numerosos países. Miles no pudieron continuar con sus estudios, a pesar de su deseo por proseguir, a causa de situaciones adversas tales como: enfermedad propia o de familiares (así como las consecuencias y secuelas inherentes al contagio, en diversas esferas: fisiológicas, cognitivas, psicoemocionales, sociales, económicas, y otras tantas); fallecimientos y duelo; presiones económicas; dificultad de acceso a la tecnología o a conexión a la internet; falta de habilidades de autogestión para el estudio; problemas psicoemocionales (estrés agudo, postraumático y crónico, sentimientos de indefensión, depresión, ansiedad, insomnio, y sus repercusiones psicosomáticas); falta de adecuación para seguir mediante los dispositivos emergentes alternativos ofrecidos por las instituciones educativas, y una amplia gama de problemáticas varias.

-Durante la emergencia sanitaria, los factores de motivación intrínseca se pusieron a prueba y soportaron una intensidad nunca antes experimentada. Se presume que, en gran medida, fue sobre estos factores que se permitió el trabajo continuado de estudiantes de todos los niveles educativos y la orientación hacia las metas educativas. Los factores extrínsecos perdieron importancia. Sin embargo, los relacionados con el apoyo de la familia, y el reconocimiento de los docentes hacia el desempeño académico, se revelaron como recursos de gran valía.

-Las “instituciones subjetivantes” (es decir, aquellas que impulsan el desarrollo de la identidad personal, los valores, las actitudes, las orientaciones éticas; las normas, las motivaciones) más importantes son la familia y la escuela (Lego, 2009). Tal como lo evidenció la investigación documental llevada a cabo por Trevino y Craft (2014), todos los actores implicados en la

educación universitaria: padres, docentes y los propios estudiantes, pueden activar y fortalecer los factores de motivación intrínseca, con el fin de que las trayectorias escolares reciban los beneficios de ésta. De esta manera, al asumir su tarea subjetivante, familia y centro de estudios podrían reforzar elementos medulares para el éxito escolar.

-De lo aseverado por Héctor Ardisana (2012) puede colegirse que, si el medio social actúa como un mediador determinante para el nivel de motivación estudiantil, las condiciones sociohistóricas y sanitarias durante la pandemia de 2020-2021 han magnificado el papel de dicho contexto, hasta convertirse éste en una variable de enorme peso para disuadir a miles de alumnos, de todos los niveles educativos, para no proseguir con sus estudios. Aquí cobra una relevancia notoria el papel que los docentes y las organizaciones universitarias podrían asumir con el fin de elevar los niveles de motivación de los estudiantes, a través del diseño e implementación de estrategias viables y pertinentes.

-Durante los semestres cursados en línea, los estudiantes de esta muestra debieron trabajar prácticamente “en solitario” (por lo menos, con un contacto físico sumamente reducido, en relación con sus pares académicos), desafiando así lo determinado por los componentes de la cognición social (Morris y Maisto, 2005); eliminando prácticamente todas las circunstancias de la convivencia social a las que estaban habituados, y que tradicionalmente determinan el agrado por otras personas y por las situaciones compartidas con ellos: la proximidad, la semejanza en intereses, las interrelaciones construidas sobre confianza, amistad, intimidad, intercambio, reciprocidad. De nueva cuenta, la motivación intrínseca fue determinante en estas circunstancias de adversidad acentuada, lo cual demostró su valor adaptativo (Palmero y Martínez, 2008).

-El curso de la pandemia es diferenciado de acuerdo con la región geográfica, las circunstancias sanitarias, el acceso a las vacunas, los impactos socioeconómicos, las medidas de prevención, atenuación y atención, y muchas otras circunstancias. Sin embargo, en la Ciudad de México, existe la posibilidad de que en el año 2022 el regreso a las aulas universitarias adquiera modalidades híbridas, por lo menos, durante el primer semestre del año. Es menester tomar en cuenta los resultados arrojados por investigaciones similares a ésta, a partir de las cuales puedan desprenderse claves para incentivar la construcción, conservación y fortalecimiento de la motivación intrínseca de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Domínguez, J. y Pino-Juste, M. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca; análisis en adolescentes gallegos". *Revista de Psicología*, núm 1, volumen 1. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851780036.pdf>

Héctor, E. (2012). La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Pedagogía Universitaria*, volumen XVII, núm. 4, 13–27. https://www.researchgate.net/publication/280739046_LA_MOTIVACION_COMO_SUSTENTO_INDISPENSABLE_DEL_APRENDIZAJE_EN_LOS_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS

Lego, M. (2009). La construcción de la subjetividad. CAPTEL, Educación a distancia. http://www.captelnet.com.ar/downloads/1304073013_construccion%20de%20la%20subjetividad_mizkyla%20lego.pdf

Morris, C. y Maisto, A. (2005). Introducción a la psicología. Pearson Prentice Hall.

Palacios, B. (2020). Breve Cronología de la Pandemia. 28 de febrero / 14 de septiembre de 2020. *El Recuento de los Daños. COVID 19 en México*. Universidad Iberoamericana. <http://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/55/pdf/breve-cronologia-de-la-pandemia.pdf>

Palmero, F. y Martínez, F. (Coords.) (2008). Motivación y Emoción. McGraw Hill.

