

PRAXIS EDUCATIVA REDIE



REVISTA PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

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

Año 15, Núm. 29; noviembre 2023 / abril 2024, es una publicación semestral editada por la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.,
Calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Colonia Francisco Sarabia, C.P. 34214, Durango, Dgo., Tel. 6181113737,
<http://www.redie.org.mx> / praxiseducativaredie@gmail.com

Editor responsable: Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy,

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-050413444500-102 / ISSN: 2594-1127, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática INDAUTOR, Ing. Juan José Pérez Chávez, Calle Puebla, 143, Col. Roma, Delegación Cuauhtémoc, C.P. 06700, fecha de última modificación, 4 de mayo de 2022. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Red Durango de Investigadores Educativos A.

CONTENIDO

LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN MATEMÁTICAS.....	8
Ericka del Socorro Esparza Aldaba.....	8
LA PANDEMIA DEL COVID-19 Y SU IMPACTO EN LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS Y DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN BAJA CALIFORNIA	17
Mario Alberto Mojardin Melgar	17
IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO CON DIFICULTADES LECTORAS Y DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	31
Ángel R. Calvo.....	31
Nadia Calvo.....	31
LA CREACIÓN DE TEXTOS QUE SUSTENTEN EL DOCUMENTO DE RECEPCIÓN DE LA “TESIS”	46
Mtro. Roberto Murillo Pantoja.....	46
Dra. Bibiana Guadalupe Huesca de Paz.....	46
Mtra. Virginia Matamoros Torres.....	46
LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN, EL CAMINO A SEGUIR PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI.....	63
Fernando de Jesús Rentería Guevara	63
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	74
Beatriz Díaz Ramírez	74
María Teresa Almader Hernández.....	74
Pedro Meza López.....	74
Rosa Hernández Ríos.....	74
USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	94
Elizabeth Lozano Morales.....	94
Manuel de Jesús Mejía Carrillo.....	94
VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	114
Elizabeth Lozano Morales	114
Manuel de Jesús Mejía Carrillo.....	114

AMBIENTES DE APRENDIZAJE FAVORABLES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	137
Lic. Daniela Nohelí Hernández Chávez.....	137
D.C.E Inés Fanny Vázquez Ríos	137
Lic. Guadalupe Maravilla Gaucín Piedra	137
Objetivo General.....	140
PROMOVER LA INCLUSIÓN EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE ACTUALES, UNA NECESIDAD INMINENTE	152
Guadalupe Maravilla Gaucín Piedra	152
Inés Fanny Vázquez Ríos	152
Daniela Nohelí Hernández Chávez.....	152
EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO Y LA INTENCIÓN EMPRENDEDORA EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR	170
Dra. Mayela del Rayo Lechuga Nevárez.....	170
Dra. Linda Miriam Silerio Hernández	170
Dra. Gerardina de las Maravillas González Valenciano	170
M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra.....	170
Jesús Manuel Breceda Rueda	170
LA SEMIÓTICA CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: UN ANÁLISIS DE LA LITERACIDAD	194
Mtro. Roberto Mercado	194
ALGUNOS DE LAS PROBLEMÁTICAS PROPIAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL QUE NO PRESENTA LA EDUCACIÓN PRESENCIAL.....	203
David Alfredo Domínguez Pérez	203
Francisco Javier García Ramírez.....	203
Francisca Susana Callejas Ángeles	203
ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS CON CONOCIMIENTOS SITUADOS EN SABERES INDÍGENAS CASO: TABASCO.....	218
Sara Margarita Alfaro García	218
LA FOTOGRAFÍA COMO EFIGIE DE UN DESTINO TURÍSTICO CULTURAL ECOSÓFICO EN EL PÁRAMO MERIDEÑO, VENEZUELA	229
Milagros Elena Rodríguez.....	229
LA TAREA EDUCATIVA, UNA PRÁCTICA EMANCIPADORA.....	250
Nancy Gamboa Arreola.....	250

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. David Alejandro Sifuentes Godoy

CONSEJO EDITORIAL

PARTICIPANTES LOCALES

Dr. Arturo Barraza Macías

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

Dra. Adla Jaik Dipp

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

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Facultad de Ciencias Exactas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barbosa

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Dra. María Inés Domínguez Domínguez

(Universidad Tecnológica de Durango)

Dra. Nancy Diana Quiñonez Ponce

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

Dra. Frine Virginia Montes Ramos

(Instituto Universitario Anglo Español)

Dr. Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara

(Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo)

Nancy Elizabeth Harvin Romero

(Instituto Universitario Anglo Español)

Aida del Carmen Rios Zabala

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango)

PARTICIPANTES NACIONALES

Dr. Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Universidad Pedagógica de Durango)

Dr. Erick Radaí Rojas Maldonado

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

Dra. Cecilia Ortega Díaz

(Escuela Normal de Amecameca)

Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores

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

Dr. Carlos Enrique George Reyes

(Colegio de Posgrado Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)

Dr. Pavel Ruiz Izundegui

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

Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez

(Investigador independiente)

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 29 de su Revista Praxis Educativa.

Este volumen nos muestra diversos artículos que van desde investigaciones en el nivel de educación básico hasta el contexto de la Educación Superior, investigaciones un tanto complejas e interesantes ya que abordan temas que van desde el fomento de la lectura en educación primaria hasta la creación de textos para la elaboración de trabajos de tesis en el nivel posgrado.

Las investigaciones que podremos encontrar en este volumen se llevan a cabo en tres países de habla hispana como son: México, España y Venezuela, lo que nos permite observar e identificar diferentes entornos de la educación.

Cerca de la mitad de los artículos que podemos revisar, hablan de la Educación superior, desde los impactos de la pandemia en los hábitos alimenticios y la actividad física, el uso de las TICS en las estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje en este nivel, estilos de aprendizaje y desempeño académico hasta el emprendimiento y la intención emprendedora en alumnos de educación superior. De igual forma resulta interesante como a prácticamente cuatro años de la pandemia por COVID-19, aún podemos encontrar investigaciones relacionadas con este tema y sus efectos como las problemáticas de la educación virtual que no se presentan en la educación presencial.

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



LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN MATEMÁTICAS

Ericka del Socorro Esparza Aldaba

Instituto Universitario Anglo Español
erickamese@gmail.com

Resumen

La construcción del conocimiento matemático no solo se trata de aprender fórmulas y procedimientos, sino de desarrollar una comprensión profunda y aplicable de las matemáticas. El presente ensayo se realiza con el objetivo de conocer cómo el concepto de obstáculo epistemológico propuesto por Gaston Bachelard se presenta en la construcción de los conocimientos matemáticos para que el docente de dicha asignatura los afronte de manera que coadyuve a que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo y duradero. Dentro del estudio se encontró que la noción de obstáculo epistemológico la retomó Guy Brousseau en la teoría de las situaciones didácticas que propuso en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, él aporta su propia definición de obstáculo, lo identifica cómo se presenta al aprender matemáticas, define su origen, recomienda como franquearlo y sienta las bases para estudiarlo.

Palabras Clave: Obstáculo epistemológico, teoría de las situaciones didácticas.

Abstract

The mathematical knowledge construction is not only about learning formulas and procedures, it's also about developing a deep and applicable understanding of mathematics. The objective of this essay is about knowing how the concept of epistemological obstacle proposed by Gaston Bachelard is presented in the mathematical knowledge construction so that this subject teacher can face them in a way that helps students to have a meaningful and lasting learning. Within the study it was found that the notion of epistemological obstacle was taken up by Guy Brousseau in the theory of didactic situations that he proposed in the field of mathematics didactic, he provides his own definition of obstacle, identifies how it is presented when learning mathematics, defines its origin, recommends how to overcome it and lays the foundations to study it.

Key words: Epistemological obstacle, theory of didactic situations.

Introducción

En el área de las matemáticas es importante hablar sobre la dimensión epistemológica que influye en el proceso de enseñanza aprendizaje de dicha asignatura para poder explicar y afrontar los obstáculos epistemológicos que docentes y estudiantes presentan al construir los conceptos matemáticos.

El obstáculo epistemológico es un concepto planteado por el filósofo francés Gastón Bachelard en su obra "la formación del espíritu científico" en 1938. Bachelard (2000), comenta que:

Cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos. (...) En efecto, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización (p. 15).

Para este autor, la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiado tanto en el desarrollo histórico del pensamiento científico como en la práctica educativa, por lo que en este trabajo se pretende explorar cómo el obstáculo epistemológico se presenta en la construcción de conocimientos matemáticos, por un lado, y por otro, cómo se puede proceder ante ellos para que el conocimiento matemático se aprehenda con éxito.

Desarrollo

Los obstáculos epistemológicos cobran relevancia significativa en el campo de las matemáticas ya que en ellas los estudiantes muestran barreras mentales y conceptuales que pueden dificultar el avance del conocimiento matemático y la comprensión más profunda tanto de los conceptos como de las teorías.

Bachelard (2000), sostiene que existen obstáculos que dificultan la construcción del conocimiento científico; estos obstáculos pueden ser prejuicios, dogmas, ideas arraigadas o

conceptos erróneos que obstaculizan la adopción de nuevos enfoques, por lo que considera que la adquisición de nuevos conocimientos requiere la destrucción de los antiguos, dicha destrucción entendida como rechazo de lo que antes se tomaba por válido. Además, identifica otros tipos de obstáculos que dificultan la transición de un espíritu científico a un verdadero científico (Bachelard, 2000). Estos obstáculos incluyen la dependencia de la experiencia básica, el apego a un conocimiento general y verbal, la visión unitaria y pragmática, el enfoque sustancialista, el psicoanálisis realista y animista, el mito de la digestión, la influencia de la libido, el apego al conocimiento objetivo y los obstáculos relacionados con el enfoque cuantitativo del conocimiento.

De momento, y para los fines que aquí nos interesa, nos centraremos en abordar el concepto de obstáculo epistemológico en la construcción de conocimientos matemáticos. Cabe señalar que Bachelard (2000), considera que “el crecimiento del espíritu matemático es muy diferente del crecimiento del espíritu científico” (p.25), por lo que deja muy claro que su tesis no apunta al conocimiento matemático. Sin embargo, los didácticos de las matemáticas tomaron la noción de obstáculo epistemológico, específicamente Guy Brousseau en 1976, en sus investigaciones acerca de la didáctica de los números racionales y decimales, en ellas defiende su utilidad tanto en el campo epistemológico de las matemáticas como en la didáctica de las mismas, ya que es importante identificar y abordar las dificultades que enfrentan los estudiantes al aprender determinados conceptos (Brousseau, 1999), sobre todo, que los educadores los comprendan y analicen para realizar las adaptaciones pertinentes a los enfoque pedagógicos y diseñar estrategias de enseñanza más efectivas.

Para Brousseau (2007), un obstáculo en la didáctica de las matemáticas se manifiesta a través de errores y lo define así: “un obstáculo es un conocimiento anterior que da resultados correctos o ventajas apreciables en determinado ámbito, pero se revela falso o completamente inadaptado en un ámbito nuevo o más amplio” (p. 45). De este modo, para él un obstáculo no desaparece con el aprendizaje de nuevos conocimientos, sino por el contrario sigue presente y

ejerce resistencia a la incorporación, la comprensión, a su aplicación efectiva; este permanece latente y reaparece inesperadamente en el ámbito donde originalmente se presentaba cuando las circunstancias eran propicias.

Por tanto, Brousseau (2007) propone que el error no debe ser despreciado o evitado, sino que lo considera un componente esencial en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento. Los errores son oportunidades para reflexionar sobre concepciones previas, ajustar enfoques y enriquecer el sentido del conocimiento adquirido tanto para el docente como para el estudiante. Esta nueva forma de ver la noción de obstáculo epistemológico es contraria a la de Bachelard ya que para él un obstáculo es un conocimiento erróneo que debe ser rechazado y eliminado.

Conviene describir y analizar la noción de obstáculo epistemológico que propone Guy Brousseau en el seno de la teoría de situaciones didácticas que propuso en la década de los años 70, cabe destacar que ésta se desarrolló cuando la visión dominante de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas era la cognitiva, fuertemente influenciada por la epistemología de Jean Piaget.

En la teoría de las situaciones didácticas, Brousseau (2007) sostiene que el aprendizaje de los estudiantes debe basarse en situaciones concretas y significativas, donde se planteen problemas y desafíos que los lleven a reflexionar, experimentar y construir conocimiento. Estas situaciones deben ser diseñadas por el docente de manera intencional, es decir, que genere un conflicto cognitivo en los estudiantes que los impulse a buscar estrategias de solución.

Por ello, es importante identificar el concepto de institución del saber que la teoría de las situaciones didácticas propone, ésta se refiere a la distinción entre dos tipos de saberes relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas: el saber enseñado

y el saber científico (Brousseau, 2007). El saber enseñado es el conocimiento matemático que se transmite a los estudiantes a través de la enseñanza formal, ya sea por medio de libros de texto, explicaciones del profesor, ejercicios propuestos, entre otros recursos educativos. Es el conocimiento matemático que el docente presenta y comparte con los estudiantes dentro del aula. El saber científico es el conocimiento matemático que los estudiantes construyen y desarrollan por sí mismos a través de su participación activa en situaciones didácticas y la resolución de problemas. Es el conocimiento matemático que los estudiantes llegan a poseer como resultado de su propio trabajo intelectual y la experiencia obtenida en el proceso de aprendizaje.

Es importante hacer esta distinción entre el saber enseñado y el saber científico ya que cobra relevancia considerar que los estudiantes sean actores activos en la construcción del conocimiento matemático a través de su participación en situaciones problema teniendo así la oportunidad de desarrollar un saber científico más profundo y significativo, en otras palabras, estaría aprehendiendo matemáticas. De este modo, se cumple lo que Brousseau propone en la teoría de las situaciones didácticas, que el aprendizaje es el resultado de:

... una interacción constante del alumno con las situaciones problemáticas, interacción dialéctica (pues el sujeto anticipa, finaliza sus acciones) en la que compromete los conocimientos anteriores, los somete a revisión, los modifica, los completa o los rechaza para formar nuevas concepciones (1983, como se citó en Cid, 2015, p.11).

En concordancia con lo anterior, para que se adquiriera el conocimiento matemático es importante que las situaciones problemas que se presenten en el aula estén basadas en los logros del estudiante, ensayos, experiencias, fracasos que ha cometido, en las consecuencias de dichos fracasos, también en la frecuencia con la que tienden a cometer errores y la importancia de esos errores. Todo ello con la finalidad de que la situación problema cumpla el

papel de franquear obstáculos no de eliminarlo como Bachelard proponía. Franquear un obstáculo para Brousseau significa tomar conciencia de las limitaciones que tiene cierto conocimiento a la hora de su aplicación (Brousseau, 1999). Para ello se recomienda que las condiciones iniciales de una situación problema las dé el profesor pero que posteriormente el proceso pase al control del sujeto, aquí la motivación será fundamental y constitutiva del sujeto y de su conocimiento (Barrantes, 2006).

Por otro lado, Brousseau (1999), identifica que los obstáculos se originan por diferentes causas, la primera es de origen ontogenético la cual está vinculada con las dificultades y barreras individuales que pueden tener los estudiantes en algún momento de su desarrollo; la segunda es de origen didáctico, esta se refiere a los obstáculos que se presentan por la metodología que se emplea al enseñar; y las de origen epistemológicos que son los obstáculos relacionados con la complejidad inherente del concepto que se aprende y esto se puede rastrear a lo largo de la historia de las matemáticas, en la génesis de los mismos conceptos.

Brousseau señala que los obstáculos epistemológicos, que representan las dificultades conceptuales más desafiantes para los estudiantes, deben ser objeto de una investigación detallada (Barrantes, 2006). Abordar este estudio implica analizar y comprender de manera profunda cómo los estudiantes enfrentan y superan (o no) estos obstáculos al aprender conceptos matemáticos.

En esta parte, es necesario que el docente asuma el papel de investigador para analizar los errores frecuentes que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje y de este modo ofrecer una buena retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de obtener mejores resultados. Para ello Guy Brusseau (1988, como se citó en Artigue, 2018) determina que el investigador debe trabajar inicialmente con: a) encontrar errores repetitivos y evidenciar que se asocian a ciertas concepciones; b) buscar esos obstáculos dentro de la historia

de las matemáticas; y c) confrontar obstáculos históricos con obstáculos educativos y así establecer su naturaleza epistemológica.

Por otro lado, Barrantes (2006) en su artículo “Los Obstáculos Epistemológicos” comenta que Brousseau sugiere la metodología de estudio para abordar de forma efectiva esta investigación que es a través de la descripción del conocimiento y para ello se tiene que analizar diversos aspectos del conocimiento matemático, como:

1. Uso del conocimiento: Requiere investigar cómo se aplica el conocimiento matemático en diferentes situaciones y contextos, y cómo los estudiantes lo utilizan para resolver problemas y tomar decisiones.
2. Ventajas respecto a conocimientos anteriores: Se necesita comparar el nuevo conocimiento con conocimientos previos, identificando las mejoras y las diferencias clave que hacen que el nuevo enfoque sea más efectivo.
3. Vínculos con prácticas sociales: Se debe examinar cómo el conocimiento matemático se relaciona con las prácticas sociales y cómo se integra en la vida cotidiana y en diferentes campos de la sociedad.
4. Relación con etnias: Es analizar cómo el conocimiento matemático puede estar relacionado con grupos étnicos específicos y cómo estas relaciones afectan su comprensión y adopción.
5. Relación con concepciones matemáticas: Estudiar cómo el nuevo conocimiento se relaciona con las concepciones matemáticas previas de los estudiantes, cómo se integra o contradicen estas concepciones y cómo estas interacciones influyen en el proceso de aprendizaje (p. 5).

Brousseau hace incapié en que este enfoque de estudio proporciona una perspectiva histórica y contextual sobre cómo las sociedades interactúan con el conocimiento matemático (Barrantes, 2006). Al comprender estos aspectos, los docentes e investigadores pueden

desarrollar estrategias más efectivas para abordar los obstáculos epistemológicos y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas.

Conclusiones

Construir el conocimiento matemático es fundamental para que un individuo se desarrolle cognitivamente, para que adquiera habilidades de resolución de problemas y capacidades para aplicar las matemáticas en la vida cotidiana y en situaciones profesionales.

Es preciso que el docente de matemáticas conozca acerca de este tema porque es seguro que los alumnos presenten obstáculos epistemológicos en su clase y deberá analizarlos para poder ayudar a sus discentes a franquearlos exitosamente.

Cualquiera que sea el origen de los obstáculos que presenten los estudiantes en el aula, el docente debe estar capacitado para darles el tratamiento necesario y así coadyuvar a que el alumno se apropie de los conocimientos matemáticos.

Los obstáculos epistemológicos manifestados en errores representan una rica información acerca de cómo el estudiante construye el conocimiento matemático por ello vale la pena que los docentes de matemáticas los contemplen al diseñar sus estrategias de enseñanza.

Referencias

- Artigue, M. (2018). Epistemología y didáctica. *El Cálculo y su Enseñanza, Enseñanza de las Ciencias y la Matemática*, 11, 1-31. Obtenido de <http://funes.uniandes.edu.co/14877/>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del Espíritu Científico* (Vigesimotercera ed.). Ciudad de México: Siglo Ventiuno Editores.

- Barrantes, H. (2006). Los Obstáculos Epistemológicos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 1(2). Obtenido de Los obstáculos epistemológicos | Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática (ucr.ac.cr)
- Brousseau, G. (1999). Artículos: Brousseau, Guy. *Traducción con fines de trabajo educativo sin referencia*. Obtenido de <https://skat.ihmc.us/rid=1HNNDHQKN-1ZK8RDK-14R7/Obstaculos%20Epistemologicos%20y%20los%20problemas%20en%20maticas.pdf>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal. Obtenido de <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=SFk8xyCht2gC&oi=fnd&pg=PA5&dq=libro+iniciaci%C3%B3n+al+estudio+de+la+teor%C3%ADa+de+las+situaciones+did%C3%A1cticas&ots=AgZQU8tk7P&sig=OmzmUjlxRiyYvxi03KvwnHgInJY#v=onepage&q=libro%20iniciaci%C3%B3n%20al%20es>
- Cid, M. (2015). *Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza de los Números Negativos*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza Servicio de Publicaciones. Obtenido de Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos - Repositorio Institucional de Documentos (unizar.es)

LA PANDEMIA DEL COVID-19 Y SU IMPACTO EN LOS HÁBITOS ALIMENTICIOS Y DE ACTIVIDAD FÍSICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL EN BAJA CALIFORNIA

Mario Alberto Mojardin Melgar

Escuela Normal del Valle de Mexicali "Ejido Campeche"

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer los cambios realizados por los estudiantes en sus hábitos alimenticios y actividad física durante la pandemia. El método utilizado hipotético deductivo, tuvo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio. Participaron 115 estudiantes que cursaban la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Tijuana y Mexicali del Estado de Baja California. Los principales resultados del trabajo indican que los hábitos alimenticios de los estudiantes durante la pandemia mejoraron de manera considerable, siendo el estrés, la ansiedad y el hecho de comer menos fuera de los hogares, los factores implícitos en estos cambios. La actividad física de los estudiantes mejoró, sin embargo, se realizó con menor frecuencia durante el aislamiento. El trabajo permitió llegar a la conclusión que la influencia contextual es una variante en la conformación de hábitos alimenticios y de la actividad física. En ese sentido, las instituciones de educación superior deberán generar espacios remediales para subsanar y fortalecer los aspectos relacionados con estos hábitos, buscando lograr una educación integral como parte de los perfiles de egreso de los estudiantes.