Rodríguez, M. y Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal". *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. https://www.unisanitas.edu.co/Revista/68/07Rev%20Medica%20Sanitas%2021-3_MRodriguez_et_al.pdf

Rosales, R., Pereira, C., Valongueiro, S., Boy, M., Muñoz, C. y Marmolejo, J. (2021). Impactos del COVID-19 en América Latina: políticas sanitarias disímiles, resultados dispares La situación de Argentina, Brasil, Chile y México. *La pandemia social de COVID-19 en América Latina* (págs. 29-65). Editorial Teseo

Stover, J., Uriel, F., Freiberg, A. y Fernández, M. (2015). Estrategias de aprendizaje y motivación académica en estudiantes universitarios de Buenos Aires". *Psicodebate*, Volumen 15, no. 1, junio de 2015, 69-92. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/51393>

Trevino, N. y Craft, S. (2014). The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students. En: *Social Psychol Edu*, febrero de 2014. <https://www.researchgate.net/profile/Stacie-Defreitas->

[2/publication/272040099](https://doi.org/10.1080/272040099.2019.1644444) [The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino college students/links/56e9721708aecf036b315bff/The-relationship-between-intrinsic-motivation-and-academic-achievement-for-first-generation-Latino-college-students.pdf](#)

LA INCLUSION DE ACTIVIDADES PARA EL AULA DE INGLÉS POR DOCENTES DE UN CENTRO DE LENGUAS

Nahum Samperio Sánchez

Universidad de Southampton

nahum@uabc.edu.mx

RESUMEN

Las actividades realizadas en el salón de clase tienen un papel importante que coadyuvan al aprendizaje, además de la motivación, el interés, la participación en clase, o el gusto por el estudio, entre otros. Esta investigación buscó identificar el tipo de actividades y la frecuencia en que los docentes de inglés de una universidad en el noroeste de México incluían en su enseñanza diaria. El estudio siguió una metodología cuantitativa y los datos fueron recolectados a través de un cuestionario de 54 ítems con datos agrupados en 6 categorías. Se recabó información de 31 docentes de inglés de los seis niveles impartidos en el Centro de Lenguas de la universidad. Los datos fueron analizados por categorías, individualmente y por nivel para identificar las actividades más y menos frecuentemente usadas. Los resultados indicaron que los docentes incluyen con más frecuencia actividades de gramática, lectura de comprensión y de comprensión auditiva y con menos frecuencia actividades de escritura, producción oral y vocabulario. Se concluye que la inclusión de actividades de gramática puede estar relacionada al libro de texto que se utiliza y que el docente se restringe al uso de este.

Palabras Clave: Actividades en el salón de clase, actividades de gramática, actividades de producción oral, actividades de comprensión auditiva, actividades de vocabulario.

ABSTRACT

The activities used in the classroom have an important role that contribute to learning, in addition to motivation, interest, participation in class, or enjoyment for studying, among others. This research sought to identify the type of activities and the frequency in which English teachers from a university in northwestern Mexico included in their daily teaching. The study followed a quantitative methodology and the data was collected through a 54-item questionnaire with data grouped into six categories. Information was collected from 31 English teachers of the six levels taught at the university's Center for Foreign Languages. Data was analyzed in categories, individually and by level to identify the most and the least frequently used activities. Results indicated that teachers more frequently include grammar activities, reading comprehension and listening comprehension, and less frequently writing, oral production and vocabulary activities. It is concluded that the inclusion of grammar activities may be related to the textbook that is used and that the teacher is restricted to using it.

Key Words: Classroom activities, grammar activities, oral production activities, listening comprehension activities, vocabulary activities.

Introducción

La investigación en la enseñanza de lenguas ha demostrado que muchos factores internos y externos contribuyen al éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero. Un factor externo es el enfoque y metodología que el profesor, o la institución, hacen uso para la enseñanza, la cual se resume al uso de actividades dentro del aula. Las actividades y técnicas son los componentes más pequeños de los enfoques y métodos de enseñanza, estos juegan un papel importante en los procedimientos que tienen lugar en el aula. Son importantes porque contribuyen en la creación de un ambiente de participación y colaboración que sea conducente al aprendizaje de una lengua. Además, son factores que los maestros podrían mejorar para crear un ambiente agradable en el aula y aumentar la motivación en ella. Tian (2005) sugiere promover la curiosidad de los estudiantes mediante el uso de una variedad de métodos y actividades de enseñanza.

Las actividades que se utilizan en el salón de clase, para propósitos de este estudio, comprenden los ejercicios, tareas, estrategias o procedimientos que el docente emplea para la enseñanza. Es decir, para que el alumno aprenda, practique y use el idioma meta. Dichas actividades son aspectos a considerar en el desarrollo de una clase o lección. De este modo, se pretende que en la enseñanza eficiente de lenguas se incluyan actividades que coadyuven al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas. La inclusión, o no, de una variedad de estas en el aula podría tener un impacto positivo o negativo en el alumno y el entorno del aula, en consecuencia, en el aprendizaje de la lengua. La investigación en el campo de las actividades usadas en el salón de clase se ha llevado a cabo en torno a la percepción que los maestros y los estudiantes tienen sobre las actividades de aprendizaje de idiomas (Roger, 2006), las actividades como procedimientos en el aula que les gustan a los estudiantes (Spratt, 1999), la energía que las actividades del juego aportan al aula (Emerta, 2009) y el efecto que tienen en el aprendizaje de idiomas (Zhu, 2012), por mencionar algunos ejemplos. De tal modo que, las actividades se tornan importantes para el desenvolvimiento de una buena o mala clase.

La adecuada selección de actividades contribuye a que una clase sea dinámica, interesante o incluso disfrutable. Por lo tanto, pueden motivar a los estudiantes a asistir y a participar en clase; además, pueden ayudar a los estudiantes a ganar confianza en el uso del idioma. Asimismo, las actividades también pueden contribuir a que la clase llegue a percibirse extremadamente tediosa, aburrida, insoportable, e incluso pueden orillar a los estudiantes a perder el interés y a abandonar las clases. Roever y Duffy (2005) descubrieron que las razones por las cuales los estudiantes abandonaron su estudio del idioma fueron la cantidad de trabajo, el nivel de ubicación equivocado y la insatisfacción con las metodologías de enseñanza, las

actividades y el contenido de la clase de idiomas. Consiguientemente, conocer el tipo y la frecuencia en que se usan en el aula pueden tener implicaciones pedagógicas en las decisiones que los maestros toman para los procedimientos que incluyen en sus lecciones diarias. Es importante considerar y analizar la selección de actividades que los maestros utilizan, y es igualmente importante explorar hasta qué punto los maestros son conscientes de esta selección. Por tal razón, conocer los tipos de actividades que se usan con más frecuencia podría tener implicaciones pedagógicas como proporcionar un adecuado balance para crear un ambiente agradable e incluso mantener y generar motivación en el aprendizaje del idioma más allá de las clases obligatorias.

Esta investigación busca responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué tipo de actividades incluyen frecuentemente los maestros de inglés en clase?
2. ¿Con qué frecuencia los maestros incluyen este tipo actividades en clase?

Revisión de Literatura

Hubbard, et al. (1991) explican que la enseñanza tiene un sistema jerárquico que incluye el enfoque, el método y las técnicas, que es la partícula más pequeña en esta jerarquía. Hubbard, et al. (1991, p. 31) afirman que diferentes enfoques pueden compartir las mismas técnicas e incluso los mismos métodos, y diferentes métodos pueden compartir las mismas técnicas. Es decir, las técnicas no pueden atribuirse a un solo método o enfoque. Por lo tanto, a pesar del método de enseñanza, una técnica es lo que los maestros usan para ayudar a los estudiantes a comprender, practicar, memorizar y recordar información. Aunque una técnica pueda estar más relacionada con una estrategia debido a que ambas son procedimientos, estas llevan una serie de acciones o actividades a desarrollar dentro de ellas por lo cual se encuentran enteramente ligadas y comparten una fina línea divisoria. Richards y Schmidt (2010) definen las actividades de enseñanza como "cualquier procedimiento de clase que requiere que los estudiantes usen y practiquen sus recursos lingüísticos disponibles" (p. 9). Según Richards y Rodgers (2001), las técnicas se refieren a prácticamente todas las actividades que los estudiantes realizan en el aula. En consecuencia, una actividad representa lo que el estudiante hará con la información que el maestro proporciona con un propósito de aprendizaje.

Las actividades que los estudiantes realizan en el aula pueden ayudarlos en el proceso de aprendizaje de muchas maneras además de aprender. Disminuir la ansiedad y superar el miedo o la timidez, mantener o aumentar la motivación y practicar el idioma son algunas de las formas en que una adecuada selección de actividades puede ayudar. Ur (1988) sugiere que hay

características de las actividades que pueden aumentar la motivación, el interés y la atención de los estudiantes. Aunado a esto, Riddell (2003) afirma que las actividades deben variar de una lección a otra, seleccionarse cuidadosamente, ser relevantes e interesantes. Sin embargo, es difícil tener un conjunto de características en las actividades ya que cada una funciona de manera diferente en los estudiantes, y su efecto también puede diferir en cada uno. Por ejemplo, mientras que un estudiante podría disfrutar de tener presentaciones, otro podría estar estresado por ellas. Por lo tanto, los estudiantes aportan sus propias características individuales, lo que afectará su percepción de las actividades que realizan.

Ricoy y Alvarez-Perez (2016) en un estudio de caso encontraron que las actividades de gramática y de adquisición de vocabulario son las de mayor uso en el aula. Ellos encontraron que eran mayormente ejercicios escritos. Las investigadoras sugieren que estas actividades no toman en cuenta las singularidades de los estudiantes y se generalizan para todo el tipo de estudiante en el aula. Asimismo, Padilla y Espinoza (2015) identificaron una debilidad en la variedad de actividades en el aula. Es decir, las actividades se tornaban en un proceso rutinario y no tenían gran cambio de una lección a otra, por ejemplo, explicaciones, exposiciones y ejercicios en libro de texto. Además, en percepción de los estudiantes, las actividades incluidas por los docentes eran de regular apoyo. Sin embargo, Gris-Roca (2019) identificó en los libros de texto de enseñanza del inglés un balance en el uso de actividades con un potencial de enseñanza explícito (ejercicios de revisión y corrección gramatical y ortográfica, respuesta múltiple, unión de formas, completación de espacios y tablas, pronunciación, búsqueda de vocabulario, por mencionar algunos) e implícito (respuesta abierta o cerrada, descripción fotográfica, juego de roles, conversación libre o debate argumentado, encuestas o test comunicativos, entre otras). Es decir, actividades controladas y comunicativas. Un balance adecuado entre estos dos tipos de actividades pudiera resultar de gran interés para los estudiantes.

No queda claro qué factores contribuyen a las decisiones que toman los maestros para seleccionar e incluir actividades para el salón de clase; no obstante, hay ciertos factores que se pueden inferir, como la edad del estudiante, el nivel de lenguaje que maneja, el tiempo que se tiene para la clase, los recursos con los que se cuenta, el libro de texto, entre otros. No obstante, es necesario mencionar que quizá sean los objetivos de aprendizaje desde el cual los docentes están trabajando los que los lleven a decidir el tipo y frecuencia de las actividades a incluir en el aula.

Por otro lado, “ser capaces de identificar el potencial cognitivo de enseñanza de las actividades podría ser el punto de partida para mejorar las intervenciones docentes y así poder

obtener resultados más óptimos” (Gris-Roca, 2019:52). Lo que sí está claro es que las actividades que los docentes incluyen en el aula buscan un efecto beneficioso sobre el aprendizaje de los alumnos lo que puede ayudar a desarrollar las mejores condiciones de aprendizaje para sus estudiantes.