Palabras clave: actividad física, formación docente, hábitos alimenticios, México, pandemia.

Abstract

The objective was to know the changes made by students in their eating habits and physical activity during the pandemic. The method was a qualitative exploratory approach, with the participation of 115 students who were studying the Degree in Educational Intervention of the Universidad Pedagógica Nacional in Tijuana and Mexicali. The principal results of this investigation show us that the eating habits of the students during the pandemic improved considerably, with stress, anxiety and eating less outside, were the implicit factors of these changes. The physical activity of the students improved, however, it was performed less frequently during isolation. Conclusions: the contextual influence is a variant in the conformation of eating habits and physical activity, higher education institutions must generate remedial spaces to correct and strengthen the aspects related to these habits, seeking to achieve a comprehensive education as part of the profiles of student exit.

Keywords: physical activity, teacher training, eating habits, Mexico, pandemic.

Introducción

A nivel mundial se enfrentó una emergencia sanitaria, una pandemia denominada COVID-19, la cual generó múltiples diálogos y reflexiones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje

que se llevaban a cabo en las instituciones educativas. En México particularmente, los docentes interactuaron por medio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), cambiaron sus aulas físicas por espacios virtuales, adquiriendo una pedagogía emergente alternativa para generar acciones que favorecieran el aprendizaje. Se logró mantener los vínculos educativos de los estudiantes, profesores, padres de familia y escuela a través de la enseñanza virtual. Proceso que estuvo acompañado de acciones y de múltiples estrategias y recursos que permitieron dar continuidad a la formación de millones de estudiantes.

Así pues, los estudiantes enfrentaron diversos problemas relacionados con la salud y con enfermedades crónicas asociadas a la obesidad, diabetes, e hipertensión, entre otras. Dichas condiciones de salud hicieron que estuvieran muy vulnerables frente al COVID-19. Los cambios en las actividades cotidianas provocadas por el confinamiento condujeron a los estudiantes a organizar los tiempos de distintas maneras, lo cual modificó su entorno cotidiano, generando una mayor organización en sus actividades diarias, laborales y de ocio. También se registraron casos donde debido al estrés y a trastornos de ansiedad, durante el confinamiento se vieron obligados a cambiar drásticamente sus estilos de vida. Ante estos escenarios, es necesario indagar y documentar los cambios relacionados con hábitos alimenticios y de actividad física adquiridos en los estudiantes del nivel superior durante la pandemia, siendo dos aspectos fundamentales para mantener un buen desempeño académico y cruciales para la salud del ser humano.

Por ello, fue necesario indagar y obtener resultados buscando que las instituciones educativas generen y adecuen un sistema de enseñanza que genere acciones remediales necesarias con relación a estos elementos fundamentales para la salud en los estudiantes.

Revisión de la literatura

La Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que una alimentación saludable es fundamental durante la pandemia del COVID-19, la ingesta de alimentos y bebidas puede favorecer al organismo en la prevención y combate de infecciones en el cuerpo, aunque ningún alimento o suplemento previene al COVID-19, mantener una alimentación saludable permite consolidar un sistema inmunitario óptimo y evita adquirir problemas de salud relacionados con la obesidad, enfermedades cardiovasculares, diabetes y algunos tipos de cáncer. Durante la pandemia, fue importante mantener una alimentación saludable para fortalecer el sistema inmunológico y mantener un buen estado de salud.

La pandemia trajo consigo distintas consecuencias, como el retroceso en el cumplimiento de objetivos planteados para mejorar la alimentación en el mundo, donde la recuperación económica de cada país generó una desigualdad alimentaria para la población, incrementándose de manera considerable el precio de los alimentos y el suministro (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación [FAO], 2022). Los hogares clasificados en inseguridad alimentaria severa fueron más propensos a percibir cambios negativos en su alimentación, mientras que hogares que redujeron sus gastos en alimentación tuvieron menor probabilidad de no percibir estos cambios en alimentación durante el confinamiento, así mismo, los hogares que tuvieron una reducción en los ingresos del hogar percibieron reducción en consumo de frutas, verduras y alimentos de origen animal (Rodríguez, et al. 2023).

Se consideraba que la seguridad alimentaria mejoraría al término de la pandemia, sin embargo, los contagios siguieron presentes y se afianzaron en algunas partes del mundo, y lamentablemente las personas con menores ingresos y recursos económicos inestables están siendo sumamente afectadas, generando un retroceso importante de inseguridad alimentaria, aumentando la malnutrición infantil en particular (FAO, 2022). Investigaciones realizadas en Estados Unidos demostraron que la población ha disminuido su preferencia hacia opciones de alimentación saludables, esto derivado del impacto negativo de la pandemia en la economía (Dharmasena, Bessler y Capps, 2016).

Antes de la pandemia los estudiantes realizaban distintas actividades extraacadémicas donde tenían una organización de tiempo, destinada a realizar sus hábitos cotidianos. Durante el período de confinamiento el uso del tiempo cambió, otorgándoles mayor posibilidad de realizar actividades de su interés que consideraran útiles de acuerdo con los espacios en los que se desenvolvían. Como lo señala Cabrera y Cervantes (2021) los estudiantes adquirieron conocimientos y desarrollaron habilidades para practicar deportes, actividades artísticas, y dominar herramientas tecnológicas. Por ejemplo, por medio de tutoriales aprendieron a cocinar y preparar postres.

Por otra parte, en ese período modificaron sus hábitos de alimentación, algunos con pleno conocimiento de la variación nutricional, pero otros lo hicieron como consecuencia de situaciones personales. Modificaron su alimentación afectando su cuerpo.

Ahora bien, Pérez (2020) señala que dentro de los cambios más frecuentes que se produjeron fue el incremento en el consumo de frutas, huevos, legumbres, verduras y pescado; y una disminución en la ingesta de carnes procesadas, pizza, bebidas alcohólicas y bebidas

azucaradas. La mayor parte de los participantes no cocinaban, lo empezaron a realizar durante este periodo. Estas modificaciones en la alimentación pueden tener distintas causas, desde tener una mayor conciencia de la salud personal ante la pandemia, o bien, tener más tiempo para atender este tema. Estas variaciones de alimentación permitieron fortalecer la salud, lo que contribuyó a tener una mejor condición en el caso de presentar la enfermedad de COVID-19.

Por otra parte, se observó en la población un incremento en la compra de hortalizas, granos, verduras, pescado, huevo, así como la compra compulsiva de alimentos no esenciales para el hogar, esto puede deberse a varios factores, entre ellos, preparar comidas caseras, derivado del tiempo que se tuvo para cocinar y del cierre de restaurantes durante el periodo de confinamiento. También se observaron cambios en la compra de productos frescos y productos no frescos, debido a que se pensaba tener una reserva de alimentos por su escases; sin embargo, se presentó también un aumento en la compra de harinas por el consumo de postres caseros, es decir, al estar en confinamiento el cocinar en casa modificó los hábitos de alimentación (del Pozo et al., 2021).

Un estudio realizado en Santiago de Chile relacionado con los hábitos alimenticios de estudiantes universitarios muestra un aumento en alimentos saludables y una disminución de hábitos no saludables, aspectos determinados por factores económicos y de tiempo para cocinar (Vallejo, 2020). Así mismo, Rodríguez (2023) señala que estudios realizados en cinco países de tres continentes, plantean que las restricciones que originó la pandemia trajeron cambios positivos en la alimentación de los consumidores.

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el 2020 señala en un sondeo realizado a jóvenes denominado "Nutrición y actividad física durante la COVID-19", en los aspectos relacionados con la nutrición se observó que los jóvenes presentaron dificultades para el acceso a los alimentos saludables y disminuyeron su actividad física, dentro de las principales barreras fue tener menos dinero para adquirir alimentos saludables, y el temor de contraer el virus los desanimó a realizar actividad física en lugares recreativos. Así mismo, los jóvenes que participaron en este sondeo señalan haber visto más anuncios de productos poco saludables en los medios de comunicación durante la pandemia.

La actividad física y su relación con el covid-19

La OMS (sf) señala que producto de las medidas de restricción establecidas a partir de la pandemia, resultó complicado seguir practicando actividades físicas de manera regular, cuando el ejercicio físico beneficia al cuerpo y mente, reduce diversos problemas de salud que están

estrechamente relacionados con aumentar la vulnerabilidad al contraer COVID-19. Durante el confinamiento se incrementó la inactividad física como consecuencia secundaria del aislamiento social, para evitar la propagación del virus. Lo anterior debido a que se redujo la interacción social, la actividad física al aire libre y la asistencia a espacios cerrados como gimnasios, estos aspectos afectaron incluso, a la población infantil y juvenil (Escobar, 2020).

Asimismo, Sallis y Pratt (2020) plantean que la actividad física genera un potencial para reducir la gravedad por infecciones de COVID-19, argumentando que existe una relación entre la infección en los pulmones y el mantener un sistema inmunitario óptimo. Esto facilita abatir al virus. Algunos autores señalan que pacientes en edad avanzada con ciertas comorbilidades y factores de riesgo cardiovascular y enfermedades sistémicas, vislumbran un peor pronóstico al contraer el coronavirus, pero la actividad física ha demostrado efectos positivos en estas enfermedades y disminución de la mortalidad al contraer la infección. Es decir, las complicaciones metabólicas relacionadas con inactividad y obesidad favorecen las complicaciones con el COVID-19 (Clemente, 2021).

Fue fundamental que las personas se mantuvieran activas durante este proceso de confinamiento, lo cual les permitió prevenir su salud significativamente al contraer el COVID-19, considerando que a mayor edad se incrementa la vulnerabilidad de las personas ante el virus (Villaquirán, Ramos, Jácome y Meza, 2021).

Se cuenta con evidencia que respalda la importancia que tiene realizar actividades físicas en tiempos de pandemia, lo cual juega un rol fundamental y de manera específica con personas vulnerables (Trujillo, Oetinger y García, 2020).

Durante el proceso de aislamiento los estudiantes sufrieron diversos estragos que afectaron su calidad de salud, los hábitos cotidianos de asistir al gimnasio, a espacios recreativos para realizar actividad física dejaron de ser parte de esa cotidianeidad, sin embargo, hay quienes aprovecharon y adecuaron las condiciones para activarse físicamente. Como señala Cabrera y Cervantes (2021) algunos estudiantes aprendieron por medio de tutoriales virtuales como desarrollar su cuerpo.

Aunado a esto, UNICEF (2020) señala una disminución de actividades físicas y recreativas durante este periodo de confinamiento en adolescentes, en el sondeo realizado por esta organización el 52% de los jóvenes reportó que era menos activo físicamente en comparación con los tiempos prepandemia. Mientras que el 33% reportó no practicar ninguna

actividad física, el 25% practicaba menos de una hora a la semana, y 7% practicaba más de 6 horas a la semana.

Así pues, la rutina cambió y modificó los tiempos destinados en la organización escolar y de actividades, el temor por desconocer la principal causa de contraer el virus impidió realizar ciertos hábitos de manera cotidiana, pasando más tiempos en solitario o reservando las salidas para causas de emergencia.

Distintos estudios arrojan cambios negativos relacionados con la disminución de las actividades físicas durante la pandemia, estos aspectos tienen implicaciones en la salud pública, llevando al deterioro del estado nutricional y de bienestar en los estudiantes, predisponiéndola al incremento de enfermedades crónicas y a mayor probabilidad de que estas se agraven si adquieren el COVID-19 (Rodríguez et, al. 2023). Se ha sugerido que contar con una capacidad cardiorrespiratoria adecuada, beneficia al cuerpo al estar expuesto al coronavirus, permite mejorar el control de la respuesta inflamatoria y responder mejor en procesos antivirales, esta pandemia nos ha enseñado la importancia de tomar acciones preventivas como la actividad física para mantener un buen estilo de vida y enfrentar estas contingencias (Clemente, 2021).

Metodología

La investigación está planteada desde el paradigma cualitativo, la cual busca conocer los cambios en hábitos alimenticios y de actividad física que presentaron los estudiantes durante la pandemia del Covid-19. Abordando el método fenomenológico, el cual se centra en la experiencia personal, considerando que los seres humanos tienen una vinculación con el mundo y enfatiza en las experiencias vividas, las cuales aparecen en contextos de relaciones con objetos, personas, sucesos y las satisfacciones, así mismo, se utiliza la técnica del cuestionario, la cual considera el planteamiento de preguntas abiertas (Alvarez-Gayou, 2003).

Se diseñó un instrumento considerando 32 preguntas que se dividen en dos dimensiones de análisis, los hábitos alimenticios y actividad física (las cuales fueron construidas a partir de diversos estudios relacionados con la importancia de la alimentación y actividad física para combatir al virus del Covid-19). El cuestionario se aplicó en las dos sedes de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Baja California, ubicadas en la Ciudad de Tijuana y Mexicali, por medio de la herramienta Google Forms, considerando diversos procesos, como la solicitud de autorización a la dirección del plantel para la aplicación del instrumento; posteriormente se

notificó a los jefes de grupo a través de correo electrónico donde se explicó la intención del estudio y compartieran la liga de acceso con el resto de sus compañeros, finalmente se establecieron cuatro días hábiles para que los estudiantes generaran sus respuestas.

Decidieron participar de manera voluntaria 115 estudiantes, 96 mujeres y 19 hombres, quienes cursan del 1er. al 7mo. semestre la Licenciatura en Intervención Educativa. Al momento de aplicar el cuestionario los estudiantes se encontraban en modalidad virtual, respecto a la actividad que desempeñaban: 76 estudiantes de tiempo completo, 21 trabajadores de medio tiempo y 18 de tiempo completo, la edad de los estudiantes oscila en su mayoría entre los 21 y 24 años y en menor proporción de los 17 a 20 años.

Desarrollo

A continuación, se presentan los principales datos obtenidos, en la dimensión de hábitos alimenticios:

La mayor parte de los estudiantes señalaron que sus hábitos alimenticios mejoraron durante el periodo de aislamiento por COVID-19, mientras algunos estudiantes plantearon que no cambiaron, empeoraron y otros no sabe si mejoraron o empeoraron. Es necesario reconocer que a partir de los planteamientos relacionados con los efectos secundarios de salud que presenta la población al tener COVID-19, se inició un proceso de conciencia y cambio en sus hábitos.

Al cuestionar los factores que intervinieron para el cambio de hábitos alimenticios durante el aislamiento por la pandemia, los estudiantes señalaron que fue el estrés y ansiedad, algunos estudiantes indican que comer menos fuera de casa, tener más tiempo para cocinar, también determinaron que los alimentos subieron de precio; así mismo, el cambio surgió a partir de la disminución de ingresos, motivación familiar, detección de problema de salud. Es fundamental señalar que el manejo de la pandemia en México fue algo complejo, la situación laboral de la población trajo consigo problemas económicos. Además, modificar las clases presenciales a virtuales cuando no se tenían las condiciones académicas y didácticas adecuadas, fueron aspectos que generaron situaciones de estrés y ansiedad en los estudiantes.

Los alumnos consideran que no cambiaron el número de comidas que consumían durante el día, también plantearon que consumen más comidas que antes de la pandemia. Es relevante señalar que los estudiantes mejoraron sus hábitos de alimentación, considerando que mantuvieron su ingesta de alimentos diarios, es decir, la calidad en el consumo de alimentos

mejoro. Al cuestionar si consideran que su peso cambio durante el periodo de aislamiento, los estudiantes consideran que si ganaron peso y algunos señalan que perdieron peso y que siguen pesando lo mismo. En este sentido, los estudiantes plantean una mejora en la calidad del consumo de alimentos; sin embargo, consideran que ganaron peso. Puede ser que tengan consideraciones erróneas respecto a una alimentación saludable, los controles básicos de peso, talla y grasa corporal no se tienen claros como elementos básicos de la formación en el ser humano.

Así mismo, los estudiantes plantean que durante el aislamiento disminuyeron el consumo de alimentos poco nutritivos (carnes procesadas, sodas, bebidas azucaradas, etc.), también algunos estudiantes redujeron el consumo de la leche, yogurt, quesos, pan, tortillas de harina, maíz, patatas, legumbres y frutos secos. La influencia del contexto social, la mercadotecnia, dejar de asistir a mercados de manera frecuente fueron elementos que distanciaron a las personas de una alimentación poco nutritiva. Conocer que las personas con bajos nutrientes eran más propensas a sufrir complicaciones de salud si se contagiaban de COVID-19, propició que se modificaran ciertos hábitos.

Los estudiantes incrementaron el consumo de proteínas (carnes, pollos, pescado, huevos), el consumo de verduras, frutas, pero también los estudiantes modificaron el consumo de alimentos poco nutritivos (alimentos procesados, bebidas azucaradas, etc), puede ser una causa el cambio de interacción social que de manera habitual tenían, generando problemas de estrés y ansiedad. Los estudiantes incrementaron el consumo de agua natural y mineral, café o te y algunos jóvenes disminuyeron el consumo de bebidas industrializadas (sodas, jugos, etc.), sin embargo, el ingreso económico de las familias también se vio afectado, en este sentido, dejaron de consumir y adquirir ciertos productos que de manera habitual se adquirían.

Por otro lado, los estudiantes señalaron que disminuyeron el consumo de bebidas industrializadas (jugos, sodas, etc.) y de bebidas energéticas. Algunos estudiantes dejaron de consumir bebidas alcohólicas, los cambios fueron significativos en la ingesta de bebidas nocivas para la salud, lo cual coadyuva para mejorar distintos procesos de relación cognitiva y física en los estudiantes, incluso esta disminución en el consumo de ciertas bebidas fueron factores para mejorar su peso y hábitos de alimentación. Respecto al consumo de suplementos alimenticios antes del periodo de aislamiento por COVID-19, los estudiantes no consumía suplementos (multivitamínico, vitamina E,C,D, etc.), solamente algunos estudiantes señalaron el consumo de vitamina C y E. Es de interés analizar los motivos por los cuales no consumen algún suplemento los jóvenes. Es difícil mantener una alimentación balanceada que permita cubrir los distintos

requerimientos nutricionales del ser humano, es necesario fomentar una cultura relacionada con la prevención y cuidado de la salud, en ocasiones las deficiencias de ciertas vitaminas en el cuerpo humano dejan de ser notorias hasta que surge un problema grave de salud y está relacionada con el faltante de cierta vitamina.

Finalmente, con la información que de manera cotidiana surgía en relación al manejo del virus, los estudiantes comenzaron a consumir suplementos por recomendaciones médicas para evitar se agravaran los cuadros de la enfermedad en caso de contraer el virus.

Dimensión de Actividad física

La mayor parte de los estudiantes señalan que antes del periodo de aislamiento por COVID-19, no realizaban ningún deporte, solo algunos estudiantes practicaban. Es preocupante que no cuenten con hábitos relacionados con el deporte, no solo por cuestiones de salud durante la pandemia, sino por los efectos que a mediano y largo plazo traen al ser humano, es decir, en 10 o 15 años esta generación probablemente sufrirá estragos de salud. Durante el aislamiento por COVID-19, los estudiantes realizaron actividad física, solo algunos estudiantes no realizaron ninguna actividad física. Los datos planteados son en cierta manera alarmantes, a pesar de tener el tiempo para iniciar con rutinas o actividades que ayudaran a fortalecer su salud ante un posible contagio, no se inició un proceso de activación física, a pesar de que se informó de los beneficios de mantener un buen estado de salud física para prevenir que se agravara la enfermedad.

Antes de la pandemia, los estudiantes realizaban con poca frecuencia ejercicio físico y algunos estudiantes realizaron durante el confinamiento con la misma frecuencia ejercicio. Los hábitos relacionados con actividades físicas no forman parte de la cotidianeidad y de la formación integral de los alumnos, carecen de esta parte esencial para mantener un buen estado de salud físico, cognitivo y emocional. Se considera que los espacios en el hogar no permitieron en cierta medida desempeñar actividades para realizar ejercicio físico, algunos estudiantes modificaron drásticamente sus rutinas de asistir a gimnasios, parques y otros espacios recreativos, sin embargo, se observa un incremento en los estudiantes que dejaron de realizar ejercicio durante la pandemia.