Marco Metodológico

Este estudio tuvo como objetivo identificar el tipo y frecuencia de uso de actividades que los maestros utilizan en su enseñanza diaria en un enfoque de métodos cuantitativos. El paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) se utilizó para analizar los datos. Se realizaron análisis de frecuencia para identificar la frecuencia en la que los maestros usan actividades en el aula. Asimismo, se utilizaron análisis descriptivos para identificar las puntuaciones medias y las desviaciones estándar de la frecuencia de uso de las actividades realizadas en el aula.

Participantes

La población total de los maestros de las clases de adultos en el Centro de Lenguas en una Universidad del Noroeste de México fue la muestra. Se solicitó a los directivos del Centro de Lenguas permiso para llevar a cabo la recolección de datos, así como a los docentes participantes. De tal modo que todos los docentes participantes otorgaron su permiso. Sin embargo, hubo maestros que no se encontraron en el momento de aplicar la encuesta y maestros que decidieron no participar debido a diferentes razones no exploradas en esta investigación. De este modo, 14 maestras y 17 maestros (N=31) del Centro de Lenguas participaron en el estudio. La muestra pertenecía a los seis niveles que ofrece el Centro de Lenguas: Nivel 1 (N=8), Nivel 2 (N=9), Nivel 3 (N=6), Nivel 4 (N=5), Nivel 5 (N=2), Nivel 6 (N=1). Los datos se recolectaron en todos los horarios que la institución promueve en sus clases de inglés.

El cuestionario

El instrumento se desarrolló y adaptó basado en el cuestionario de Samperio (2017) en el cual se consideran actividades comúnmente utilizadas en la enseñanza de idiomas basadas en el uso del libro de texto y la propia experiencia de los docentes. Se llevaron a cabo adecuaciones y ajustes al cuestionario para que los ítems se pudieran categorizar. Las actividades incluidas en el cuestionario no representan una lista exhaustiva y son una muestra de las actividades que utilizan los docentes.

El cuestionario Likert de 54 ítems en español se utilizó para recolectar datos numéricos y se agruparon y analizaron en seis categorías: lectura de comprensión, escritura, producción oral,

comprensión auditiva, gramática y vocabulario. En el instrumento se midió la frecuencia en medidas de tendencia central en 5 puntos: siempre, generalmente, a veces, ocasionalmente y nunca, esto a través de la afirmación: “En clase, hago a mis alumnos...” seguido de la actividad. La Tabla 1 muestra los ítems de cuestionario divididos en categorías y el número de ítems en cada una de ellas.

Tabla 1. Actividades agrupadas en categorías

Categorías	Preguntas en el cuestionario	Número de preguntas
Gramática	1-7	7
Comprensión auditiva	8-14	7
Producción Oral	15-31	17
Lectura de comprensión	32-42	11
Escritura	43-47	5
Vocabulario	48-54	7

La prueba de fiabilidad de Cronbach para el cuestionario indicó una consistencia de intervalo a un nivel global de .93. Gliem y Gliem (2003) aseveran que entre más cercano sea el coeficiente alfa de Cronbach a 1.0, mayor será la consistencia interna de los elementos en la escala. Por lo tanto, el cuestionario comprueba la validez estructural y la consistencia interna adecuada.

Resultados

En esta sección, se analizarán los resultados desde tres perspectivas distintas. En primer lugar, las actividades agrupadas en categorías que se incluyen en el aula con más y menos frecuencia. En segundo lugar, se mostrarán las 10 actividades con mayor y 10 con menor frecuencia de uso. Finalmente, se muestran las actividades agrupadas por categoría y por nivel de lenguaje.

Actividades por Categorías que los Maestros Usan en Clase

Se obtuvieron los promedios de las actividades agrupadas en categorías utilizadas por los maestros en el aula y los cuartiles para identificar las categorías de actividades más y menos utilizadas. La Tabla 2 muestra los promedios de las actividades por categoría organizadas en orden descendente.

Tabla 2. Promedios de actividades usadas en clase por categorías

	N	Promedio	Desv. Std
Gramática	31	4.02	.551
Lectura de Comprensión	31	3.89	.645
Comprensión Auditiva	31	3.75	.674
Escritura	31	3.71	.767
Producción Oral	31	3.68	.644
Vocabulario	31	3.60	.718

Como se aprecia en la Tabla 2, las actividades de uso más frecuente son las actividades de gramática (M=4.02) seguidas de Lectura de Comprensión (M=3.89) y Comprensión Auditiva (M=3.75). En el extremo contrario, las actividades menos incluidas fueron las de Vocabulario (M=3.60), Producción Oral (M=3.68) y Escritura (M=3.71).

Cuando observamos los promedios de las actividades en categorías en la Tabla 2, se puede notar que las actividades que promueven las habilidades receptivas se sobrepone a las habilidades productivas; es decir, el balance tiende a estar más del lado de las actividades que ayudan al desarrollo de la comprensión auditiva y la lectura de comprensión. Este hallazgo resulta un tanto en discordancia con la metodología del Centro de Lenguas, que promueve el aprendizaje intensivo mediante actividades variadas y con enfoques que favorecen la adquisición de competencias comunicativas. Esto no indica que no se realicen actividades que practiquen las habilidades productivas, sino que el balance tiende más hacia actividades que pudieran no ayudar a desarrollar la competencia comunicativa, en especial la producción oral. La inclusión de más actividades que promuevan las habilidades receptivas sugiere que se requerirá de más trabajo para alcanzar la competencia comunicativa.

Actividades Analizadas de Manera Separada

Se realizó un análisis de manera individual para poder identificar las actividades más y menos usadas frecuentemente. Se realizaron análisis estadísticos de frecuencia para conocer los cuartiles. Las actividades en el tercer cuartil indican las de mayor frecuencia de uso con un promedio de M=4.15 o mayor. La Tabla 3 muestra las diez actividades de uso más frecuente por los profesores y se indican el número de la actividad en el cuestionario, la descripción, la categoría, el promedio y la desviación estándar en un orden descendente.

Tabla 3. Actividades de uso más frecuente

#	Descripción de la actividad	Categoría	Media	DS
6	Escribir ejemplos (oraciones, preguntas, etc.) de una nueva estructura gramatical vista	Gramática	4.65	0.71
38	Leer y responder ejercicios (completar espacios, emparejar columnas, falso verdadero, etc.)	Lectura	4.58	0.67
5	Hacer ejercicios de gramática (rellenar espacios en blanco o completar oraciones,	Gramática	4.48	0.77
16	Hacer y responder preguntas en pares (para practicar una estructura gramatical)	P. Oral	4.48	0.68
34	Leer en voz alta para la clase (el alumno)	Lectura	4.45	0.77
44	Escribir oraciones, párrafos, diálogos o historias de manera individual	Escritura	4.35	0.71
1	Analizar reglas gramaticales de gráficos o de escritos (lecturas)	Gramática	4.32	0.83

8	Escuchar grabaciones y hacer ejercicios de opción múltiple, rellenar espacios en blanco, completar oraciones, falso y verdadero, etc.)	C. Auditiva	4.19	0.95
53	Revisar vocabulario visto en clases anteriores	Vocabulario	4.19	0.95
35	Leer y buscar palabras desconocidas en un diccionario o internet	Lectura	4.16	0.97

Dentro de las actividades del tercer cuartil se pueden apreciar que tres que pertenecen a la categoría de Gramática y tres a la de Lectura de Comprensión mientras que una a la Escritura, una a la Comprensión Auditiva, una a la Producción Oral y una a la de Vocabulario. Este dato concuerda con las actividades agrupadas y analizadas en categorías donde se encontró que las más frecuentemente usadas por los docentes son las de Gramática y de Lectura de Comprensión.

Dos de las tres de gramática corresponden al uso cotidiano de procesos que se llevan a cabo en el aula cuando se hace uso del libro de texto; por ejemplo, hacer ejercicios de gramática como llenar espacios en blanco, completar oraciones o relacionar columnas (actividad 6); o bien, o escribir oraciones o preguntas utilizando la estructura gramatical vista (actividad 5). De este mismo modo, la actividad de lectura de comprensión, leer y contestar ejercicios (actividad 38) más frecuentemente usada se deriva del uso del libro de texto. No obstante, dos de lectura sugieren decisiones del profesor, es decir, no son actividades que el libro de texto incluye comúnmente como lo son la lectura en voz alta (actividad 34), leer, buscar palabras en diccionario o internet (actividad 35). La inclusión de estas actividades puede sugerir que los docentes hagan uso de su creatividad y preparación en la enseñanza de lenguas para la inclusión de actividades en el aula que lleven al aprendizaje de la lengua.

La contraparte de las actividades más usadas se encuentra en el primer cuartil. Las actividades con un promedio de uso $M= 3.19$, o menor, indican una menor frecuencia de uso. De este modo, diez se enlistan de las cuales cuatro son de Producción Oral (actividades 29,20, 26 y 21), dos de Lectura de Comprensión (actividades 33 y 40) y dos de Escritura (actividades 46 y45) mientras que una de Vocabulario (actividad 51) y una de Comprensión Auditiva (actividad 14).

La inclusión de actividades en el aula de clases depende de muchos factores dentro de los que se encuentra la practicidad, la viabilidad, los recursos que se tienen, el objetivo de aprendizaje, etc. Es interesante ver que dentro de las actividades de menor uso se encuentran 4 que ayudan a desarrollar la competencia comunicativa oral. La competencia comunicativa oral tiene que ver tanto con los elementos lingüísticos como los no lingüísticos con el objetivo de ser incluidos en el acto comunicativo y de permitirle al estudiante expresarse exitosamente usando la lengua (Rodríguez, 2010). El desarrollo de la competencia comunicativa se da a través de la creación de las condiciones para que el estudiante hable por medio de interacciones entre

compañeros, trabajo colaborativo y tareas que creen una necesidad en el estudiante de comunicarse. Esto con el objetivo de facilitar la promoción de habilidades de comunicación del inglés de los estudiantes para que hagan uso del idioma en contextos y situaciones reales. De tal modo que, la inclusión de actividades de producción oral ayuda a desarrollar esta competencia. La Tabla 4 muestra las actividades de menor uso en orden ascendente de promedios, el número de actividad en el cuestionario, la descripción de la actividad, la categoría, el promedio y la desviación estándar.

De igual manera, las actividades de escritura resultan ser incluidas con menor frecuencia. A menudo la escritura parece ser la más difícil de las habilidades, incluso para hablantes nativos de un idioma, ya que implica no solo una representación gráfica del discurso, sino también el desarrollo y la presentación de pensamientos de una manera estructurada.