Resultados

Esta investigación describe los cambios en hábitos alimenticios y de actividad física que presentaron los estudiantes que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa en la

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Baja California, participando las sedes ubicadas en los municipios de Tijuana y Mexicali, durante el confinamiento por la pandemia del COVID-19.

En ese contexto, los hallazgos señalan una mejora considerable en los hábitos alimenticios saludables de los estudiantes durante el aislamiento, uno de los principales factores que determinaron estos cambios están relacionados con el estrés y ansiedad de los estudiantes producto del confinamiento, tener tiempo para cocinar, consumir menos alimentos fuera de casa y ser la mayor parte estudiantes de tiempo completo, son factores que permitieron mejorar su alimentación.

Los estudiantes no variaron considerablemente las cantidades de comidas que consumían durante el día, sin embargo, la sensación de hambre se incrementó, posiblemente por el aumento de síntomas relacionados con el estrés y ansiedad, el cierre de restaurantes como medida de prevención ante posibles contagios. Cabe señalar que a pesar de que la mayoría de los estudiantes considera que ganó peso, mejoraron la calidad en el consumo de alimentos de manera significativa.

Uno de los cambios trascendentales, es la mejora de alimentación a partir del consumo en casa, aspecto determinado por factores del confinamiento y sugerencias del mismo sector salud ante la exposición al virus. Estos hábitos mejoraron a pesar de reconocer que los anuncios en televisión influyen más en el consumo de alimentos poco nutritivos para el ser humano, este cuestionamiento no se realizaba antes de la pandemia, derivado del poco tiempo de estar en casa y mirar el televisor.

Durante el confinamiento, los estudiantes dejaron de consumir carnes procesadas y bebidas azucaradas en su mayoría, para aumentar el consumo de alimentos con alto contenido en proteína como el huevo, pollo, carne, pescado, frutas y verduras. Sin embargo, se observa una disminución en el consumo de los frutos secos (nueces, almendras, pistachos), posiblemente relacionado con aspectos de gasto económico y su escases, determinado por el suministro.

La actividad física y deportiva se incrementó de manera considerable en los estudiantes durante el confinamiento, estos cambios tuvieron varias razones: el tiempo de ocio y la necesidad de mejorar su condición de salud ante un posible contagio del virus, buscando encontrarse en situaciones óptimas. La mayoría de los estudiantes utilizaron sus hogares para practicar ejercicio y tutoriales virtuales que les permitieron aprender cómo desarrollar su cuerpo.

El problema de alimentación y actividad física en la población es actualmente complejo, los estragos en el área de salud para el ser humano son complicados, se requiere de una formación integral, donde la escuela, el contexto y familia consoliden los procesos formativos para los estudiantes. La población debe comprender la importancia de una alimentación saludable y de actividad física en el ser humano, para consolidar una mejor calidad de vida y estar fortalecido ante posibles pandemias como el COVID-19.

Es necesario señalar que, al momento de la aplicación del instrumento, solamente 20 de los 115 estudiantes habían contraído el virus del COVID-19, los cambios de hábitos que muestran no fueron influenciados producto de una complicación de salud al adquirir el virus.

Conclusión

En definitiva, los estudiantes mejoraron sus hábitos de alimentación y de actividad física durante el confinamiento, aspectos que permiten contrastar la información de investigaciones similares realizadas en Chile y España donde sus estudiantes también mejoraron estos hábitos durante la pandemia.

Es necesario dar continuidad a la presente investigación para identificar los aspectos que influyeron de manera específica en el cambio de hábitos, buscando implementar acciones desde el entorno escolar permitan consolidar estilos de vida saludable en los estudiantes del nivel básico, medio superior y superior.

Antes del confinamiento era complejo plantear la dificultad que presentaban los estudiantes para cumplir con las disposiciones académicas de la institución, se desconocía sus condiciones económicas, de recursos pedagógicos y salud. Los datos relacionados con el estrés y la ansiedad en los estudiantes durante el aislamiento son alarmantes, lo cual se agudiza y sin duda alguna impidió que los alumnos se desempeñaran en las mejores condiciones académicas durante la educación virtual que recibieron.

Para concluir, se considera fundamental que las instituciones educativas a partir de estos estudios generen las actividades remediales y áreas de oportunidades necesarias para subsanar estos aspectos de salud en los estudiantes, buscando fortalecer sus competencias personales y profesionales relacionadas con los perfiles de egreso, asumiendo un profesorado inclusivo, sensible, empático, creativo y flexible con el estudiante. Es tarea de las instituciones educativas mantener un monitoreo y vigilancia constante de los hábitos relacionados con la salud en los

estudiantes para impulsar las medidas preventivas que desde el entorno escolar pueden colaborar y mejorar las situaciones de vida.

Referencias

Alvarez-Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Cabrera, A. y Cervantes, O. (2021). Aprendizajes adquiridos durante el período de confinamiento: percepciones y expectativas de estudiantes de secundaria. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2138.pdf>

Clemente, V. (2021). Nutricion en la pandemia del COVID-19. Recuperado de: <https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/114/clementeuarez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dharmasena, S., Bessler, D. y Capps, O. (2016). Food environment in the United States as a complex economic system. *Food Policy*, 61, 163-175.

Del Pozo de La Calle, S. Ledesma, A. Núñez, O. Catello Pastor, A. Lope Carbajal, B. Fernández de la Larrea Baz, N. Pérez Gómez, B. Pollan, M. y Ruiz Moreno, E. (2021). Composición y Calidad Nutricional de la Dieta en los Hogares Españoles durante la Primera Ola de la Pandemia por COVID-19. *Revista Nutrientes*, 13 (5). Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/nu13051443>

Escobar, J. (2020). COVID-19 y estilos de vida en Chile: es el momento de cambiar hábitos. *Revista de estudios en movimiento*, 7(1), 43-49. Recuperado de: https://www.reem.cl/descargas/reem_v7n1_a5.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para al Infancia (2020). Efectos de la pandemia por la COVID-19 en la nutrición y actividad física de adolescentes y jóvenes. Recuperado de:

<https://www.unicef.org/lac/efectos-de-la-pandemia-por-la-covid-19-en-la-nutricion-y-actividad-fisica-de-adolescentes-y-jovenes>

Obed, E. Marti, M. y Cervera, C. (2021). Impacto en Situaciones de Aprendizaje y Condiciones de Vida en Estudiantes de Nivel Superior al Inicio de la Contingencia COVID-19. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1786.pdf>

Organización Mundial de la Salud (sf). #SanosEnCasa-Actividad física. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/campaigns/connecting-the-world-to-combat-coronavirus/healthyathome/healthyathome---physical-activity>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2022). El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2022. Adaptación de las políticas alimentarias y agrícolas para hacer las dietas más asequibles. Recuperado de: <https://www.fao.org/3/cc0639es/online/cc0639es.html>

Pérez, C. Gianzo, M. Hervás, G. Ruiz, F. Casis, L. y Aranceta, J. (2020). Cambios en los hábitos alimentarios durante el periodo de confinamiento por la pandemia COVID-19 en España [Archivo PDF]. Recuperado de: [https://renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_2_0X_Cambios_habitos_alimentarios_estilos_vida_confinamiento_Covid-19\(1\).pdf](https://renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2020_2_0X_Cambios_habitos_alimentarios_estilos_vida_confinamiento_Covid-19(1).pdf)

Rodríguez, S. Gaona, E. Martínez, B. Romero, M. Mundo, V. y Shamah, T. (2023). Inseguridad alimentaria y percepción de cambios en la alimentación en hogares mexicanos durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S003636342021000600763&script=sci_arttext

Sallis, J. y Pratt, M. (2020). La actividad física es fundamental en tiempos de coronavirus. Recuperado de: <https://uniandes.edu.co/es/noticias/psicologia/la-actividad-fisica-es-fundamental-en-tiempos-de->

IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO CON DIFICULTADES LECTORAS Y DISLEXIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ángel R. Calvo

Universidad de Murcia, España
arcalvo@um.es

Nadia Calvo

Consejería de Educación Región de Murcia, España

Resumen

El presente estudio evalúa las habilidades básicas de lectura (exactitud y fluidez lectora y ortográfica) del alumnado de Educación Secundaria, así como su eficiencia lectora y prosodia. Además, se plantea identificar al alumnado que presenta dificultades de lectura (dislexia, dificultad lectora y/o dificultad ortográfica) siguiendo un modelo dimensional en el que se considera que la habilidad lectora forma un continuo. Para realizar el diagnóstico se utilizan los resultados de una prueba de ejecución y se complementa con informaciones de los alumnos proporcionadas por el profesorado o la familia.

Palabras clave: evaluación, dislexia, dificultad lectora, dificultad ortográfica.

Abstract

The present study evaluates the basic reading skills (reading and spelling accuracy and fluency) of Junior High School Education students, as well as their reading efficiency and prosody. Furthermore, it is proposed to identify students who present reading difficulties (dyslexia, reading difficulty and/or spelling difficulty) following a dimensional model in which reading ability is considered to form a continuum. To carry out the diagnosis, the results of an execution test are used and it is complemented with information about the students provided by the teachers or the family.

Keywords: evaluation, dyslexia, reading difficulty, spelling difficulty.

Introducción

Los datos sobre la prevalencia de la dislexia presentan considerables diferencias. En España, González et al. (2010), evaluaron la habilidad lectora del alumnado de Educación Secundaria de cuatro centros de Tenerife. Sus resultados mostraron la siguiente prevalencia de las dificultades lectoras: a) Dificultad de aprendizaje en lectura: 3,17 %; b) Dificultad de aprendizaje en escritura: 6,13 %; c) Dificultad de aprendizaje en lectura y escritura: 7,61 %. En total, el 16,93 % de los alumnos evaluados mostró algún tipo de dificultad relacionada con la lectura y/o la escritura.

Los resultados de Ashraf & Majeed (2011) mostraron una prevalencia de la dislexia del 5,37% entre el alumnado de habla inglesa de educación secundaria de Lahore. Cantidad similar a la reportada en Grecia por Vlachos et al. (2013), que identificaron una prevalencia del 5,52%.

Jotibannad et al. (2022), evaluaron la habilidad lectora mediante una prueba de lectura en voz alta de un texto en inglés; la ortografía de palabras y la comprensión de un texto. Como resultado de las pruebas utilizadas se encontró que el 14,2% de la muestra, fueron diagnosticados como disléxicos.

Además de la información que proporcionan estas investigaciones, se puede inferir la extensión de las dificultades lectoras considerando los estudios realizados sobre la competencia lectora del alumnado. Por ejemplo, el informe *The Nation's Report Card: 12th-Grade Reading and Mathematics 2005* (Grigg, Donahue, & Dion, 2007) destaca que el 27 % del alumnado evaluado no alcanzaba el nivel básico de competencia lectora.

En España, el Informe de Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000 (Martín Muñoz, 2003) presenta los resultados de la competencia en Lengua Castellana y Literatura de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria que finalizaba 4.º de ESO. En este Informe se destaca que el 14 % del alumnado no tenía las competencias básicas imprescindibles para manejarse con información escrita a pesar de estar finalizando la Educación Secundaria y no presentar necesidades educativas especiales. Probablemente resulte más preocupante que, al realizar un dictado de 150 palabras, el 9 % del alumnado dejó en blanco o no terminó el dictado. Además, el 4 % del alumnado tuvo más de diez faltas de ortografía y el 11 % del alumnado cometió entre 6 y 10 faltas.

Los datos anteriores permiten considerar que la dislexia en Educación Secundaria no esté suficientemente diagnosticada y se necesiten otros procesos de identificación. Sobre la posibilidad de tal infradiagnóstico, Barbiero et al (2019) señalan que dos de cada tres niños con dislexia, estaban sin diagnosticar en educación primaria.

Shaywitz et al. (2016) y Bennett, Shaywitz & Shaywitz (2020), muestran la dificultad para identificar a los disléxicos en esta etapa educativa. Para su diagnóstico correcto, aconsejan que los profesionales observen que la lectura de los adolescentes con dislexia es lenta y laboriosa y no leen de manera automática. Además, destacan que su lectura suele ser precisa y, debido a tal exactitud, se puede suponer que no tienen dislexia o que la han superado.

Considerando los aspectos señalados anteriormente, con este trabajo se pretende aportar información sobre la prevalencia de las dificultades lectoras esta etapa y sobre las características lectoras del alumnado con dificultades.

Método

Participantes

Los sujetos pertenecen a seis centros de Murcia (España). La muestra evaluada estuvo compuesta por 580 sujetos (53,8 % hombres y 46,2 % mujeres), distribuidos por cursos de la siguiente manera: 1.º ESO (142), 2.º ESO (170), 3.º ESO (140), 4.º ESO (128). Quedó excluido el alumnado que presentaba trastorno del desarrollo intelectual y trastorno del espectro del autismo con problemas graves de comunicación. Se excluyó también al alumnado con dificultades con el idioma. Con los participantes se pusieron en marcha todas las garantías de protección de datos, confidencialidad y consentimiento informado que marca la normativa ética de la investigación de la Universidad de Murcia.

Instrumentos

- a. TECLE. Prueba de Eficiencia Lectora (Carrillo y Marín, 1997). En esta prueba se presentan al sujeto frases incompletas que debe terminar con una palabra que elegirá entre cuatro que se presentan.
- b. Test EHALE (Calvo, 1999). En esta prueba el sujeto debe leer ítems aislados que aparecen en la pantalla del ordenador. Consta de tres ejercicios: lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y tarea de decisión ortográfica. Este test registra la exactitud y el tiempo de lectura, y permite obtener una valoración de la fluidez lectora y ortográfica. Dado que se trata de lectura de ítems aislados, se utilizará la definición propuesta por Hasbrouk & Tindal (2006) que considera la fluidez como el resultado de la velocidad y precisión en la lectura oral.
- c. Lectura de un texto breve (prueba realizada ad hoc). Se trata de leer un breve texto de 125 palabras.
- d. Cuestionario sobre información de la actividad escolar del alumno/a.

Procedimiento

Esta investigación sigue un diseño observacional cuantitativo con un enfoque descriptivo y se dirige a conocer cómo utiliza el alumnado los procedimientos fonológico y ortográfico de acceso al léxico, así como características relacionadas con su eficiencia lectora y lectura prosódica.

En primer lugar, se administró el Test TECLE (Carrillo y Marín, 1997). Posteriormente, el alumnado fue evaluado de forma individual en el aula de apoyo con el Test EHALE (Calvo, 1999) y con una lectura de texto para observar la prosodia. Ambas tareas fueron grabadas para su posterior corrección y revisión.

El diagnóstico de la habilidad lectora realiza siguiendo el modelo dimensional expuesto por Rose (2009) y Fletcher et al. (2019). Se considera que la habilidad lectora forma un continuo en el que los alumnos con dificultades de ortografía, dificultades de lectura y dislexia se sitúan en la zona inferior de la distribución. Se valora dicha habilidad lectora a partir de las puntuaciones de exactitud y fluidez lectora y ortográfica.

La identificación de los alumnos con dificultades de lectura se realizó a partir de las puntuaciones medias de cada curso en las pruebas del Test EHALE. Se identificaron como ejecuciones desviadas aquellas que eran inferiores a -2 desviaciones típicas por debajo de la puntuación media.

Aunque las ejecuciones lectoras deficientes constituyen el núcleo más visible en la dislexia, Francis et al. (2005) indican que las medidas de logro no deberían ser consideradas como criterios únicos para identificar a un alumno con dificultades de aprendizaje debido a los problemas de medición que se pueden presentar al realizar cualquier prueba. De este modo, siguiendo las orientaciones de la American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (2001) se ha considerado la necesidad de contemplar otros criterios que han sido descritos desde las primeras investigaciones sobre dislexia. Por ejemplo: a) Presencia de antecedentes familiares relacionados con la dificultad lectora, b) Dominio de la lengua oral que se utiliza al leer, c) Escolarización adecuada, d) Existencia de dificultades en el aprendizaje del código alfabético desde el momento en que se inicia su enseñanza, e) Dificultades en la conciencia fonológica que afectan tanto a la exactitud como al tiempo necesario para realizar tareas fonológicas, f) Información sobre la forma de leer: decodificación lenta, silábica, etc., g) Necesidad de utilizar tiempo extra para realizar tareas en las que tiene que leer y escribir, h) Rendimientos en evaluaciones claramente insuficientes considerando el tiempo y el trabajo invertido para el estudio, i) Existencia de expresiones de los alumnos que revelan problemas atribucionales, falta de autoestima y/o dificultades en la adaptación escolar.

Análisis estadístico

El análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS-20. Para valorar la existencia de diferencias según curso en las tareas de lectura, ortografía, eficiencia lectora y prosodia se utilizó la prueba de Kruskal – Wallis para muestras independientes.

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

Para valorar la relación entre los grupos de lectores identificados (normolectores, dificultad ortográfica, dificultad en exactitud y/o fluidez y dislexia) y algunas características que tradicionalmente se han asociado a las dificultades lectora se utilizó la prueba de Chi-cuadrado.

Resultados

a. Lectura de palabras

Los estadísticos de fluidez, exactitud y tiempo en lectura de palabras se presentan en la Tabla 1 agrupados según el curso de pertenencia.

Tabla 1. *Medias y desviaciones típicas de fluidez, exactitud y tiempos de lectura de palabras expresado en milisegundos según curso*

	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Fluidez lectura palabras	75,37	11,77	81,29	10,06	83,95	13,33	87,65	11,68
Exactitud lectura de palabras	98,71	1,81	99,13	1,30	99,06	1,99	99,45	1,12
Tiempo lectura de palabras	1350	282	1240	172	1218	250	1157	180

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

b. Lectura de pseudopalabras

Los estadísticos de fluidez, exactitud y tiempo en lectura de pseudopalabras se presentan en la Tabla 2 agrupados según el curso de pertenencia.

Tabla 2. *Medias y desviaciones típicas en fluidez, exactitud y tiempos de lectura en pseudopalabras según curso*

	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Fluidez lectura pseudopalabras	55,54	9,06	59,03	8,85	64,46	10,15	65,89	10,21
Exactitud lectura pseudopalabras	94,51	5,41	95,06	4,03	95,67	4,11	95,44	6,32
Tiempo lectura pseudopalabras	1740	256	1647	266	1521	248	1481	229

c. Tarea de decisión ortográfica

Los estadísticos de exactitud, velocidad y fluidez ortográfica, se presentan en la Tabla 3 agrupados según el curso de pertenencia.

Tabla 3. *Medias y desviaciones típicas en fluidez, exactitud y tiempo en la tarea de decisión ortográfica*

	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Fluidez ortográfica	45,48	15,26	49,81	12,09	53,45	12,61	56,45	13,26
Exactitud ortográfica	88,83	14,14	92,25	9,28	92,21	9,13	94,72	6,84
Tiempo decisión ortográfica	2229	963	1952	468	1808	402	1761	391

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los cursos en las pruebas realizadas, se llevó a cabo un ANOVA de Kruskal-Wallis. Se encuentran diferencias significativas en: a) aciertos de palabras ($\chi^2 = 16.959$; $p < .05$), b) fluidez lectura de palabras ($\chi^2 = 77.591$; $p < .01$), c) fluidez de lectura de pseudopalabras ($\chi^2 = 102.792$; $p < .01$), d) exactitud ortográfica ($\chi^2 = 17,830$; $p < .01$); e) fluidez ortográfica ($\chi^2 = 43,301$; $p < .01$). Las comparaciones entre pares muestran las siguientes diferencias entre cursos:

Lectura de palabras

- Exactitud lectora: el alumnado de 1.º ESO es significativamente menos exacto que el de 4.º ESO ($p < .01$). Fluidez lectura de palabras: el grupo de 1.º ESO tiene una fluidez lectora significativamente menor que el resto de grupos ($p < .01$).

Lectura de pseudopalabras

- Exactitud lectora: No existen diferencias significativas entre los cursos. Fluidez en lectura de pseudopalabras: los alumnos de los grupos de 1.º y 2.º de ESO tienen una fluidez en lectura de pseudopalabras significativamente menor que los alumnos de los cursos de 3.º y 4.º de ESO ($p < .01$).

Ortografía

- Exactitud ortográfica: el alumnado de 1.º de ESO es significativamente menos exacto que el alumnado del resto de cursos ($p < .01$). Fluidez ortográfica: los alumnos de 1.º y 2.º de ESO tienen una fluidez ortográfica significativamente menor que la de los alumnos de 3.º y 4.º de ESO ($p < .01$).

d. Medida de Eficiencia lectora (TECLE)

Los estadísticos de Eficiencia Lectora evaluada con el test TECLE, se presentan en la Tabla 4 agrupados según el curso de pertenencia.