Tabla 4. Actividades de uso menos frecuente

#	Descripción de la actividad	Categoría	Media	DS
51	Escribir el nuevo vocabulario muchas veces	Vocabulario	2.58	1.46
29	Memorizar conversaciones o diálogos para presentarlos en clase	P. Oral	2.74	1.46
14	Ver videos y hacer ejercicios basados en el video (completar espacios, emparejar columnas, falso verdadero, etc.)	C. Auditiva	3	0.97
20	Contar o decir historias basadas en fotos o dibujos etc.	P. Oral	3	1.18
26	Describir imagines para encontrar diferencias	P. Oral	3.19	1.11
46	Escribir correos, cartas, mensajes, posts, etc.	Escritura	3.23	1.20
33	Leer y después escribir resúmenes, ideas, oraciones basado en lo que se leyó	C. Lectura	3.32	1.14
21	Participar en discusiones o debates en pares, tríos o grupos	P. Oral	3.35	1.14
40	Leer rápido para encontrar la idea principal	C. Lectura	3.35	1.23
45	Escribir ensayos, reporte de libros, resúmenes, etc.	Escritura	3.39	1.33

De acuerdo con Ur (2012), la escritura en el salón de clases se puede usar como un medio para lograr que los estudiantes atiendan y practiquen un punto de lenguaje en particular (anote vocabulario, copie reglas gramaticales, escriba respuestas a tareas de comprensión auditiva o lectura, haga exámenes escritos). Sin embargo, el objetivo de la enseñanza de la escritura es la comunicación; es decir, incluir actividades que tengan un propósito de escritura para que los alumnos se expresen con sus propias palabras; por ejemplo, narrar una anécdota, escribir una carta, escribir un mensaje, etc. (Ur, 2012). En otras palabras, incluir actividades que ayuden al estudiante a desarrollar esta habilidad.

La Inclusión de Actividades por Nivel

Uno de los factores para la selección e inclusión de actividades en el aula tiene que ver con la posibilidad de realizarlas. Es necesario reconocer que las actividades deben estar adaptadas al nivel de dominio del lenguaje de los estudiantes. No resultaría lógico pedir a los estudiantes llevar a cabo una presentación oral cuando no se tienen los elementos del lenguaje necesarios para realizarla (vocabulario, gramática, pronunciación, etc.). En este sentido, no todas las actividades son aplicables para todos los niveles del conocimiento del lenguaje. Mientras que para unos niveles pudieran ser útiles e incluso atractivas, para otros no. De esta forma, se analizaron las categorías por nivel. La Tabla 5 muestra las actividades agrupadas en categorías y sus promedios por nivel.

Tabla 5. Promedio de actividades por categoría y por nivel

Categoría	Nivel 1 (N=8)	Nivel 2 (N=9)	Nivel 3 (N=6)	Nivel 4 (N=5)	Nivel 5 (N=2)	Nivel 6 (N=1)	Promedio general
Vocabulario	4.14	3.02	3.33	4.11	3.29	4.29	3.60
Gramática	4.05	3.73	3.86	4.63	3.93	4.57	4.02
Comprensión Auditiva	4.05	3.51	3.69	3.91	3.43	3.71	3.75
Producción Oral	3.90	3.31	3.51	4.25	2.97	4.88	3.68
Lectura de Comprensión	3.86	3.36	3.91	4.33	3.43	5.00	3.89
Escritura	3.85	3.18	3.5	4.08	4.8	4.6	3.71

Como muestra la Tabla 5, las actividades de mayor uso para el nivel 1 son las de Vocabulario (M=4.14) mientras que las de Escritura (M=3.85) son las de menor uso. En el nivel 2, las de mayor uso son las de Gramática (M=3.73) y las de Vocabulario (M=3.02) las de menor frecuencia de uso. Para el nivel 3, las de mayor frecuencia de uso son las de Lectura de Comprensión (M=3.91) en tanto que las de menor frecuencia de uso son las de Vocabulario (M=3.33). Las actividades de Gramática (M=4.63) demuestran nuevamente una alta frecuencia de uso en el nivel 4 y las de Escritura (M=3.91) una baja frecuencia de uso. Por el contrario, las actividades de Escritura (M=4.08) son más frecuentemente usadas en el nivel 5 mientras que las de Producción Oral (M=2.97) son las menos incluidas en el aula. Finalmente, en el nivel 6 las que desarrollan la Lectura de Comprensión (M=5.0) son las más frecuentemente usadas en tanto que las de Comprensión Auditiva (M=3.71) son las menos incluidas por los docentes.

Discusión y Conclusiones

El objetivo de este proyecto de investigación ha sido identificar las actividades que usan los docentes con mayor y con menor frecuencia en la enseñanza del inglés en un Centro de Lenguas. Los hallazgos de este trabajo revelaron que los resultados pueden diferir desde la perspectiva en la que se analizan, sin embargo, al final convergen en un solo punto. En primera instancia, las actividades agrupadas en categorías, individualmente y por nivel, nos indicaron que las actividades de gramática son frecuentemente incluidas por los docentes en el salón de clase. Este resultado se podría deber a que un objetivo importante de la enseñanza de la gramática es ayudar a los alumnos a lograr la competencia lingüística y poder utilizarla como un recurso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de manera eficiente. En el aprendizaje exitoso de una lengua, un estudiante debe tener fluidez y precisión gramatical para una adecuada comunicación en el lenguaje que estudia. Aunque el enfoque más utilizado (enfoque comunicativo) no le da gran importancia a la enseñanza de la gramática, ésta es realmente necesaria para adquirir la competencia lingüística. De este modo, los maestros incluyen un mayor uso de actividades que coadyuvan al aprendizaje de la gramática con el objetivo de que el desarrollo de las otras habilidades sea con mayor precisión.