Tabla 4. *Medias y desviaciones típicas de Eficiencia Lectora según curso*

	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Eficiencia lectora (TECLE)	31,16	8,89	33,83	8,28	37,66	9,03	40,48	9,64

El ANOVA de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas entre cursos ($\chi^2 = 77,875$; $p < .01$). Las comparaciones entre pares indican que el alumnado de 1.º y 2.º de ESO es significativamente menos eficiente que alumnado de 3.º y 4.º ESO ($p < .01$).

e. Valoración de prosodia

Los estadísticos de prosodia, se presentan en la Tabla 5 agrupados según el curso de pertenencia.

Tabla 5. *Medias y desviaciones típicas de prosodia según curso*

	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Prosodia	13,77	4,33	14,50	3,37	14,17	4,07	14,98	3,18

El ANOVA de Kruskal-Wallis no mostró diferencias significativas entre los cursos.

f. Identificación de lectores con dificultades

La identificación de los lectores con dificultades se realizó utilizando el criterio de desviación de -2 desviaciones típicas respecto de la puntuación media de los normolectores en cada curso. Las categorías de lectores con dificultades se han establecido teniendo en cuenta la definición de dislexia que se presenta en el DSM 5 (APA, 2014):

La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático (pp. 39-40).

De este modo, se han considerado las siguientes categorías: 1) normolectores; 2) lectores con dificultad ortográfica; 3) lectores con dificultades de exactitud y/o fluidez lectora; 4) disléxicos: sujetos con dificultades ortográficas y dificultades de exactitud y/o fluidez lectora. En la Tabla 6, se presentan los grupos de lectores identificados con expresión del número de alumnos y porcentaje por curso.

Tabla 6. Categorías de lectores, número y porcentaje de alumnos identificados en función de su habilidad lectora y ortográfica

	Normlectores		Dificultad ortográfica		Dificultad exactitud y/o fluidez lectora		Dislexia	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1.º ESO	123	86,6%	3	2,1%	11	7,7%	5	3,5%
2.º ESO	114	84,7%	7	4,1%	15	8,8%	4	2,4%
3.º ESO	116	82,9%	8	5,7%	14	10,0%	2	1,4%
4.º ESO	115	89,8%	1	0,8%	6	4,7%	6	4,7%
TOTAL	498	85,86%	19	3,28%	46	7,93%	17	2,93%

Los resultados de las pruebas de lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y tarea de decisión ortográfica de los grupos lectores identificados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Medias y desviaciones típicas en lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y tarea de decisión ortográfica de los grupos lectores

	Normlectores		Dificultad ortográfica		Dificultad exactitud y/o fluidez lectora		Dislexia	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Exac. lec. palabras	99,41	,96	98,35	1,33	96,70	3,29	96,41	2,05
Flu. lec. palabras	84,50	9,98	74,73	10,80	63,60	14,07	62,84	13,99
Exac. lec. pseud.	96,14	3,36	95,17	2,69	88,53	6,46	84,07	11,60
Flu. lec. pseud.	63,03	8,82	57,86	8,16	46,52	8,48	43,89	11,16
Exac. ortograf.	94,08	6,27	64,66	12,92	90,73	9,40	63,02	18,25
Flu. ortograf	53,59	11,54	25,86	9,51	44,88	15,14	22,76	12,20

El ANOVA de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas entre los diferentes grupos lectores en exactitud en lectura de palabras ($\chi^2 = 115,086$; $p < .01$); fluidez lectora de palabras ($\chi^2 = 114,894$; $p < .01$); exactitud en lectura de pseudopalabras ($\chi^2 = 87,388$; $p < .01$); fluidez lectora de pseudopalabras ($\chi^2 = 117,455$; $p < .01$); exactitud en decisión ortográfica ($\chi^2 = 102,971$; $p < .01$) y fluidez ortográfica ($\chi^2 = 105,597$; $p < .01$).

Al considerar la exactitud lectora de palabras, las comparaciones entre pares indican que los normlectores son significativamente más exactos que el resto: grupo de dislexia y dificultades de exactitud y/o fluidez ($p < .01$) y grupo con dificultad ortográfica ($p < .05$).

Al valorar las diferencias en fluidez de lectura de palabras, las comparaciones entre pares indican que los normlectores son significativamente más exactos que el resto: grupo

de dislexia y dificultades de exactitud y/o fluidez ($p < .01$) y grupo con dificultad ortográfica ($p < .05$).

Las comparaciones en exactitud de lectura de pseudopalabras muestran que los normolectores son significativamente más exactos que disléxicos y alumnos que presentan dificultades de exactitud y/o fluidez ($p < .01$). Además, los sujetos con dificultades ortográficas son significativamente más exactos que disléxicos y alumnos que presentan dificultades de exactitud y/o fluidez ($p < .05$).

En fluidez de lectura de pseudopalabras los normolectores tienen un rendimiento significativamente mayor que disléxicos y lectores con dificultades en exactitud y/o fluidez ($p < .01$). Los sujetos con dificultad ortográfica presentan mayor fluidez que los disléxicos y que los sujetos que presentan dificultades de exactitud y/o fluidez ($p < .05$).

Los resultados en exactitud ortográfica muestran que normolectores y lectores con dificultades de exactitud y/o fluidez tienen un rendimiento significativamente mayor que disléxicos y lectores con dificultades ortográficas ($p < .01$).

Los resultados en fluidez ortográfica muestran que los normolectores tienen un rendimiento significativamente mayor que el resto de grupos: disléxicos, lectores con dificultades de exactitud y/o fluidez lectora y lectores con dificultades ortográficas ($p < .01$). Además, los lectores con dificultades de exactitud y/o fluidez tienen una fluidez ortográfica significativamente mayor que los lectores con dificultad ortográfica ($p < .05$).

Los resultados en Eficiencia Lectora y en Prosodia de grupos de lectores identificados se presenta en la Tabla 8.

Tabla 8. *Medias y desviaciones típicas de Eficiencia Lectora y Prosodia de diferentes grupos lectores*

	Normolectores		Dificultad ortográfica		Dificultad exactitud y/o fluidez lectora		Dislexia	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT
Efic. lectora	37,16	8,87	26,47	8,29	27,09	8,37	21,96	7,99
Prosodia	15,26	2,68	10,63	4,52	9,11	4,22	6,06	4,65

El ANOVA de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas entre las diferentes categorías de lectores ($\chi^2 = 119,887$; $p < .01$). Las comparaciones entre pares indican que los normolectores son significativamente más eficientes que el resto de alumnado ($p < .01$), y que no existen diferencias significativas entre los otros grupos.

Cuando se considera Prosodia como variable dependiente, se observan diferencias significativas entre los diferentes grupos ($\chi^2 = 186,541$; $p < .01$). Las comparaciones entre pares indican que la prosodia de los normolectores es significativamente mejor que la del resto de alumnado ($p < .01$), y que no existen diferencias significativas entre los valores de prosodia en el resto de grupos.

Al relacionar los grupos identificados con la variable “Presencia de diagnóstico de dificultad lectora en Educación Primaria”, se observa que la frecuencia de diagnósticos previos de dificultad lectora es significativamente distinta en cada uno de los niveles. Chi cuadrado de Pearson= 332,310, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,757 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad fuerte. El valor de la prueba Lambda de ,382 indica una relación direccional media.

Además, se han relacionado los grupos identificados con las características del alumnado vinculadas a la dislexia que fueron señaladas por Francis, et al. (2005) y la American Psychological Association, American Educational Research Association, and National Council on Measurement in Education (2001). El análisis realizado permite observar que:

- La frecuencia de respuestas que señalan la presencia de antecedentes familiares relacionados con dificultad lectora es significativamente distinta en cada uno de los niveles lectores. Chi cuadrado de Pearson= 269,585, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,682 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad media.
- La frecuencia de respuestas relacionadas con presencia de dificultades iniciales en el aprendizaje de la lectura es significativamente distinta en cada uno de los niveles lectores. Chi cuadrado de Pearson= 337,107, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,762 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad alta.
- La frecuencia de indicadores del uso de procesamiento fonológico al leer es significativamente distinta en cada uno de los niveles lectores. Chi cuadrado de Pearson= 293,485, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,711 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad alta.
- La frecuencia de observaciones que informan de resultados escolares inferiores a lo esperado es significativamente distinta en cada uno de los niveles lectores. Chi cuadrado de Pearson= 285,626, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,702 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad alta.

- Las respuestas que señalan la necesidad de los alumnos de utilizar tiempo extra en la realización de tareas son significativamente distintas en cada uno de los niveles lectores. Chi cuadrado de Pearson= 267,772, $p < 0,01$. La prueba V de Cramer da un resultado de ,679 que indica que la asociación entre las dos variables tiene una intensidad media.

Discusión

En relación a las características lectoras del alumnado de ESO, los resultados obtenidos muestran que los sujetos en todos los cursos presentan una notable exactitud lectora que se sitúa cerca de los valores máximos posibles, mientras que la exactitud ortográfica es ligeramente menor. Al considerar la fluidez lectora y ortográfica se observa un incremento significativo de ambos valores en los dos cursos iniciales, pero a partir de 3.º de ESO, los cambios que se producen dejan de ser significativos.

De manera similar sucede con el crecimiento de los resultados de eficiencia lectora: la experiencia escolar tiene un efecto positivo de los alumnos de 1.º y 2.º de ESO, aunque estos rendimientos mejores dejan de ser significativos a partir de 3.º de ESO.

La tendencia a que se incrementen significativamente los resultados en fluidez lectora, ortográfica y eficiencia hasta 3.º de ESO, contrasta con los resultados de prosodia ya que las puntuaciones no varían significativamente entre los diferentes cursos escolares. Una interpretación respecto al efecto diferente de los años de escolarización sobre las variables de fluidez y eficiencia frente a los resultados de prosodia, podría residir en que la repetición de tareas de lectura por el propio sujeto sería suficiente para automatizar la lectura y hacer que sea más fluida, pero el desarrollo de la prosodia requiere de la práctica modelada por el profesor o un lector experto y, si esta práctica no se produce, la prosodia tendrá poca probabilidad de mejorar. Esta observación debe ser especialmente valorada si se tiene en cuenta el efecto importante que la lectura prosódicamente adecuada tiene para facilitar la comprensión de lo leído.

La identificación del alumnado con dificultades lectoras, ha partido de las características de la dislexia señaladas en el DSM 5 (APA, 2014): dificultades en el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida y poca capacidad ortográfica. Los lectores con dificultades identificados se han clasificado con el diagnóstico de: a) Dislexia: alumnado que presenta dificultades lectoras (exactitud y/o fluidez) y dificultades ortográficas; b) Dificultades de lectura: alumnado con problemas de exactitud y/o fluidez lectora; c) Dificultades ortográficas: alumnado con dificultades de exactitud y/o fluidez ortográfica.

Aunque los alumnos identificados en cada grupo presentan unas características peculiares que les hacen estar encuadrados en cada agrupamiento, todos los sujetos con dificultades presentan problemas de falta de eficiencia lectora y dificultades prosódicas que les ocasionan importantes inconvenientes cuando tienen que realizar estudios de manera independiente.

La prevalencia total de estas dificultades es del 14,14 %. En ese valor se incluye el 2,93 % que presenta dislexia; el 7,93 % que muestra dificultad de lectura (exactitud y/o fluidez) y el 3,28 % con dificultades ortográficas.

Se destaca como aspecto particularmente grave que el 59,75 % del alumnado identificado no tenía diagnóstico previo en Educación Primaria. Esta información es compatible con la información de infradiagnóstico en dislexia aportada por Barbiero et al. (2019). Entre los lectores/as con dificultades, tuvieron más posibilidades de no tener diagnóstico en Educación Primaria los siguientes alumnos y alumnas:

- Quienes presentan exclusivamente dificultades ortográficas.
- Los/as lectores que son exactos/as, aunque no lean con fluidez, ya que el profesorado generalmente atiende a la exactitud de la lectura y descarta que esos alumnos puedan presentar dificultades.
- Quienes presentan dificultades de fluidez lectora y ortográfica, pero obtienen buenas calificaciones escolares. En estos casos, es frecuente que la atención del profesorado se centre en las calificaciones y se ignore el esfuerzo que realizan alumnos y familias para que se consigan los buenos resultados.

Entre los alumnos con dificultades lectoras se ha identificado una elevada frecuencia de las siguientes condiciones: a) presencia de dificultades lectoras en el entorno familiar, b) existencia de dificultades iniciales en el aprendizaje de la lectura, c) presencia de considerables indicadores de estar usando el procesamiento fonológico cuando los alumnos/as leen palabras d) información familiar sobre resultados en pruebas de evaluación que consideran inferiores a lo esperado, teniendo en cuenta las valoraciones realizadas en el hogar, e) necesidad de utilizar tiempo extra para realizar tareas en las que interviene la lectura.

Teniendo en cuenta las valoraciones insuficientes que se realizan con alumnos que presentan dificultades lectoras, se aconseja que los centros utilicen un proceso de derivación diagnóstica para aquellos sujetos que presenten los indicadores anteriores que se asocian con dificultad lectora. Este proceso debería iniciarse cuando el profesorado observa que los alumnos presentan algunas de las características que se han señalado

anteriormente. La presencia de tales indicadores debería ser comunicada al orientador del centro para que se realice la valoración. Desde su comunicación y, hasta que el diagnóstico no esté realizado, se deberían llevar a cabo adaptaciones de tiempo y de evaluación.

Referencias

American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)

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

Ashraf, M. & Majeed, S. (2011). Prevalence of dyslexia in secondary school students in Lahore. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26 (1), 73-85.

Barbiero C, Montico M, Lonciari I, Monasta L, Penge R, Vio C, Tressoldi PE, Carrozzi M, De Petris A, De Cagno AG, Crescenzi F, Tinarelli G, Lecce A, Pinton A, Belacchi C, Tucci R, Musinu M, Tossali ML, Antonucci AM, Perrone A, Lentini Graziano M, Ronfani L; (2019) The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *PLoS One*. Jan 23;14(1): e0210448. doi: 10.1371/journal.pone.0210448.

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

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

Carrillo, M. S., & Marín, J. (1997). Test de Eficiencia Lectora–TECLE. Publicado en A. Cuadro, D. Costa, D. Trías y P. Ponce de León, (2009) *Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE)*. Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.

Francis, D.J., Fletcher, J.M., Stuebing, K.K., Lyon, G.R., Shaywitz, B.A., & Shaywitz, S.E. (2005) Psychometric Approaches to the Identification of LD: IQ and Achievement Scores Are Not Sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (2), 98–108. doi: 10.1177 / 00222194050380020101.

González, D., Jiménez, J.E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. & Artilles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 3, (2), 317-327.

Grigg, W., Donahue, P., & Dion, G. (2007). *The Nation's Report Card: 12th-Grade Reading and Mathematics 2005* (NCES 2007-468). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

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

Jotibannad, D. Y., Abhishek, N., Kalasagond, M. B., & Vijayraj, N. (2022). A study of dyslexia as a contributor to scholastic backwardness among high school students. *Journal of cardiovascular disease research*. Vol 13 ISSUE 03.

Martín, J. (2003). *Evaluación de la educación secundaria obligatoria: 2000*. Ministerio de Educación.

Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties* (The Rose Report). Nottingham, UK: DCSF Publications.

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

Vlachos, F., Avramidis, E., Dedousis, G., Chalmepe, M., Ntalla, I. & Giannakopoulou, M. (2013). Prevalence and Gender Ratio of Dyslexia in Greek Adolescents and Its Association

with Parental History and Brain Injury. *American Journal of Educational Research*, Vol. 1, No. 1, 22-25.

LA CREACIÓN DE TEXTOS QUE SUSTENTEN EL DOCUMENTO DE RECEPCIÓN DE LA “TESIS”

Mtro. Roberto Murillo Pantoja

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

Dra. Bibiana Guadalupe Huesca de Paz

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, Estado de México
bibis.huesca.enra@gmail.com

Mtra. Virginia Matamoros Torres

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

Resumen

En el presente texto se ve a la escritura como un proceso desarrollado en la malla curricular de la Educación Normal planes 2018 y 2022, específicamente en el documento recepcional “tesis”. Se da cuenta de la producción de textos en la formación docente y su capacidad para la generación de conocimientos; esta es una herramienta para la difusión de conocimientos que emplea un lenguaje particular; a través de especificidades y características que se comprende la práctica de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA). La alfabetización académica es una realidad que permite a los estudiantes de educación superior aprender técnicas de pensamiento crítico en relación con temas como educación y sociedad, equidad y actualización curricular, así como el desarrollo de habilidades para la vida y el mundo laboral. Las dificultades encontradas por los estudiantes están en materia de coherencia, cohesión, adecuación, gramática y estilo se han examinado en relación con tres elementos importantes de la estructura de la producción académica. Se argumenta que la escritura es una habilidad que debe aprenderse mediante la experiencia o estudiando el proceso de composición. Dado que la escritura se considera la actividad principal que se cubre en los cursos o materias, se le da mucha importancia a la creación de texto. Además, se demostró que existe una deficiencia cognitiva en la producción de diferentes textos académicos, como resúmenes, análisis, ensayos, informes y trabajos, y también se evidenciaron los problemas más frecuentes que enfrentan los estudiantes con los componentes básicos de la producción.

Palabras clave: Educación Normalista, Escritura académica, Papel del Asesor, Perfil del Egresado

Abstract

In this text, writing is seen as a process developed in the Normal Education curricular plans 2018 and 2022, specifically in the reception document “thesis”. It realizes the production of texts in teacher training and its capacity for the generation of knowledge; This is a tool for the dissemination of knowledge that uses a particular language; through specificities and characteristics that the practice of the Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA) is understood. Academic literacy is a reality that allows higher education students to learn critical thinking techniques in relation to topics such as education and society, equity, and curricular updating, as well as the development of skills for life and the world of work. The difficulties encountered by students in matters of coherence, cohesion, adequacy, grammar, and style have been examined in relation to three important elements of the structure of academic production. It is argued that writing is a skill that must be learned through experience or by studying the process of composition. Since writing is considered, the main activity covered in courses or subjects, much importance is given to text creation. In addition, it was demonstrated that there is a cognitive deficiency in the production of different academic texts, such as summaries, analyses, essays, reports and works, and the most frequent problems that students face with the basic components of production were also evident.

Keywords: Normal Education, academic writing, Advisor’s Role, Graduate Profile

Introducción

Escribir y dominar esto ha evolucionado hacia competencias fundamentales del perfil de egreso de la Educación Normal, esta competencia es a su vez un pilar en la actividad moderna. Se entiende entonces por escritura un acto de creación que surge dentro de cada materia y se concreta en la redacción y elaboración de productos académicos, particularmente lo que se conoce como documento recepcional en la educación normal. Para los estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), uno de los objetivos fundamentales de la educación normal es enfocarse en el desarrollo de las habilidades escritas y así satisfacer las demandas del mundo moderno.

Se ha incorporado el concepto de “proceso”, que es uno de los factores que ha transformado la investigación en el área de la escritura de textos, particularmente desde su aprendizaje. Donde Hairston (1982) defiende que es necesario un cambio de paradigma en la forma en que se crean los textos académicos. En el marco de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento “Lenguaje, experiencia y aprendizaje”, se encuentra el proyecto de investigación “La creación de textos que sustenten el documento de recepción de la “TESIS”. En los cursos de producción de textos del quinto semestre y de producción de textos académicos y narrativos del séptimo semestre, se recopilan algunas experiencias con los procesos de escritura de los estudiantes del quinto y séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP).

Un factor que afecta la graduación de los estudiantes es su capacidad para producir textos. Aquí se indica la importancia de la educación, el conocimiento y las habilidades de creación de textos. Es importante señalar que la formación de docentes en las Escuelas Normales, especialmente la ENRA, donde se enfoca en la adquisición del perfil de egreso y competencias genéricas y profesionales, ha permitido tocar el tema en profundidad. Se partió de la particularidad, en aquellos elementos que permitirían desarrollar el proyecto. Para la

realización de las encuestas se utilizó una muestra no estadística, las cuales se basaron en una metodología descriptiva cualitativa.

La producción escrita desde los referentes teóricos

La producción de texto utiliza un lenguaje específico y es una herramienta para la difusión del conocimiento; es a través de estos detalles y rasgos que se entiende la práctica de ENRA. Al respecto, Manrique (2009) menciona que tiene un propósito representativo o referencial. Los componentes básicos del pensamiento lógico se descubren durante el proceso de escritura, mediante la selección y síntesis de los procesos mentales del escritor.

Los discursos específicos, que a su vez se encuentran en textos divididos en dos categorías principales –textos científicos y textos de divulgación– especifican el lenguaje de los artículos. Los artículos científicos incluyen libros y artículos de revistas académicas. El artículo académico es referido como texto por (Delgado, 2007, p. 43) porque “es un conjunto de elementos lingüísticos organizados según reglas escritas de construcción, que contiene información científico-técnica y tiene la intención de transmitir información especificada”. Según Padrón (1996), el texto académico se refiere a cualquier trabajo escrito producido como parte de actividades académicas con el objetivo de producir o difundir conocimiento.

Debido a que un texto escrito ensaya un mensaje que contiene sólo los elementos esenciales y mínimos para comprenderlo, exhibe una estructura cuyo efecto es una función comunicativa. Este punto de vista sugiere que la escritura es un acto social y que contiene una necesidad y una intención de comunicar. Sin embargo, surge un problema porque los estudiantes no siempre reconocen que escribir es dialogar, dónde está la acción social y que esto les permite alcanzar ciertos objetivos comunicativos, según (Argudín y Luna, 2005, p. 24) porque escribir “es una forma de usar el lenguaje para conseguir objetivos”.

En este sentido, los textos académicos o "tesis" suelen ser escritos por docentes en formación, y los artículos académicos son creados por formadores de docentes porque estas tareas son inherentes a sus roles como miembros de la comunidad de educación superior

dedicados a la enseñanza, la investigación y la extensión, gestión académica y creación de conocimiento. Es importante señalar, sin embargo, que existen otros factores que contribuyen a la producción de textos en el campo de la escritura universitaria, uno de los cuales es la alfabetización. Esto proviene de un enfoque cognitivo que valida ciertas distinciones entre varios escritos y las culturas en las que se utiliza la lengua. También es cierto que Serrano y Mostacero (2014) destacan la importancia de implementar programas que apoyen la alfabetización académica en las universidades, pero hacerlo es un proceso largo debido a la complejidad de este.

Elementos que apoyan los Referentes y la Fundamentación teórica

Para hacer realidad el tema de la creación de textos escritos como soporte del documento de recepción “tesis”, es importante tener presente que es necesario conocer su finalidad, así como los procedimientos que posibilitan su creación. La escritura académica es reconocida como una estrategia cognitiva que permite a los estudiantes transformar sus conocimientos y los prepara para comunicar ideas y conceptos como subproducto de las interacciones en el entorno social, cultural y educativo en el que están inmersos.

La selección y recopilación de los procesos mentales del escritor es por lo que el desarrollo de los procesos de escritura incluye este paso. En este caso, se puede considerar que la idea de composición requiere un razonamiento lógico. Según (Graves, 2002, p. 211), “componer se refiere a todo lo que hace un escritor desde que pone las primeras palabras en el papel hasta que termina el borrador final”. Por este motivo, el texto se interpreta como la totalidad de lo que tenemos delante, el mundo en su conjunto y todo lo que se puede leer.

Para Hayes (1996), la escritura se relaciona con diferentes operaciones intelectuales que se realizan para escribir un texto, esto conlleva a procesos y subprocesos mentales básicos, organizados según una jerarquía y con determinadas reglas de funcionamiento. No obstante, es importante reconocer que el individuo se ve inmerso en aspectos diferentes al momento de escribir un texto que son: la motivación, memoria de trabajo y procesos cognitivos. Respecto a

la organización de ideas, Tolchinsky (2000) analiza que, en la exposición de ideas en un escrito, no existe un guion predeterminado, es el autor quien reconstruye la unidad temática con la exposición de razones, argumentos, causas y consecuencias, a fin de que el lector pueda reconstruir el significado.

La escritura académica y el proceso cognitivo

Escribir textos con una perspectiva cognitiva sugiere una ruptura con el paradigma convencional, que sugiere dividir los textos en etapas. En el modelo cognitivo, las unidades de análisis son ahora aquellas donde se refleja y estructura el desarrollo de un trabajo escrito. principalmente los procesos mentales básicos que se cree que ayudan en la generación de ideas y se integran con la planificación, estructuras jerárquicas y otros procesos, a partir de una secuencia o estructura lineal.

Al analizar el pensamiento como un proceso de creación y actividad, en el que el lenguaje se utiliza como un sistema de comunicación estructurada, Good y Brophy (1996) señalan que el aprendizaje se origina en un mundo diferente donde se crean distintas representaciones de información y contenido, dando la apariencia de la estructura. Es bien sabido que cuando un estudiante carece de la capacidad de gestionar sus habilidades comunicativas, se genera muy poca actividad en el aula. Esto impide que el estudiante desarrolle información porque no puede participar en los procesos cognitivos necesarios. En ese momento, sufrir cambios para escribir experiencias se vuelve desarticulado.

La alfabetización académica debe ser una realidad que permita a los estudiantes de educación superior aprender a utilizar estrategias de pensamiento crítico en relación con temas como educación y sociedad, equidad y actualización curricular, así como el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. El deber principal de una institución de educación superior es crear, transmitir, registrar y compartir conocimientos; esto implica fomentar la socialización y la construcción de conocimientos de los estudiantes y cuestionar lo aprendido. En consecuencia,

ahora se debe establecer la relación entre la propuesta del plan de estudios y la creación de textos académicos; esto se cubrirá con más detalle en la sección siguiente.

Estudiar con textos académicos es parte del plan.

Los docentes a cargo de materias accesibles a la lengua materna deben fomentar la interacción con las convenciones lingüísticas propias del campo de estudio para abordar los problemas de escritura que enfrentan los estudiantes de educación superior, específicamente los de Educación Normal; el trabajo que se realiza en investigación y conocimiento especializado en cada campo. Teniendo en cuenta estos factores, se hace una retrospectiva sobre la importancia de cambiar los planes de estudio para enfatizar los procesos de lectura y escritura a lo largo de la estancia del estudiante en la institución, no solo en los primeros semestres.

Sin embargo, escribir un texto exige un conjunto de habilidades que son difíciles de aprender porque escribir implica algo más que organizar ideas: también requiere hacerlas comprensibles para los lectores en un contexto diferente a aquel en el que fue creado. Dado que las palabras utilizadas al escribir deben ser apropiadas para el contexto, el escritor debe ser consciente del entorno al que se dirige el texto, lo que le permite desarrollar las habilidades de escritura necesarias.

El texto debe entenderse dentro de un plano semántico que incluye el lenguaje y el contexto, según Halliday y Hasan (1976), ésta es la razón por la que es vital tener en cuenta que un texto no es sólo una colección de oraciones o una categoría gramatical amplia. La cohesión, la macroestructura del texto y la estructura textual interna de la oración son los tres componentes que intervienen en la creación de un texto, Rosas (2006) dice que un texto académico debería ser aquella producción que:

Expresa un hecho comunicativo dentro de un contexto académico; Manifieste una intención comunicativa definida; Tenga lugar en cualquiera de los marcos situacionales propios de las academias; Sea el resultado de un proceso de investigación, entendiendo

éste el transcurso necesario para la producción de conocimientos; Sea preciso, claro y objetivo; Sea una tesis de grado, un trabajo de ascenso, una ponencia, un artículo, un ensayo, una disertación doctoral, un reporte especial, etc.; No pierda el carácter formal del registro de la lengua utilizado, aun cuando se trate de un ensayo y Siga el proceso de planificación, textualización y revisión (p. 6).

Así, lo que se denomina trabajo escrito es en realidad el resultado final de un proceso que combina conocimiento (episteme) y experiencia (dogma), escucha analítica, lectura serena y proactiva, y con reflexión constante, teniendo en cuenta la recogida de datos relevantes. o recolección de información con la calidad y en la cantidad necesaria según el tipo de texto a escribir, y finalmente la seguridad personal en el desafío de aventurarse con éxito tras la búsqueda.

Planteamiento del problema

Con respecto al plan de estudios de formación docente de 2018, a diario surgen preocupaciones sobre el calibre de los programas de formación que se brindan a los estudiantes de educación y si realmente están diseñados para promover docentes que estén equipados con los recursos necesarios para ejercer de manera eficaz e influyente en la que desempeñan su papel. Debido a que la enseñanza de la escritura ha recibido poca atención, se han puesto en duda los planes anteriores en esta área. Ahora, el plan reformula la idea de producción textual y le otorga algunos cursos específicos y otros que también le dan relevancia a la producción textual.

Como se puede observar, la ENRA cuenta con una población estudiantil, lo que provoca un retraso importante en la producción de textos escritos a causa de la escritura. Aquí se puede demostrar que los normalistas presentan falencias en la creación de escritos académicos formales (ensayos, artículos, monografías), siendo los errores más frecuentes los relacionados

con la ortografía, la cohesión, la coherencia y las citas APA, entre otros componentes importantes.

La creación de textos escritos dentro de la ENRA se aborda desde un tema que se piensa muy complejo y, en algunos casos, de escaso interés por parte de los estudiantes. Un factor para tener en cuenta es que apenas se ha establecido claramente cuál es la relación del sujeto y los procesos de construcción de investigaciones o elaboración de documentos receptivos. Es fundamental señalar que la creación de textos está íntimamente relacionada con el documento de recepción que enfrentan los estudiantes a lo largo de tres semestres de la carrera, comenzando con el sexto semestre y finalizando con el octavo. Esto se suma a la importancia del servicio social, donde los estudiantes deben presentar argumentos, poner en práctica sus conocimientos y recopilar datos de documentos de recepción como tesis de investigación.

A ello se asocian el empirismo, la práctica, así como la identificación y valoración de las evidencias que el estudiante aporta como presencia de una determinada conducta, según Kinserman y Serrano (1987). Dado que los planes, programas y la creación de textos son componentes cruciales en la creación del perfil profesional docente, en ocasiones puede haber una desconexión entre ellos y los docentes que imparten la carrera o aquellos que están relacionados con ella. Afortunadamente, existe un personaje que sirve como acompañante "asesor" en el ENRA a la hora de preparar los trabajos de recepción. Sin embargo, existen otros cursos en el marco curricular donde el objetivo es desarrollar habilidades lingüísticas tanto en la forma oral como escrita, particularmente el proceso de producción de textos académicos y narrativos.

Es necesario reconocer las dimensiones comunicativa, lingüística y estética, donde otro de los usos de la escritura se refleja en los diversos espacios, dada la importancia que tiene la producción de textos académicos formales en la preparación de los docentes y de manera particular. donde interactúa el docente en formación y donde se requiere que ENRA enseñe a los futuros docentes el dominio de habilidades fundamentales como hablar, escuchar, leer y

escribir. Es a través de los cuestionamientos que permiten enmarcar el presente informe denominado la creación de textos que sustenten el documento de recepción de la “tesis”.

Preguntas de investigación

¿Cómo influye la producción de textos escritos durante el trayecto formativo de los estudiantes y su relevancia en la elaboración del documento recepcional, tesis de los estudiantes del primero al quinto semestre de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan?

Objetivo General

Determinar cuál es la influencia de la producción de textos durante el trayecto formativo de los estudiantes y su relevancia en la elaboración del documento recepcional, tesis de los estudiantes del primero al quinto semestre de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Objetivo Particulares

Analizar la producción de textos escritos como apoyo para el documento recepcional, tesis de los estudiantes del primero al quinto semestre de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Metodología

Una perspectiva útil que permite recopilar, comparar y analizar datos sobre la producción de textos es el marco interpretativo cualitativo que utilizó la investigación realizada (Rodríguez, Gil y García, 1999). Dado que el estudio se concentra en lo productivo y discursivo identificando sus áreas, su alcance es descriptivo-interpretativo.

La materia de estudio -sujetos de investigación- deberán cumplir con ciertos criterios, como la elaboración de textos académicos que correspondan a las materias ofertadas en el plan de estudios 2018 del primero al quinto semestre, para que la muestra sea elegida a través de un muestreo no probabilístico. Según Maxwell (1996), la selección se basa en un entorno, y los informantes son elegidos específicamente para proporcionar información básica que sólo puede

obtenerse de ellos porque son ellos quienes están involucrados en el contexto del fenómeno en estudio.

También en esta instancia se utilizaron preguntas clave dirigidas a los docentes en formación, tales como: ¿Qué te han sugerido los docentes escribir en tus trabajos escritos? ¿Cómo te evalúan? ¿Qué calidad consideras que tienen tus escritos? ¿Por qué los estudiantes LEP de quinto semestre producen textos escritos? ¿Qué tipo de textos escritos producen los estudiantes LEP? ¿Qué grado de conocimiento, planificación, dificultad y recursividad tienen los estudiantes LEP sobre los textos escritos en el ámbito escolar?

Análisis y discusión de resultados.

Los datos y análisis de los textos producidos por los docentes en formación permiten determinar la importancia y posterior magnitud de sus fortalezas y áreas de oportunidad. Una de las primeras conclusiones se puede extraer del contenido de los planes y programas, donde se pretende avanzar en la construcción de textos en determinados cursos, donde se incrementa el interés por el tema a través de la comprensión del significado de la escritura como una necesidad.

González y Vega (2010) sostienen que el desarrollo de las habilidades de escritura y la importancia de la escritura en la educación superior son de suma importancia. Los hallazgos demuestran que existen problemas con los escritos relacionados con problemas de escritura. Como establece Day (2005), quien señala que una mala redacción puede impedir o retrasar un buen trabajo científico y frecuentemente lo hace porque no utilizan reglas de ortografía y puntuación, una de las primeras categorías es la debilidad con respecto a la gramática y el vocabulario. Esta categoría se concentra en las dificultades comunes al escribir con las pocas reglas de escritura del idioma español. Munguía (2005), por su parte, considera la puntuación como un componente crucial de la escritura que ayuda a aclarar ideas, prevenir ambigüedades y organizar el discurso escrito.

De la misma manera, los docentes en formación tienen un vocabulario limitado a la hora de escribir. Entre los detalles más importantes se encuentran las ideas poco claras y el lenguaje

extraño, críptico y confuso debido al uso inadecuado de la gramática y la sintaxis. Otros hallazgos incluyeron el uso de rellenos como "bien", "también", "desde" y "como dije anteriormente", así como errores en los tiempos verbales, redundancia y el uso de gerundios y metáforas.

Como se puede establecer al cuestionar a los docentes en formación, los hallazgos se pueden establecer. Al preguntarles en qué momento usted cree que es completamente capaz de producir un texto escrito. ¿Por qué?

...No, considero que algunas habilidades de escritura no están bien desarrolladas. (A1-04-10-2022)

...Sí, ya que llevo 7 semestres preparándome (A2-04-10-2022)

...Sí, porque he conocido y desarrollado habilidades que me permiten acceder a ello. (A1-05-10-2022)

...Considero que sí, pero me falta profundizar en algunas habilidades. (A3-04-10-2022)

...No, aun me faltan más conocimientos (A5-05-10-2022)

...No, porque aún tengo dificultades para redactar (A4-04-10-2022)

Otra clasificación aborda la dificultad de estructurar las ideas escritas y la falta de lógica de algunas de ellas. La aparente incoherencia del texto, las repeticiones implícitas y la dificultad para determinar su propósito principal dificultan la organización de la información, lo que a su vez crea problemas de organización. Day (2005) cree que con frecuencia nos olvidamos de utilizar oraciones declarativas simples; Sommers (1982) examina lo poco que los estudiantes entienden sobre la redacción y revisión del texto en su conjunto porque ponen más énfasis en las palabras y frases.

Se les pidió que respondieran a la siguiente pregunta: ¿Qué procedimientos se deben seguir para preparar un texto escrito? con el fin de identificar estas características que afirman los docentes.

...Respetar reglas APA, además de exponer información importante (A1-04-10-2022)

...Como las marca el formato apa (A2-04-10-2022)

...Investigar, aumentar con autores previamente revisados y generar una reflexión de lo escrito (A3-04-10-2022)

...No sé (A4-04-10-2022)

Como componente crucial de la creación de escritos de "tesis", los aspectos metodológicos de la redacción y la formulación de preguntas de investigación se analizaron en una categoría diferente. Los resultados hasta ahora nos ayudan a comprender los desafíos al escribir un tipo específico de texto "tesis", que están indicados por nuestro desconocimiento de los procesos de evaluación.

Los docentes encuentran ciertos desafíos en las producciones escritas al momento de calificarlas porque los textos que producen no se asemejan mucho a las cualidades, requisitos y características de los textos escritos. Se produjeron sólo unos pocos artículos académicos y hubo poca coherencia y comprensión al momento de la evaluación.

Los desafíos que enfrentan los estudiantes en relación con la coherencia, la cohesión, la adecuación, la gramática y el estilo se han examinado en relación con tres aspectos clave de la estructura de la producción académica, donde se proporciona evidencia. Además, fue posible establecer aspectos del significado, relevancia e intención del texto. A su vez, se pudo establecer cómo los estudiantes organizan sus ideas, cuáles textos tienen poca relevancia y cuáles se perciben a partir de la limitada práctica de escritura que tienen los estudiantes. Estas habilidades de escritura incluyen describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar.

También se examinan aspectos pertenecientes a perspectivas en los campos de los procesos empírea, cognitivos y formativos en la creación de textos. De manera similar se abordó el apartado de asistencia docente en la creación de textos académicos.

Escribir textos desde un punto de vista empírico.

El desarrollo de disciplinas como la psicología cognitiva, en la que la creación de textos es un proceso, jugó un papel importante en la incorporación del concepto de "proceso" en el ámbito educativo, y más específicamente en la producción de textos escritos. Para profundizar

en esta área de análisis, se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cree usted que conoce todos los criterios necesarios para elaborar una tesis? Aquí se muestra lo que manifestaron los docentes

...No, Debido a que mis conocimientos de la metodología de una investigación no son los adecuados. (A1-04-10-2022)

...No, Porque es el primer trabajo de investigación que realizó formalmente (A2-04-10-2022)

...Si, Porque he tenido una buena asesora que me ha permitido visualizar lo que requiere la elaboración de una tesis. (A3-04-10-2022)

...No, A lo largo del proceso de titulación, voy conociendo lo que requiere la tesis. Porque he investigado en diversas lecturas. (A4-04-10-2022)

...Si, Porque he investigado en diversas lecturas. (A5-04-10-2022)

La mayoría de los estudiantes responden enfatizando que deben conocer todos los requisitos para poder elaborar su documento recepcional (SEP, 2018).

En respuesta a la pregunta "¿Por qué piensas así?", los estudiantes dicen que, hasta cierto punto, tuvieron buenos asesores y realizaron investigaciones de diversas fuentes. Sin embargo, algunos estudiantes afirman que la falta de apoyo teórico de los asesores o su mal posicionamiento socava su capacidad para brindar apoyo académico.

Aquí están las respuestas de los estudiantes a la pregunta anterior, que se les planteó a los profesores en formación: "¿Cuáles son las cualidades que debe tener un texto escrito?".

...Ser coherente, tener cohesión, buena ortografía (A1-04-10-2022)

...Todas las mencionadas por Hernández (s/f) (A2-04-10-2022)

...Debe de tener citas, tu postura, pero claro, dependiendo del género de texto que se desea elaborar. (A3-04-10-2022)

...Coherencia, ortografía, Concordancia, Argumentos críticos, referentes teóricos, argumentación de ideas. (A4-04-10-2022)

...Escritura entendible, buena ortografía, coherencia. (A5-04-10-2022)

...Tener definido un tema, además de especificar el tipo de género que se pretende utilizar, de ahí ya colocar título, subtítulo, cuerpo del texto, etcétera. (A5-04-10-2022)

En la misma línea, es necesario examinar otro aspecto en el contexto de los hallazgos y cómo se percibe el apoyo del docente en la producción de textos.

El Apoyo del docente en la producción de textos

La percepción que tienen los estudiantes sobre la asistencia que brindan los docentes en la creación de escritos es otro factor importante en la producción de textos académicos. Aquí se reconocieron varios componentes. El primero analiza la asistencia ofrecida por los profesores. Los estudiantes aquí enfatizan que hay acompañamiento, que se caracteriza por una escucha atenta y asistencia. Algunos incluso afirman que existe "paternidad" por parte de los docentes.

Consideran que la asistencia docente en el ámbito académico, particularmente en la redacción de textos, no es digna de elogio, especialmente cuando se trata de garantizar el nivel requerido de calidad y preparación cognitiva. Otro factor es que los profesores brindan poca ayuda a los estudiantes para que desarrollen su capacidad de producir textos académicos, y rara vez se hacen recomendaciones sobre programas alternativos para mejorar las habilidades de comunicación escrita. Consideran que los ejemplos de los docentes son trascendentales en términos de su capacidad para escribir textos académicos y, en consecuencia, los utilizan como modelo de análisis y revisión a la hora de escribir ellos mismos sus textos.