La enseñanza de la gramática es el estado por defecto de la enseñanza del inglés y puede ocupar un lugar tan central en la clase que puede llevar a un protagonismo excesivo dejando poco espacio al desarrollo de las habilidades del lenguaje. Las clases de inglés con un enfoque gramatical pueden ser muy productivas ya que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística más precisa; por otro lado, también pueden ser un factor relevante que contribuya al desánimo por el aprendizaje ya que las clases se pueden tornar tediosas o aburridas para los estudiantes, especialmente cuando se enseña de manera explícita.

No obstante, es necesario considerar el cómo se enseña la gramática ya que esta no debe representar una dominancia sobre las habilidades sino más bien debe haber un balance que las envuelva en conjunto. Es decir, incluir el uso correcto de la gramática en ejercicios y actividades para la producción oral o escrita, por ejemplo. De tal modo que, es necesario que el docente cuente con habilidades pedagógicas para incluir en el aula un balance adecuado entre la gramática y el desarrollo de habilidades del lenguaje.

Una razón más para el frecuente uso de actividades que promuevan el aprendizaje de la gramática es la del uso de libro de texto. Aunque hoy en día, muchos de los libros de texto en la enseñanza del inglés incluyen un balance para la enseñanza y práctica de las habilidades tanto productivas como receptivas, la gramática sigue siendo la columna vertebral del curso; es decir, la base estructural del aprendizaje. Se puede pensar que, debido al uso obligatorio de libro de

texto, las actividades de gramática se hacen relevantes y de uso cotidiano en el aula ya que estas están incluidas en el mismo debido a la importancia que juegan en la competencia comunicativa. Aunque la selección e inclusión de actividades en el aula es, en último caso, decisión del docente, esta decisión puede estar ligada al uso del libro de texto. El docente puede tener el libre albedrío de adaptar, modificar, eliminar, o reordenar actividades contenidas en el libro de texto; sin embargo, esto conllevaría una carga más de trabajo para el docente lo cual no muchos están dispuestos a llevar a cabo debido a la carga laboral que, en muchas ocasiones, es muy pesada.

Una razón más es la creencia que tiene el profesor en relación a la importancia del aprendizaje de la gramática para el desarrollo de la competencia lingüística. Muchos de los profesores que enseñan inglés como lengua extranjera fueron aprendientes del inglés lo que pudo haber permeado en su manera de enseñar. Borg (2006) afirma que los maestros recurren a su propia experiencia como estudiantes con la gramática; es decir, tienden a enseñar como fueron enseñados. Desde luego que esta creencia puede derivarse de la experiencia propia del maestro en la enseñanza del idioma y que se ha modificado de acuerdo a su propia reflexión en la experiencia tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

Evidentemente, el uso de actividades de gramática con una alta frecuencia no minimiza la importancia de las actividades de Lectura de Comprensión y Comprensión Auditiva que también son incluidas en el salón de clase frecuentemente. A través de estas actividades los estudiantes reciben y procesan la información para desarrollar estas habilidades. Por tanto, el tipo de conocimiento que los estudiantes puedan obtener se debe al énfasis que los profesores pongan en las distintas actividades.

El aprendizaje de una lengua significa la práctica simultánea de las diferentes habilidades que, de acuerdo a los objetivos de la institución, el libro de texto y el estilo de enseñanza de los docentes, son los que establecerán cuál de ellas son las que deben tener prioridad sobre las demás. De esta manera, el aprendizaje que logran los estudiantes depende del énfasis que los docentes pongan en la selección de actividades para el aula. Sin embargo, esto no es enteramente coincidente con los objetivos del estudiante.

En el lado opuesto de las actividades más frecuentemente utilizadas se encuentran las actividades que promueven la práctica de Vocabulario, Producción Oral y las de Escritura. La enseñanza de vocabulario en las clases de lenguas no es una tarea simple ya que no es únicamente enseñar la traducción de la palabra para que el estudiante inmediatamente la incluya en su repertorio para ser usada más adelante. De acuerdo con Ur (2012), la enseñanza de vocabulario implica enseñar la forma (pronunciación y ortografía), la gramática, la colocación lingüística y la denotación, connotación y pertinencia de la palabra nueva. De esta manera, la

enseñanza de vocabulario no se limita únicamente a proporcionar listas de palabras nuevas y esperar que el estudiante las aprenda y las utilice en la comunicación. Spratt (1999) sugiere que una herramienta para la comunicación es la habilidad de reconocer y usar una gran variedad de vocabulario. Es importante mencionar que los libros de texto incluyen, en su mayoría, actividades que promueven el aprendizaje de vocabulario. Sin embargo, es necesario la planeación y ejecución de lecciones diseñadas para el aprendizaje y el uso de vocabulario en las cuales se incluyan, de acuerdo con Ur (2012), no solo la forma (pronunciación y ortografía) sino que también su gramática, entre otros factores. Entonces, es posible especular que, las actividades que se utilizan para la enseñanza de vocabulario sean contenidas en las actividades de gramática. Es decir, que se enseña vocabulario haciendo uso de la gramática. De tal modo que el número y la frecuencia de actividades de gramática se realiza en el proceso de enseñanza del inglés.

El resultado del análisis indica que la práctica de vocabulario está subordinada al de las habilidades del lenguaje. Esto sugiere que los docentes podrían incluir más actividades que permitan al alumno aprender y practicar más vocabulario de una manera más sistemática. Ellis (1997) sugiere que los mecanismos de aprendizaje de vocabulario pueden ser implícitos o explícitos y es quizá el segundo mecanismo el que debería de ser tomado en cuenta para facilitar al máximo el aprendizaje de este. Resulta comprensible que, para estudiantes en un nivel básico, se incluyan una gran cantidad de actividades que promuevan el aprendizaje de vocabulario, así como actividades de gramática y de comprensión auditiva. Como se mencionó anteriormente, resultaría poco eficaz incluir actividades que requieran de ciertos elementos lingüísticos para poder realizarla en niveles bajos siendo que, en este nivel, muy probablemente, la mayoría de los estudiantes no contaría con el conocimiento adecuado para llevar a cabo una discusión o un debate, por ejemplo.