Los estudiantes consideran no poder diferenciar o comparar de esta misma manera los rasgos de diversas producciones académicas. Los estudiantes aquí tienen problemas para distinguir entre los distintos géneros académicos, entre otras cosas. Consideran que la creación de textos es una tarea difícil, que requiere mucho tiempo y es compleja.

Conclusiones

Las conclusiones de la investigación y el análisis de los debates tenidos en cuenta muestran en qué medida los estudiantes de la Normal de los Reyes Acaquilpan producen textos

de “tesis”. Los hallazgos ofrecen categorías de análisis a partir de lo determinado por los estudiantes, revelando las diversas concepciones de producción textual, donde se ha asignado un proceso de enseñanza y aprendizaje a las obras escritas, así como el modelo cómo lo enseñan. Brindar asesoramiento sobre el desarrollo de la escritura basado en datos a los estudiantes.

Esta complejidad resulta de la perspectiva procedimental y constructiva, la naturaleza dinámica y el dominio de las estrategias y técnicas involucradas en la producción de textos. Los estudiantes de ENRA tienen problemas para producir textos escritos que cumplan con las convenciones de organización de ideas y contenidos en el ámbito formal.

Por lo anterior, la creación de textos se basa en un uso reflexivo. En los textos se observaron dificultades con la escritura. También se pudo visualizar la dificultad de incluir ideas en los componentes y estructuras de los textos, dado que existe cohesión y coherencia en las oraciones. La organización de ideas, organización y distribución de la información escrita se encuentran entre los principales desafíos.

En este contexto, la escritura se considera una habilidad que debe adquirirse mediante la formación o la comprensión del proceso de creación de textos. Desde esta perspectiva se le da gran importancia a la creación de textos porque el proceso de escritura es visto como la actividad principal que se cubre en los cursos o materias. Además, se demostró que existe una debilidad cognitiva en la creación de diversos textos académicos, incluyendo resúmenes, análisis, ensayos, informes y trabajos, y también se pudo ver las problemáticas más comunes que encuentran los estudiantes en los elementos fundamentales de producción. Los textos se presentan en términos de presentación, coherencia, cohesión, suficiencia, relevancia y coherencia.

Una vez identificados algunos de los problemas, es importante resaltar la necesidad de una intervención pedagógica para mejorar la producción textual de los estudiantes. A través de estas intervenciones, sus habilidades de comunicación pueden mejorarse a través de la

conciencia y las técnicas pertinentes. Dado que los educadores comparten principios y prácticas pedagógicas con respecto al objetivo de la producción de textos y cómo estos afectan la educación de los estudiantes. Finalmente, se debe realizar un estricto apego a las características del perfil de egreso, de los planes de estudio de 2018, con el fin de fortalecer la capacidad de producción de textos de los estudiantes de la ENRA.

Bibliografía

- Argudín, Y. y Luna, M. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien*. México: Trillas.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Segunda Edición. Publicación Científica, No. 558. Washington D.C: Organización Panamericana de la Salud.
- Delgado, A. (2007). *Diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de texto de carácter científico*. Tesis de grado. Venezuela: Universidad de Zulia.
- González, B., y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad; el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Good, T., y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Graves, D.H. (2002). *Didáctica de la Escritura*. España: Morata.
- Hairston, M. (1982) *Winds of change: Thomas Kuhn and the revolution in the teaching of writing*. *College Composition and Communication*, 33, 76-88.
- Halliday, M.A.K., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kinserman, N., y Serrano, J. A. (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: ed. Humanitas.

- Manrique, U. (2009). *Estudio del artículo académico como género: El paso del pre-texto a texto*. Quinto Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Maxwell, J. (1996). *QUALITATIVE RESEARCH DESIGN. An Interactive Approach*. Sage Publicatios, Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna.
- Munguía, I. (2005). *Coordenadas para la escritura; manual de consulta*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Padrón, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social. Temas para seminario*. Caracas: USR
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe
- Rosas, E. (2006). *El texto académico: una aproximación a su definición*. Revista Voces: tecnología y pensamiento. Volumen 1. N° 2. julio-diciembre 2006 IUTEjido, Mérida.
- SEP (2018). *Producción de textos escritos, cuarto semestre*. México: SEP.
- Serrano, S. y Mostacero, R. (Comps.) (2014). *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas*. Mérida: Vicerrectorado Administrativo de la Universidad de Los Andes.
- Sommers, N. (1982). *Responding to Student Writing*. *College Composition an Comunication*, 33(2), 148-156.
- Tolchinsky, L. (2000). Posicionamiento temático y personal en el desarrollo de textos expositivos. Actas del XVIII Congreso Nacional de AESLA (42). Barcelona

LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN, EL CAMINO A SEGUIR PARA LA DOCENCIA DEL SIGLO XXI

Fernando de Jesús Rentería Guevara

Colegio Nueva Visión A.C.

fernando.renteria.guevara@gmail.com

Resumen

La gamificación es un enfoque que busca integrar elementos esenciales de los video juegos en otros campos, uno de ellos, es el de la educación. A través de la integración de dicho enfoque, se pretenden demostrarán los efectos producidos en la educación de los estudiantes de nivel secundaria dentro de las disciplinas comprendidas en el campo formativo de ética, naturaleza y sociedades. El acopio de información se realiza mediante entrevistas a estudiantes previamente seleccionados que permitan recopilar la información respecto a sus percepciones sobre la aplicación de esta y cómo consideran ellos que sería su educación si la gamificación se aplicara de manera general en todo este nivel educativo.

Palabras clave: gamificación, educación, percepción, desempeño

Abstract

Gamification is an approach that seeks to integrate essential elements of video games into other fields, one of them being education. Through the integration of this approach, the effects produced in the education of high school students within the disciplines included in the formative field of ethics, nature, and societies will be demonstrated. All of this will be done through conducting interviews with previously selected students to gather information about their perceptions regarding the implementation of gamification and how they believe their education would be if gamification were applied universally throughout this educational level.

Key words: gamification, education, perception, performance

Contexto y planteamiento del problema

La educación en Latinoamérica ha pasado por cambios severos en búsqueda de un modelo que permita a los estudiantes alcanzar su máximo nivel de aprovechamiento. En el caso particular de México, se ha optado actualmente por un enfoque de carácter humanista que pretende formar estudiantes con un sentido de pertenencia hacia su patria y comunidad. Si bien el enfoque no se encuentra errado, la aplicación de la autonomía profesional de los docentes no siempre logra los objetivos que proponen los modelos educativos; el desempeño de los docentes, como se ha visto en varias ocasiones, resulta ser siempre un factor vital en el desarrollo de cualquier estudiante.

Una de las principales problemáticas detectadas en tres centros educativos del estado de Durango es el que se relaciona directamente a las directrices del docente. Estas instituciones cuentan con una plantilla de profesores con diferentes niveles académicos que van desde la licenciatura hasta el doctorado. Desde profesores jóvenes que llevan cerca de dos años de haber egresado hasta aquellos que llevan ya varias décadas en el campo de la educación, e incluso otros más que se encuentran desempeñando labores en escuelas y otros ramos empresariales.

La variedad no resulta ser el problema. Las dificultades surgen cuando llega el momento de lograr el tan ansiado aprendizaje significativo por el que tanta preocupación ha mostrado la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La realidad globalizada en la que se desenvuelven los estudiantes actuales en niveles de educación inicial, básica, media superior, superior o en posgrado, exige que los docentes se encuentren cada vez más preparados para los retos que los mismos educandos presentan en el día a día de la labor educativa.

Ante esta problemática, surge una alternativa que pudiera resultar de gran impacto como lo es la gamificación. De acuerdo con lo señalado por Deterding (2011), toma como base el diseño de los elementos contenidos en los videojuegos en distintos contextos para hacer que algo sea más atractivo, divertido y motivador. De acuerdo con la Asociación Española de Videojuegos (AEVI):

“el mercado mundial de videojuegos habría aumentado en un reseñable 9,6%, pasando de una facturación de 134.900 millones de dólares (119.606 millones de euros) en 2018 a 152.100 millones de dólares (133.670 millones de euros) en 2019. Este crecimiento estuvo impulsado, sobre todo, por un espectacular incremento del 11,7% en Norteamérica, y del 11,5% en Europa, Oriente Medio y África y del 11,1% en América Latina.” (AEVI, 2020).

Como es posible observar, el impacto de los videojuegos a nivel global es realmente significativo. Las cifras mostradas muestran la importancia que han ganado año con año. Es posible notar como empleados, estudiantes, emprendedores, entre otros, tiene en mayor o menor

medida contacto con este medio de entretenimiento sin importar edad, sexo, cultura, región, nivel social o cualquier otro factor.

Escribano (2013) señala el amplio alcance que ha tenido recientemente la gamificación en sectores como lo son la educación, empresas o el área de recursos humanos. Empresas como Nike y Volkswagen han incursionado en este movimiento a través de apps como *Nike+* o la llamada *Fun Theory* respectivamente. A través de un sistema de retos, logros, progreso y recompensas, se pretenden motivar e inspirar a los usuarios en aspectos tan importantes como el ejercicio, la educación vial, el sedentarismo y el cambio climático. La gamificación como es posible observar, tiene un amplio espectro de aplicación. El aspecto académico es uno de los que mayor provecho puede obtener acerca de este, puesto que a través del reforzamiento de conductas se puede alcanzar el aprendizaje significativo y hacer que los estudiantes sean capaces de identificar su progreso con respecto a ellos mismos y a sus pares del aula de clases.

Objetivo

A través del uso de la gamificación, se busca alcanzar el aprendizaje significativo en estudiantes de nivel básico que cursan la fase 6 del mismo de acuerdo con lo señalado por la NEM. El uso de juegos, competencias, registros de progreso, premiaciones, alcance de logros, posicionamientos, entre otros elementos extraídos de las estructuras típicas de los videojuegos, se usarán como eje principal para la creación de planeaciones didácticas que permitan tanto al docente como al estudiante alcanzar los objetivos planteados dentro de la misma.

Metodología

Para comprender mejor los resultados de la implementación de la gamificación en el ámbito educativo, en primera instancia se aplicaron actividades relacionadas directamente con los aspectos del progreso, posicionamiento, competencia individual y colectiva, así como un sistema de recompensas. Finalizado esto, se realizó una entrevista a los sujetos participantes con el fin de conocer su perspectiva respecto al uso de la gamificación en contraste con métodos tradicionales y conductistas.

Herramientas de gamificación

Como parte del cambio hacia la gamificación, la disciplina de Historia, perteneciente al campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedades, fue el piloto de la aplicación de esta metodología. Las actividades realizadas se muestran a continuación y fueron diseñadas de tal modo que permitan la gamificación de la educación, el aprendizaje significativo y el cumplimiento del programa analítico.

Las actividades que se implementaron son las siguientes. Se explica de manera breve su aplicación y objetivo:

Figura 1.

Portada de la actividad Jeopardy.



Figura 2.

Categorías y puntos de la actividad.

CATEGORÍAS				
La independencia de México	Los inicios de México independiente	Después de la guerra viene la calma	Datos curiosos de la historia de México	Cultura general de México
100	100	100	300	300
200	200	200	300	300
300	300	300	300	300
400	400	400		
500	500	500		

Jeopardy en un concurso que se transmite a través de la televisión estadounidense donde se realizan preguntas de conocimientos generales. En el caso de su aplicación dentro de la gamificación, se adaptaron las categorías para que estas coincidan con los campos de conocimiento señalados para el tercer grado de educación secundaria. Se mantiene el sistema de acumulación de puntos, la competencia por equipos y la posibilidad de robar los puntos cuando la situación lo permita dentro de la competencia. Es una manera rápida y eficaz de corroborar los conocimientos sobre aspectos específicos de los conocimientos que los estudiantes deben tener de acuerdo con lo planteado en los programas analíticos de cada docente o academia.

Figura 3.

Formato de competencia individual sobre conocimientos de las causas internas y externas de la Independencia de México.

COMPETENCIA 1.- Causas internas y externas de la Independencia de México

I. Selecciona la causa externa del movimiento de Independencia.

A. La Ilustración.
B. Reformas borbónicas.
C. Crisis financiera en Nueva España.

II. Selecciona a qué tipo de causa se refiere cada oración.

A. La invasión de Napoleón a España con el pretexto de cruzar para atacar a Portugal.

Causa interna – Causa externa

B. La bancarrota de España que se tradujo en alza de impuestos.

Causa interna – Causa externa

C. La difusión de ideas ilustradas que planteaban la soberanía del pueblo y las libertades y derechos de los ciudadanos.

Causa interna – Causa externa

D. La necesidad de redactar una Constitución en la que se estableciera la separación de poderes.

Causa interna - Causa Externa

III. Coloca el año al que corresponde cada hecho.

A. Las Trece Colonias de Norteamérica logran su Independencia de Inglaterra.

B. Comienza en Francia la revolución que derrocará a su rey y que llevará a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

C. España es invadido por Francia y su rey abdica.

D. Comienza el levantamiento armado de Nueva España por el descontento político y social que existe.

1810 1776 1808

A través del uso de este tipo de actividades, los estudiantes compiten en un formato de “todos contra todos” con límite de tiempo con el fin de conseguir la puntuación

Lo anterior en conjunto, conforma apenas una visión preliminar de la aplicación de la gamificación en la educación. Las actividades como se puede observar concentran el contenido que el programa señala, sin embargo, se transmite de tal modo que el estudiante en cuestión sea un participante activo de la construcción de su conocimiento y no solo un recipiente de información que repite de manera conductual lo que el docente a cargo dicta.

Recopilación de la información

Guion de entrevista.

De acuerdo con lo que señala Folgueiras (2016), la entrevista consiste en una técnica que recoge información de forma oral y personalizada sobre experiencias, opiniones, percepciones, sentimientos y/o acontecimientos. Esta deberá de tener como mínimo dos participantes, uno siendo el entrevistador y otro el entrevistado.

Con la finalidad de conocer la percepción y experiencia que tuvieron los estudiantes durante la aplicación de estrategias de gamificación, se diseñó un guion de entrevista que permitiera de manera efectiva recopilar esta información para su posterior interpretación y utilización para conocer realmente la efectividad de su uso dentro del aula y el alcance de objetivos con los estudiantes.

El guion de esta entrevista consta de seis preguntas dirigidas totalmente a conocer la percepción de los estudiantes con la aplicación de este nuevo enfoque. Para conseguir la información necesaria, se utiliza una entrevista de tipo semiestructurada. Esta permite realizar preguntas abiertas, lo que da oportunidad a recibir mayor cantidad de matices en las respuestas (Peláez et al., 2013). Las preguntas de este instrumento se diseñaron de tal modo en que se contempla de antemano la información más relevante a conseguir, siendo las preguntas las siguientes:

1. ¿Qué piensas acerca de la aplicación de la gamificación en tus clases?
2. ¿De qué modo crees que afecta a tu aprendizaje?
3. ¿Consideras como una alternativa efectiva el uso de la gamificación y por qué?

4. ¿Cuáles consideras que son las principales desventajas y ventajas de trabajar con estrategias tradicionales?
5. ¿Cuáles consideras que son las principales desventajas y ventajas de aplicar la gamificación?
6. ¿Cómo crees que se vería afectado tu desempeño en las otras disciplinas si se usara de manera seguida la gamificación?

Categorías y subcategorías

Una vez se ha realizado las entrevistas a los estudiantes seleccionados, y después de analizar la información de estas, fue posible ordenar en categorías lo obtenido. La categorización de acuerdo con la estructura de las preguntas fue definida del siguiente modo:

Tabla 1. *Categorías y subcategorías de la información obtenida.*

Categoría	Subcategoría
Percepción de la gamificación.	Sentimientos y percepciones
	Afectaciones en el aprendizaje
Aplicación de la gamificación	Impacto en el aula
Ventajas y desventajas de los enfoques tradicionales	Ventajas de los enfoques tradicionales
	Desventajas de los enfoques tradicionales
Desempeño académico a partir de la gamificación	Efectos en el aprendizaje

Percepción de la gamificación

Dentro de la primera categoría fue posible observar como los estudiantes entrevistados tienen percepciones positivas respecto a la aplicación de la gamificación en sus disciplinas correspondientes al campo formativo de ética, naturaleza y sociedades. Ejemplo de esto son las siguientes respuestas, mismas que textualmente señalan “yo pienso que es algo muy didáctico

que nos ayuda a nosotros como alumnos a poner atención y no aburrirnos”, “me parece que es algo que aporta mucho a la clase ya que a nosotros nos llama mucho la atención” o “me gusta la idea de las actividades que hemos hecho, siento que aprendo más de esa manera”.

Como es posible observar, los estudiantes perciben de una manera totalmente positiva la gamificación. Resaltan lo atractivas que resultan las actividades y como estas promueven el sentido de competencia y, de este modo, mantienen la atención del grupo durante las sesiones.

Aplicación de la gamificación

Otro aspecto de vital importancia es el conocer los puntos tanto positivos como negativos que los estudiantes fueron capaces de detectar durante la aplicación de estas actividades. Algunos de los puntos que señalan los estudiantes son los siguientes: “aprendes las cosas fácil pero es mucha presión”, “para la mayoría es más interesante” y “si, es más bonito, divertido y entretenido”.

Las respuestas que dan los estudiantes permiten apreciar ventajas en su totalidad. Si bien reconocen que factores como la presión, los límites de tiempo y el estrés que este genera muchas veces puede tener un efecto adverso, también lo señalan como un incentivo para enfocar toda su atención en poder destacar en la actividad que se esté realizando.

Ventajas y desventajas de los enfoques tradicionales

Uno de los principales desafíos a los que se enfrentan los estudiantes de todos los niveles académicos es la variedad de enfoques con los que trabaja cada docente en particular. Esta variedad, si bien es enriquecedora, algunas veces genera disgustos y confusiones entre los mismos estudiantes. Las respuestas brindadas, dejan esto en evidencia tal y como se muestra en las siguientes respuestas: “una desventaja es que la clase se hace bien aburrida y mejor te duermes, lo digo por una gran variedad de experiencias. No tiene ventajas para mí”, sus desventajas en mi opinión es que a veces aprendemos menos. Sus ventajas considero que no hay” y “desventajas es que es más aburrido. La ventaja es que no hay presiones de tiempo”.

Se puede observar que los estudiantes entrevistados tienen un gran interés en trabajar con distintos métodos de estudio en las aulas de clase. El uso excesivo de las estrategias tradicionales genera aburrimiento y agotamiento durante las sesiones de clase.

Desempeño académico a partir de la gamificación

Como última categoría importante a analizar, es necesario conocer las afectaciones que vieron en su desempeño los estudiantes a partir de la introducción de la gamificación. Conocer cómo perciben ellos que sus resultados académicos mejorarían si este enfoque fue aplicado en cada una de las disciplinas de nivel secundaria. Las respuestas obtenidas son las siguientes: “sería mucho más divertido y fácil, me gustaría que todo fuera así”, “yo pienso que la gamificación me ha dado más confianza” y “tal vez lo entendería menos dependiendo de la explicación del profesor, pero como me la han presentado la siento bien”.

El interés en la aplicación de la gamificación en la totalidad de su educación se hace presente a simple vista. Las respuestas de los estudiantes dejan observar de manera clara que los involucrados no tienen desinterés en su educación, sin embargo, las metodologías tradicionales ya no despiertan el mismo interés en ellos.

Conclusión

La manera en que la educación ha evolucionado a lo largo de la historia resulta impresionante por la cantidad de cambios que se han visto involucrados para llegar a ser lo que es la educación moderna. Sin embargo, es necesario aceptar que hay muchas prácticas que se ha vuelto obsoletas y aún así se siguen utilizando. Esto puede ser por comodidad de algunos docentes o por la incapacidad de modificar las planeaciones y generar un ambiente más amigable con los estudiantes para propiciar el aprendizaje significativo.

El uso de la gamificación no es algo reciente, pero, es un movimiento que ha tomado gran importancia en los últimos años gracias al papel tan importante que los video juegos han alcanzado y su impacto dentro de la sociedad del siglo XXI. Añadir elementos de estos a otros

ámbitos, tanto laborales, sociales y educativos, permite atraer una mayor cantidad de participantes de manera orgánica y lograr que los mismos tengan participación de manera consciente.

La gamificación se ha estado integrando poco a poco a la educación con resultados positivos. Los resultados obtenidos en esta investigación son solo el reflejo de todas las ventajas que esta representa. La aplicación de la gamificación en el ámbito académico permite obtener el mayor potencial posible de cada uno de los estudiantes. Integrar elementos de posicionamiento, puntajes, competencias, logros, así como consecuencias con base a su desempeño, permiten que cada estudiante participe y compita contra sus pares de manera ordenada y pone a prueba sus conocimientos.

Referencias bibliográficas

Asociación Española de Videjuegos. (2020). *Asociación Española de Videjuegos*.
Obtenido de AEVI: <http://www.aevi.org.es/la-industria-del-videojuego/en-el-mundo/>

Deterding, S. (2012). *Gamification: designing for motivation*. New York: Interactions.

Escribano, F. (2013). Gamificación versus Ludictadura. *Obra digital: revista de comunicación*, 58-72.

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Barcelona: Documents de treball / Informes (Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació) .

Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez, A., & González, L. (2013). Entrevista. México: Universidad Autónoma de México.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Beatriz Díaz Ramírez

Instituto Tecnológico de El Salto
beatriz.dr@salto.tecnm.mx

María Teresa Almader Hernández

Instituto Tecnológico de El Salto
maría.ah@salto.tecnm.mx

Pedro Meza López

Instituto Tecnológico de El Salto
pedro.ml@salto.tecnm.mx

Rosa Hernández Ríos

Instituto Tecnológico de El Salto
rosa.hr@salto.tecnm.mx

Resumen

Los objetivos de la presente investigación fueron: identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes de educación superior y analizar la influencia de estos en el rendimiento académico, las variables evaluadas fueron los estilos de aprendizaje y la relación con el desempeño académico, el estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional, diseño metodológico no experimental y modalidad transversal, ya que los datos fueron recabados en un solo momento; para dar respuesta, se encuestaron 115 estudiantes de tres carreras en el Instituto Tecnológico de El Salto (ITES), de los cuales 55% eran mujeres y el 45% hombres; se aplicó un formulario autoadministrado de Google Forms, atendiendo 11 aspectos sociodemográficos y 80 ítems basados en la escala dicotómica de Honey-Alonso (1994), donde 1 representa "Totalmente de acuerdo" y 2 "En desacuerdo", encontrando que el 90% de los estudiantes eran originarios del estado de Durango. El nivel socioeconómico predominante fue medio bajo, con un 38.3%. El 88.7% eran solteros, y solo el 39.1% trabajan. Los puntajes de los promedios variaron de 70 a 97 en una escala de 70.0 a 100, siendo las materias con contenido numérico las más problemáticas. El estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes fue el activo. Se observaron diferencias significativas en los estilos de aprendizaje, con un valor de 0.018 para el estilo activo y 0.030 para el estilo reflexivo, en el rango de promedio de calificaciones de 80-89. El estilo que mostró una asociación más fuerte con los resultados académicos fue el teórico, con un coeficiente de correlación de 0.054. En general, se concluyó que los estilos de aprendizaje no influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes, lo que concuerda con la mayoría de los resultados de estudios anteriores. Sin embargo, se identificaron diferencias en los estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres en todos los tipos de aprendizaje.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, desempeño académico, estudiantes de educación superior.

Abstract

The objectives of this research were to identify the learning styles of higher education students and analyze their influence on academic performance, the variables evaluated were learning styles and the relationship with academic performance, the study had a focus quantitative, with correlational scope, non-experimental

methodological design, and transversal modality, since the data were collected at a single moment To respond, 115 students from three majors at the El Salto Technological Institute (ITES) were surveyed, of which 55% were women and 45% men; A self-administered Google Forms was applied, addressing 11 sociodemographic aspects and 80 items based on the dichotomous scale of Honey-Alonso (1994), where 1 represents "Totally agree" and 2 "Disagree", finding that 90% of The students were originally from the state of Durango. The predominant socioeconomic level was medium-low, with 38.3%. 88.7% were single, and only 39.1% worked. The average scores ranged from 70 to 97 on a scale of 70.0 to 100, with subjects with numerical content being the most problematic. The predominant learning style among the students was active. Significant differences in learning styles were observed, with a value of 0.018 for the active style and 0.030 for the reflective style, in the average grade range of 80-89. The style that showed the strongest association with academic results was the theoretical one, with a correlation coefficient of 0.054, it was concluded that learning styles do not significantly influence students' academic performance, which agrees with most of the results of previous studies. However, differences in learning styles between men and women were identified in all types of learning.

Keywords: Learning styles, academic performance, higher education students.

De acuerdo con Abizanda et al. (2022) durante la pandemia de COVID-19, 165 millones de estudiantes de América Latina y el Caribe, se vieron repentinamente desconectados de la educación; efecto que también alcanzó a los estudiantes de educación superior. En la vida académica, la capacidad cognitiva que le permite al estudiante hacer una elaboración mental de las implicaciones y diferencias individuales juega un papel importante en su rendimiento académico (Pashler et al., 2008).

Los defensores de la evaluación del estilo de aprendizaje sostienen que la instrucción óptima requiere diagnosticar el estilo de aprendizaje de los individuos y adaptar la instrucción en consecuencia (Navarro, 2003). Los estilos de aprendizaje han sido útiles para realizar cambios significativos en el proceso educativo. Han ayudado a comprender tanto a estudiantes como docentes que cada ser humano aprende de diferente forma, y que no existe una manera correcta o errónea de aprendizaje; por otro lado, el rendimiento académico es una parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque permite identificar si el estudiante cumple con los estándares de aprendizaje que disponen los programas de educación para ser promovido de nivel (García, 2018). Tomando como base las directrices del Tecnológico Nacional de México (TecNM, 2018), cuyo interés es elevar la calidad de la Educación Superior Tecnológica, es

necesario buscar estrategias que propicien la permanencia de los estudiantes y evitar de manera sustantiva la deserción estudiantil por causas derivadas del bajo desempeño académico.

Desempeño académico

El desempeño académico o también llamado rendimiento académico es producto del complejo entorno que rodea al estudiante, moldeado por aspectos como la intensidad del estudio, la motivación y el contexto de las relaciones, que inciden en el rendimiento académico del individuo (Trucchia et al., 2013). Por definición, el rendimiento académico es la capacidad de un estudiante para completar tareas académicas y se evalúa utilizando criterios objetivos como las calificaciones finales del curso y el promedio de calificaciones (Al Matalka y Al Dwakat, 2022). Además, el rendimiento académico mide la competencia de los estudiantes mediante algún tipo de prueba formal (Reed, 2009). Puede haber otros factores psicológicos o emocionales que incidan en el desempeño académico, como la ansiedad, el nivel de bienestar psicológico y estrategias de comportamiento para una adaptación efectiva a las demandas ambientales concretas y su estrés emocional asociado (Trucchia et al., 2013).

Estilos de aprendizaje

El término estilos de aprendizaje se refiere al concepto de que los individuos difieren en cuanto a qué modo de instrucción o estudio es más efectivo para ellos. En otras palabras, las personas aprenden de diferentes maneras (Hatami, 2013).

Por otro lado, Keefe (1988 como se citó en López y Villaseñor, 2008) define los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que indican cómo se percibe, interacciona y se responde a sus ambientes de aprendizaje.

Tipos de estilos de aprendizaje

En la literatura científica, a pesar de la presencia de múltiples perspectivas, es posible apreciar dos corrientes teóricas privilegiadas en el ámbito universitario: el enfoque propuesto por Felder y Silverman (1988) y el enfoque diseñado por Alonso, Gallego y Honey (1999). La

supremacía de estos enfoques se debe a que ambos se orientan hacia la indagación de los aspectos psicológicos y cognitivos del aprendizaje en su conjunto (Citado por Ventura, 2011).

Las características de aprendizaje según el modelo de Kolb, adaptado por Honey y Mumford. Citado por Arrizabalaga y Contreras (2018) y Rodríguez (2018) se describen a continuación:

Tabla 1. *Estilos de aprendizaje según el modelo de Kolb adaptado por Honey y Mumford. Citado por Arrizabalaga y Contreras (2018) y Rodríguez (2018).*

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Aprenden haciendo. Experimentan nuevas tareas.	Observa todo desde diferentes perspectivas.	Pensamiento literal, crítico y estructurado. Analiza, sistematiza la teoría.	Se centran en la práctica del conocimiento.
Aprenden participando activamente. Gusta de arriesgar e innovar. Es innovador y divergente. Tiende a ser líder. Es animador, creativo y espontáneo.	Evalúa concienzudamente en la toma de decisiones. Ejercen un pensamiento crítico. Investiga para orientar o reafirmar aprendizajes. Es analítico, receptivo y reflexivo.	Utilizan la lógica. Optan por la conceptualización y las teorías. Primeramente, comprenden principios y estructuras para aplicar el conocimiento. Perfeccionista, metódico, racional y objetivo.	Aprenden aplicando lo aprendido a situaciones reales. Se interesan más en lo que se aplica que en conocer la simple teoría. Es experimentador y eficaz. Evitan los conceptos abstractos. Afirman que si algo funciona es bueno.

A continuación, se mencionan algunas investigaciones realizadas por diferentes Instituciones de educación superior sobre estilos de aprendizaje y desempeño académico

(algunas de ellas son de más de cinco años de publicación), pero se tomaron en cuenta por la importancia de los resultados, estas investigaciones son tanto nacionales como internacionales.

La investigación realizada en Colombia por Isaza (2014) se planteó como objetivo identificar y describir los estilos de aprendizaje en 100 estudiantes de primer semestre de diferentes carreras, con el propósito de generar propuestas pedagógicas relacionados a los estilos particulares de aprender de los estudiantes, inquietud que surge debido al bajo desempeño académico de los estudiantes cuando inician la carrera a nivel superior. El estudio realizado fue cualitativo y transversal, utilizando el cuestionario de Honey-Alonso (1994) para la obtención de la información, los resultados mostraron que los estilos más presentes en los estudiantes fueron el pragmático y teórico y que por el contrario, la tendencia a los estilos de aprendizaje activos y reflexivos fue baja, y de acuerdo a los modelos pedagógicos de Educación Superior son los que debieran prevalecer en los estudiantes; lo que explica el bajo desempeño académico que es reportado en los primeros semestres en la educación superior.

Por otro lado, Freiberg y Fernández (2015) analizaron diferencias en los estilos de aprendizaje, según variables sociodemográficas y académicas, para luego examinar su efecto sobre el rendimiento académico de los educandos, tomando como muestra 300 estudiantes universitarios pertenecientes a las facultades de Ingeniería, Medicina y Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas en los estilos Asimilador y Pragmático según edad: el estilo asimilador a favor de estudiantes mayores y el estilo pragmático de los más jóvenes. Los varones destacaron significativamente en los estilos Convergente y Adaptador. Comparando ingresantes y avanzados, mostraron preferencia por el estilo Pragmático los ingresantes y preferencia por el estilo Asimilador los estudiantes avanzados. El análisis explicativo indicó una influencia negativa del estilo Pragmático y una positiva del Asimilador en el rendimiento académico.

Karalliyadda (2017) investigó cualquier asociación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes de agricultura en una de las universidades de Sri Lanka, se aplicó un cuestionario estructurado que consta del estilo de aprendizaje VARK, resultando que la mayoría de los estudiantes tienen estilos de aprendizaje multimodal siendo independientes del género o de su disciplina académica, siendo el estilo cinestésico el que ha ganado una atención razonable, concluyendo que no existe una asociación sustancial entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Ortiz y Canto (2020) identificaron que en los estudiantes de Ingeniería del Instituto tecnológico de Motul, México en general predominaba el estilo de aprendizaje reflexivo, sin embargo en las carreras de Ingeniería en Sistemas computacionales e Ingeniería Industrial encontraron una relación positiva significativa entre el estilo pragmático y el rendimiento académico y en los estudiante de Ingeniería Electromecánica se observó significancia entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico, así mismo se observaron diferencias significativas en el rendimiento académico entre hombres y mujeres, ya que se encontró que rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Nutrición, las mujeres alcanzaron mejor rendimiento.

Silva (2021) en su investigación Estilos de aprendizaje y Dietética de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú realiza un diagnóstico para determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, utilizando como instrumento el cuestionario de Honey y Alonso, así como los promedios de las actas de evaluación del Sistema Integrado de Control Académico (SICA) de la Universidad (2019), obteniendo como resultados que los estilos de aprendizaje activo y reflexivo son los que predominan en la mayoría de estudiantes, y que las puntuaciones del rendimiento académico fluctúan entre bueno y regular, siendo aprobatorias en su totalidad, además se determinó que solo existe relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los estudiantes (Rho de Spearman = 0.705).

En otra investigación realizada por Albeta et al. (2021) determinaron el desempeño académico de 1269 estudiantes a través del aprendizaje en línea durante la pandemia de Covid-19, en tres universidades de Indonesia. Para determinar los estilos de aprendizaje (visual, auditivo y cinestésico) se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert, y el rendimiento se obtuvo a partir de la nota media de los alumnos, resultó que, los estilos de aprendizaje influyeron positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes en un 4.7 %, mientras que el 95.3 % de otros factores no se examinaron. Además, el rendimiento de los estudiantes con estilos de aprendizaje auditivo fue mayor, concluyendo que no existe diferencia significativa en el aprovechamiento de los estudiantes según los estilos de aprendizaje.

En la investigación titulado Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de la Universidad de Venezuela, mediante un estudio cuantitativo no experimental, descriptivo, transversal, se aplicó un instrumento a 579 estudiantes de todos los semestres de la carrera de pedagogía, los resultados mostraron que el estilo de aprendizaje teórico es el que prevalece e influye de una manera positiva significativa en el rendimiento académico, lo que posibilita la toma de decisiones en un futuro en cuanto a los métodos de enseñanza a aplicar y así contribuir al mejoramiento académico de los estudiantes (Mendoza, 2022).

Polo et al. (2022) en su investigación cuantitativa realizada con el fin de determinar la relación existente entre los estilos de aprendizaje, según el modelo Honey, Gallego y Alonso (1992), y el rendimiento académico de los estudiantes en el área de comunicación con enfoque de sistemas, en la Institución Educativa Seminario Jesús María, Amazonas-Perú, tomando como muestra 162 estudiantes, resultó que el estilo reflexivo es el que más predomina, mientras que el estilo pragmático es el de menor uso, determinando que la relación entre las variables de estudio fue que los estilos de aprendizajes tienen una relación significativa de 0.645 con el rendimiento académico.

Por lo que, para cumplir con la presente investigación, se plantearon los siguientes objetivos: identificar los estilos de aprendizaje de estudiantes de educación superior y analizar la influencia de estos en el rendimiento académico, y cuya hipótesis fue que existe diferencia significativa entre el desempeño académico y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior.

Metodología

La presente investigación, se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico de El Salto, ubicado en el kilómetro 100 de la carretera Durango-Mazatlán, durante los dos semestres de 2023, a 115 estudiantes que cursan las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería en Gestión Empresarial e Ingeniería Informática, a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado que permitió conocer los estilos que predominan en su forma de aprender y que pudieran impactar significativamente en el desempeño académico, dicha investigación tuvo un enfoque cuantitativo, ya que está centrado en variables susceptibles de ser medibles, usa la recolección de datos con instrumentos válidos y confiables, utiliza estadística, analiza la realidad objetiva y la generalización de resultados, tiene un alcance correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2019). El diseño metodológico es no experimental modalidad transversal, ya que la información fue recabada en un solo momento (Campbell y Stanley, 1995), la técnica utilizada para la obtención de la información fue la encuesta en un instrumento electrónico; mediante un formulario autoadministrado de Google form, el cual se aplicó conforme a un cuestionario estructurado que consto de 11 aspectos sociodemográficos y 80 ítems previamente elaborado por Honey- Alonso (1994), quienes proporcionaron una base sólida que respalda la validez al demostrar, que las puntuaciones del cuestionario se relacionan de manera consistente con los estilos de aprendizaje propuestos (reflexivo, activo, teórico y pragmático), con una confiabilidad de 0.90 según el Alfa de Cronbach (SPSS Versión 25), con escalamiento tipo dicotómica donde 1 es totalmente de acuerdo y 2 en desacuerdo. Una vez aplicadas las encuestas, se procedió a

analizar la información obtenida, mediante el software estadístico informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS Versión 25).

Resultados

Variables sociodemográficas

La población analizada hace referencia a estudiantes, de los cuales el 41.7% corresponde a la carrera de Ingeniería Forestal, el 46.1% a Ingeniería en Gestión Empresarial y 12.2 % a Ingeniería Informática, de los cuáles el 55% son mujeres y 45% hombres, predominando su procedencia del estado de Durango en un 90% y el 10% de otros estados de la República; el nivel socioeconómico predominante fue el medio bajo 38.3%, seguido por el bajo-alto con un 3.9%, el medio de 20.9% el más alto fue del 0.9% y el medio alto de 6.1%. El 88.7% de los estudiantes encuestados son solteros, 5.2% casados, y el 6.1% tiene otro estado civil, el 60.9% no trabaja y el 39.1% sí trabaja. El promedio más alto en relación a la variable de aprovechamiento es de 97.3 y el más bajo 70 en un rango de 70.0 a 100, así mismo se observa que las materias más problemáticas para los estudiantes son aquellas con contenido numérico, las cuales equivalen al 68.7% del total del contenido curricular de los programas, en relación a las de contenido teórico, estas representan el 31.3%, en relación con los niveles de reprobación, se observó que del total de los estudiantes participantes el 66.1% no tienen materias reprobadas, el 16.5% tiene solo una, el 7.8% dos, el 1.7% tres materias, y el 6.1% tiene cuatro, y el 1.7% tiene seis o más materias reprobadas.

Estilos de Aprendizaje de los estudiantes del ITES

Como se observa en la tabla 2, el estilo de aprendizaje predominante es el activo con una media de 1.385 y una desviación estándar de 0.183, seguido por el reflexivo con una media de 1.280 y una desviación de 0.176, el teórico con media de 1.276 y desviación estándar de 1.77 y por último el pragmático con media de 1.221 y desviación estándar de 0.165, lo cual coincide con

lo señalado por Silva (2021) quien encontró relación significativa entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico de los estudiantes, y contrario a lo señalado por Albeta et al. (2021) que no encontró diferencia significativa en el rendimiento de aprendizaje de los estudiantes según los estilos de aprendizaje

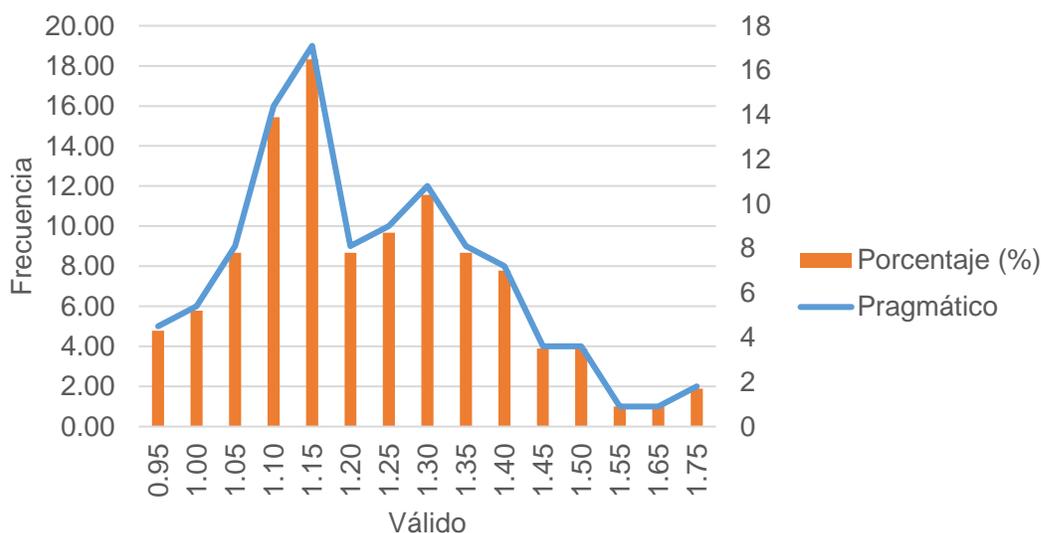
Tabla. Estilos de aprendizaje de estudiantes del ITES.

		Estilos de aprendizaje			
		Pragmático	activo	reflexivo	teórico
N	Válido	115	115	115	115
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	1.221	1.385	1.280	1.276
	Desviación estándar	0.165	0.183	0.176	0.177

En las figuras 1 a la 4 se muestran los histogramas de frecuencias de los estilos de aprendizaje.