El vocabulario regularmente se enseña a través de ilustraciones, explicaciones, traducciones, ejemplos, etc. Este vocabulario se practica y se evalúa para saber si los estudiantes lo han entendido y si pueden usarlo incrementando su repertorio y abriendo la posibilidad de desarrollar las habilidades lingüísticas. De tal modo que, es necesario el aprendizaje de vocabulario en etapas tempranas del aprendizaje de lenguas ya que además de elemento importante en la comunicación, ayuda a desarrollar confianza e interés en el aprendizaje del estudiante. No obstante, no basta con tener un repertorio de vocabulario extenso, sino que también es necesario saber aplicarlo; para ello, la enseñanza de la gramática permite a los alumnos utilizarla como una herramienta o recurso en la comprensión y creación del discurso oral y escrito de manera eficiente, efectiva y adecuada según la situación.

Son particularmente interesantes los datos obtenidos de los análisis referentes al nivel 5 que muestran que las actividades de menor frecuencia de uso son las actividades de Producción Oral. Se podría esperar entre más elementos lingüísticos el estudiante adquiere durante el proceso de aprendizaje del idioma, mayor sea el número de actividades de comunicación oral en las que el estudiante haga uso del conocimiento adquirido en niveles previos. Se podrían enumerar una serie de razones; sin embargo, la explicación más plausible para este hallazgo es que el docente que imparte la clase de ese nivel, comulgue con sus propias creencias del aprendizaje del idioma y opte por incluir algunas otras no enlistadas en el cuestionario que, como podemos recordar, no representa una lista exhaustiva de actividades realizadas en el aula en el Centro de Lenguas.

Es igualmente significativo que las actividades de gramática en todos los niveles en que no ocupan el primer lugar de alta frecuencia de uso, ocupan la segunda posición. Es decir, las actividades de gramática toman una relevancia en todos los niveles de aprendizaje de la lengua.

Las actividades tienen un papel muy importante en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Independientemente de la obligatoriedad que significa un libro de texto para su uso, los docentes, en muchos de los casos, son los responsables de elegir, adaptar, cambiar, o eliminar actividades dentro de él. En el análisis se observó una tendencia asistemática en cuanto a la inclusión de actividades por nivel, lo cual conlleva que las actividades que promueven las habilidades receptivas y la gramática tengan un protagonismo en el salón de clases.

De este modo, los resultados de este estudio demuestran que los maestros incluyen mayormente actividades que promueven uso de la gramática y no incluyen un gran número de actividades que promuevan el aprendizaje de vocabulario. Esta tendencia, en todo caso, podría no estar en concordancia con las necesidades pedagógicas de los estudiantes en niveles más básicos o más avanzados lo cual pudiera resultar en un bajo desempeño en el aprendizaje de la lengua. Las implicaciones pedagógicas derivadas de esta investigación señalan que existe una necesidad de formar a los docentes de la enseñanza del inglés en la adaptación e inclusión de más actividades que promuevan el desarrollo de las habilidades productivas con el propósito de alcanzar el objetivo establecido por la institución. Así mismo, es necesario ayudar a los docentes a desarrollar un pensamiento creativo que les permita encontrar nuevas formas e ideas para adaptar e incluir la gramática y el vocabulario al desarrollo de la comprensión auditiva y lectora así como la producción oral y escrita en el aula.

Referencias bibliográficas

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.

- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Emerta, P. C. (2009). Livening up college English classes with games. *English Teaching Forum*, 2009, 3, 20-25. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/09-47-3-d.pdf
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. <http://www.alumni-osu.org/midwest/midwest%20papers/Gliem%20&%20Gliem>
- Gris-Roca, J. (2019). Actividades para el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera en libros de texto de primaria. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 46, 27-58. doi: <https://doi.org/10.18172/cif.3643>
- Hubbard, P. Jones, H., Thornton, B., y Wheeler, R. (1991). *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press.
- Padilla, L. y Espinoza, L. (2015). La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: Un estudio de casos en escuelas públicas. *Sinéctica*, 44, 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100015&lng=es&tlng=es
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. 2a edición.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge. 4a edición.
- Ricoy, M. C. y Álvarez-Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 385-409. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385&lng=es&tlng=es
- Riddell, D. (2003). *Teaching English as a foreign/second language*. Routledge.
- Rodríguez, J. (2010). Consideraciones Teóricas Sobre la Expresión Oral Profesional Pedagógica en inglés. *Ciencias Holguín*, 16(4), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181520804016.pdf>
- Roever, C. Duffy, L. (2005). Review of the Diploma in Modern Languages at the University of Melbourne. 35.
- Roger, H. (2006). Teacher and learner perceptions of language learning activities. *ELT Journal*, 60(7), 242-249. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl004>

- Samperio, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' frequency of activity use. *Colombian applied Linguistic Journal*, 19(1), 51-66. <http://dx.doi.org/10.14483/calj.v19n1.9292>
- Spratt, M. (1999). How good are we at knowing what students like? *System*, 27(2),141- 155. <https://doi.org/10.1016/S0346-251X%2899%2900013-5>
- Tian, J. (2005). Classroom language teaching and students' motivation. *CELEAL Journal*. 28(2).
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A Practice Guide for Teachers*. Cambridge University Press.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Zhu, D. (2012). Using games to improve students' communicative ability. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 801-805. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.4.801-805>