Figura 1

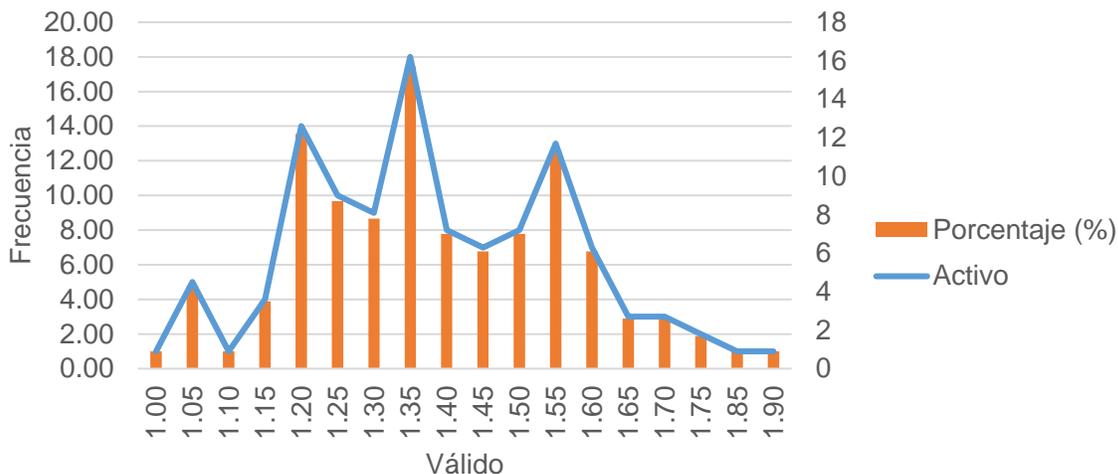
Histograma de frecuencia de estilos de aprendizaje pragmático de estudiantes del ITES.



Como se puede observar en la figura1 la mayor frecuencia en el estilo de aprendizaje pragmático fue de 19 estudiantes que corresponde al 16.5%.

Figura 2

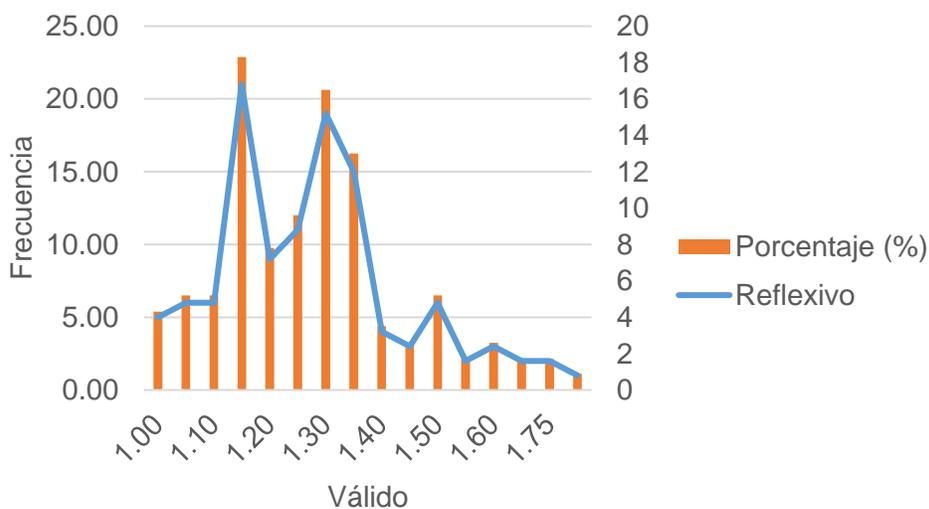
Histograma de frecuencia de estilos de aprendizaje activo de estudiantes del ITES.



La figura 2 muestra que la mayor frecuencia en el estilo de aprendizaje activo fue de 18 estudiantes que corresponde al 15.7%.

Figura 3

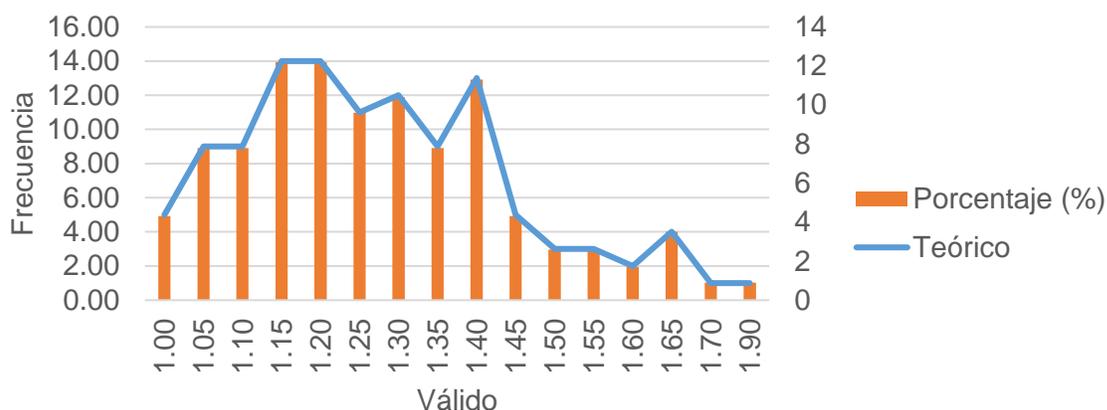
Histograma de frecuencia de estilos de aprendizaje Reflexivo de estudiantes del ITES.



Como se observa en la figura 3. la mayor frecuencia en el estilo de aprendizaje reflexivo fue de 21 estudiantes que responde al 18.3%.

Figura 4

Histograma de frecuencia de estilos de aprendizaje Teórico de estudiantes del ITES.



Como se puede observar en la figura 4 la frecuencia mayor en el estilo de aprendizaje teórico fue de 14 estudiantes que corresponde al 12.2%.

Al realizar la correlación Pearson, entre los estilos de aprendizaje y los promedios de calificaciones de los estudiantes, se observó que los valores de correlación de los cuatro estilos de aprendizaje pragmático(0.006), activo(-0.124), reflexivo(0.102) y teórico(0.054), ninguno es estadísticamente significativo, lo cual indica que no hay una relación clara y significativa entre el promedio actual y ninguno de los estilos de aprendizaje en el nivel de significación del 0.01, entre el promedio actual del estudiante y el estilo teórico, la correlación es positiva (0.054) pero no significativa, lo cual da las pautas para el establecimiento de estrategias de enseñanza - aprendizaje, coincidiendo con lo señalado por Mendoza (2022) cuyos resultados mostraron al estilo de aprendizaje teórico como el que prevalece en los estudiantes y que además influye de una manera positiva significativa en el rendimiento académico (Tabla 3).

Tabla 3. *Correlación entre variables Estilos de aprendizaje y Desempeño académico en estudiantes del ITES.*

		Promedio actual	Estilos			
			pragmático	activo	reflexivo	teórico
Correlación de Pearson		1	0.006	-0.124	0.102	0.054
Promedio actual del/la estudiante	Sig. (bilateral)		0.950	0.187	0.277	0.568
	N	115	115	115	115	115

Al realizar el análisis de varianza, se observa que no existe diferencia significativa entre los estilos de aprendizaje en estudio, ya que para los cuatro estilos (pragmático, activo, reflexivo y teórico), los valores de significancia son mayores al 0.05 (Tabla 4).

Tabla 4. *Análisis de varianza de estilos de aprendizaje de estudiantes del ITES.*

Unidireccional ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Entre grupos	0.087	6	0.015	0.517	0.794
Pragmático	Dentro de grupos	3.033	108	0.028		
	Total	3.120	114			
	Entre grupos	0.149	6	0.025	0.730	0.627
Activo	Dentro de grupos	3.682	108	0.034		
	Total	3.831	114			
	Entre grupos	0.134	6	0.022	0.710	0.642
Reflexivo	Dentro de grupos	3.395	108	0.031		
	Total	3.529	114			
Teórico	Entre grupos	0.098	6	0.016	0.510	0.800

Dentro de grupos	3.454	108	0.032
Total	3.552	114	

De acuerdo al análisis realizado para determinar diferencias significativas en los resultados, según la prueba t para igualdad de medias, se encontró diferencia significativa entre los grupos estilo activo y reflexivo, estos muestran diferencias significativas en las medias de sus muestras de 0.018 y de 0.030 respectivamente, en los rangos de promedio de calificación de 80-89; en los otros grupos no se encontraron diferencias significativas en las medias, resultados similares a los obtenidos por Polo et al. (2022) ya que manifiesta que el estilo de aprendizaje reflexivo es el que más predomina y el pragmático es el de menor uso, determinando que los estilos de aprendizajes tienen una relación significativa de 0.645 con el rendimiento académico (Tabla 5).

Tabla 5. Prueba de muestras independientes de estilos de aprendizaje de estudiantes del ITES.

Estilos	Prueba de Levene de igualdad de varianzas	prueba t para igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Intervalo de confianza (95%)	
									Inferior	Superior
Pragmático	Se asumen varianzas iguales	0.004	0.949	0.571	52	0.570	0.02805	0.04912	-0.0705	0.12662
	No se asumen varianzas iguales			0.571	47.480	0.571	0.02805	0.04914	-0.0707	0.12689
Activo	Se asumen varianzas iguales	5.991	0.018	1.053	52	0.297	0.05736	0.05446	-0.0519	0.16665

	No se asumen varianzas iguales			1.012	39.624	0.318	0.05736	0.05669	-0.0572	0.17198
Reflexivo	Se asumen varianzas iguales	4.971	0.030	-0.838	52	0.406	-0.04446	0.05308	-0.1509	0.06205
	No se asumen varianzas iguales			-0.899	50.176	0.373	-0.04446	0.04946	-0.1438	0.05488
Teórico	Se asumen varianzas iguales	0.173	0.679	-0.030	52	0.976	-0.00161	0.05333	-0.1086	0.10539
	No se asumen varianzas iguales			-0.031	50.259	0.976	-0.00161	0.05238	-0.1068	0.10358

En la tabla 6 se muestra que, en los cuatro estilos de aprendizaje las medias más altas se observan para las mujeres, concluyendo que entre sexo si existe diferencia en la forma de aprender, y específicamente el estilo de aprendizaje que predomina es el activo con una media de 1.43 para las mujeres y 1.33 para los hombres.

Tabla 6. Prueba de T de estilos de aprendizaje de estudiantes del ITES de acuerdo con el sexo.

Prueba T	Sexo del encuestado	N	Media	Desviación estándar.	Desv. Error promedio
Pragmático	Hombre	52	1.172	0.169	0.023
	Mujer	63	1.261	0.153	0.019
Activo	Hombre	52	1.331	0.169	0.024
	Mujer	63	1.430	0.184	0.023
Reflexivo	Hombre	52	1.252	0.167	0.
	Mujer	63	1.303	0.181	0.023
Teórico	Hombre	52	1.238	0.157	0.022

Mujer	63	1.308	0.187	0.024
-------	----	-------	-------	-------

Conclusiones

En la institución existía un total desconocimiento de las preferencias de aprendizaje por lo que se consideró necesario investigar sobre las particularidades de cada estudiante en el proceso de aprender identificando los estilos de aprendizaje, ya que son los que guían la aplicación y diversificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, tratando de dar respuesta a las formas de aprender de cada estudiante o grupo, concluyendo que: los estilos de aprendizaje no influyen de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes, lo que coincide con resultados obtenidos en otros estudios realizados, por lo tanto se rechaza la hipótesis que afirmaba que: Existe diferencia significativa ente los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, ya que solo se encontraron diferencias en las medias de todos los estilos de aprendizaje (pragmático, activo, reflexivo y teórico) entre hombres y mujeres.

De acuerdo a los hallazgos, se sugiere que al momento de establecer las estrategias de enseñanza aprendizaje se propongan de manera variada atendiendo a los diferentes tipos de aprendizaje principalmente a los de tipo activo y reflexivo que fueron los predominantes en el presente estudio y se ponga especial atención en las acciones a implementar para mejorar los resultados académicos en las materias de números, lo que contribuirá a mejorar el rendimiento académico y en consecuencia disminuir la deserción escolar.

Referencias

Abizanda, B., Almeyda, G., Ortiz, E. A., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Elías, A., Fernández-Coto, R., Frisancho, V., Moreno, V. A. G., Cardozo, J. C. H., Hincapié, D., Margitic, J. F., Díaz, M. M. M., Morduchowicz, A., Muñoz, F., . . . Zoido, P.

(2022). ¿Como reconstruir la educación postpandemia? <https://normas-apa.org/referencias/soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud>. <https://doi.org/10.18235/0004241>

Albeta, S. W., Haryati, S., Futra, D., Aisyah, R., & Siregar, A. D. (2021). The Effect of Learning Style on Students' Learning Performance During the Covid-19 Pandemic. *JTK (Jurnal Tadris Kimiya)*, 6(1), 115-123

Alonso, C.M., Gallego, D.J., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero

Al Matalaka, M., & Al Dwakat, M. (2022). The Academic Performance Challenges of Students in terms of Obtaining the Cumulative average Required from Donors to Continuing Study. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 8494-8502. <https://www.sciencedirect.com/sdfe/pdf/download/eid/3-s2.0-B9781416033707000821/first-page-pdf>

Arrizabalaga, A.M., Leal, R., Contreras, M.E.A. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de licenciatura en la Facultad de Química de la UAEMÉX, *Revista RedCA*. 1(1). 103-114.

Campbell, D.Y., Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social*. 7^{ma} reimpresión. Ed. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Freiberg, H. A., y Fernández, L.M.M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Scielo*, 21, 71-79.

García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7) 218-228. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/536/509>.

Hatami, S. (2013). Learning styles. *Elt Journal*, 67(4), 488-490.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.910.4126&rep=rep1&type=pdf>.

Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2019). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Education. 6ª Edición.

IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 25.0). Armonk, NY: IBM Corp.

Isaza, V. L. (2014). Estilos de Aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior. *Revista Encuentros. Universidad Autónoma del Caribe*, 12. (pp. 25-34).

Karalliyadda, S. M. C. B. (2017). Learning Style and Academic Performance of First Year Agricultural Undergraduates: A Case in Rajarata University of Sri Lanka.
<http://repo.lib.sab.ac.lk:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/992/8204-28813-5-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

López, N. L. R., y Villaseñor, E. E. O. (2008). Ramírez, L.N.L., y Osorio, V.E.E. (2008). Diagnóstico de estilos de aprendizaje en alumnos de educación media superior. *Revista UNAM*, 9(2).
https://www.ru.tic.unam.mx/bitstream/handle/123456789/1351/feb_art09_2008.pdf?sequence=1

Mendoza, Y.M. M., León, Q. X. P., Gilar, C. R., y Vizcaíno, M. F. M. (2022). Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 281-296. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.19>.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Ortiz. O.A.F y Canto. H.P.J. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería en México. *Revista de estilos de aprendizaje* Vol.13. Núm. 26. DOI: <https://doi.org/10.55777/rea.v6i11.978>

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest*, 9(3), 105-119

Polo, E.B.R., Hinojosa, S.C.A., Weepiu. M. L., Rodríguez, M. J.L. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. Esp. 28, núm. 5, pp. 48-62

Reed, M. (2009). Educational Assessment. En W. Carey, A. Crocker, W. Coleman, E. Elias, H., Feldman (Ed.), *Developmental-Behavioral Pediatrics* (811-827). W.B. Saunders. doi.org/10.1016/B978-1-4160-3370-7.00082-1

Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia educación*. 14 (1). 1, pp. 51-64.

Silva, R. J. M. (2021). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Nutrición y Dietética de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú*. Tesis de maestría https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4449/MAE_EDUC_PSIC_1909.pdf?sequence=2&isAllowed=y .

Tecnológico Nacional de México. (2018). *Informe de rendición de cuentas de conclusión de la administración 2012-2018*. 68 p. <https://www.tecnm.mx/>.

Trucchia, S. M., Lucchese, M. S., Enders, J. E., & Fernández, A. R. (2013). Relationship between academic performance, psychological well-being, and coping strategies in medical

students. Rev Fac Cien Med Univ Nac Cordoba, 70(3), 144-152.
doi.org/10.31053/1853.0605.v70.n3.20189

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 142-154.

USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Elizabeth Lozano Morales

Universidad Pedagógica de Durango

Betty.lozanom4@gmail.com

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango

chaparritos_2b@hotmail.com

Resumen

La investigación tuvo como objetivos: a) conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de las estrategias didácticas desde la perspectiva de los alumnos, b) conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de sus estrategia didácticas desde la perspectiva de los propios docentes, c) determinar el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación desde la perspectiva de docentes y de alumnos, d) analizar las diferencias en el uso de las TIC a partir de las variables sociodemográficas de alumnos género, edad y grupo y de los docentes género, edad, grado de estudios y años de servicio de docentes de educación superior. La metodología fue cuantitativa, a partir del método hipotético deductivo, es un estudio de tipo descriptivo, correlacional, no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 13 docentes y 194 alumnos. El análisis estadístico mostró que no se encontró una relación estadísticamente comprobable entre la edad, el género, los años de servicio y el último grado de estudios en el uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas en los docentes y en los alumnos demostró que, entre la edad, el género y con respecto al grupo no se encontró una relación estadísticamente comprobable en el uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas. Encontrando que en los niveles de uso de las TIC de acuerdo con los alumnos y los docentes ($\text{sig.}=.006$) si hay relación, tanto los alumnos como los docentes utilizan de manera igual el uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas.

Palabras claves: Tecnología educativa, estrategias didácticas, educación superior

Abstract

The present study had as objectives to know the elements of ICT that teachers use for the development of didactic strategies from the perspective of the students, to know the elements of ICT that teachers use for the development of their didactic strategies from the perspective of themselves, determine the level of use of ICT tools in the development of classes in the Bachelor of Education Sciences from the perspective of teachers and students and some sociodemographic variables in a higher education institution, in the State From Durango. The methodology used for the research was quantitative, making use of the hypothetical deductive method, of a descriptive, correlational, non-experimental and cross-sectional type. The sample consisted of 13 teachers and 194 students. The statistical analysis of the teachers' responses showed that no statistically verifiable relationship was found between age, gender, years of service and the last grade of studies in the use of ICT in the development of didactic strategies. The statistical analysis of the students' answers showed that, between age, gender and with respect to the group, no statistically verifiable

relationship was found in the use of ICT in the development of didactic strategies. Finally, it was found that in the levels of ICT use according to students and teachers (sig. = .006) there is a relationship, both students and teachers use the ICT equally in the development of didactic strategies.

Keywords: Educative technology, teaching strategies, higher education

Introducción

El uso y adopción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la actualidad tiene gran impacto en el ámbito educativo por los cambios de la era digital para transformar el desarrollo de la formación académica. Las TIC pueden ser incorporadas con perspectiva pedagógica para reforzar nuevas formas innovadoras de aprendizaje y así crear nuevos ambientes de aprendizajes en una institución educativa.

De acuerdo con Martínez, Santos y Chavarria (2022), la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al campo educativo ha sido un proceso lento y tardío para una sociedad globalizada. Sin embargo, el tiempo de la pandemia de COVID-19 generó cambios e innovaciones metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, exhortando a los docentes y alumnos al uso de tecnologías de avanzada para el desarrollo de estrategias didácticas idóneas para fortalecer la formación de los estudiantes de educación superior.

La educación superior, adquiere un papel importante como los lugares donde se puede hacer uso real y efectivo de las herramientas de información y comunicación y contar con la mejor y más actual tecnología de punta, en el aula de clases para el desarrollo de estrategias didácticas (Sánchez, Añorve & Alarcón, 2017).

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2019), busca mejorar el acceso a la educación superior incluyendo medidas para elevar la calidad y la promoción de la investigación, la innovación y la adopción de tecnología, ya que contribuyen al crecimiento económico y a la competitividad global.

Los estudiantes al término de su carrera, gracias a la educación superior, deberán desarrollar competencias, conocimientos técnicos y profesionales disciplinares específicos,

modernos y habilidades digitales, a través de la integración de las nuevas tecnologías en su proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo contrario, será difícil lograr el avance y la adquisición de aprendizajes significativos en su formación académica para el progreso individual y comunitario.

En este sentido, resulta de gran interés abordar la situación problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución de educación superior del Estado de Durango, donde se observa que se carece del uso de recursos tecnológicos como computadora, dispositivos móviles, pizarrón electrónico, proyector, internet, redes sociales, correo electrónico. Aunque algunos docentes intentan utilizar las estrategias de enseñanza con el uso de la tecnología de la información y la comunicación, sin embargo, para los estudiantes ciertas clases se vuelven aburridas, causándoles apatía, entre otras cosas, porque los contenidos no tienen significado para ellos, se dedican a enviar mensajes de texto en las redes sociales disponibles en sus teléfonos celulares y otras actividades relacionadas con el uso de las TIC.

Los objetivos que orientaron la investigación son:

1. Conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de las estrategias didácticas desde la perspectiva de los alumnos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
2. Conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de sus estrategias didácticas desde las perspectivas de los propios docentes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
3. Determinar el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación desde la perspectiva de docentes y de alumnos.
4. Determinar la relación estadística que existe entre el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas y las variables sociodemográficas de los docentes.

5. Determinar la relación estadística que existe entre el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas y las variables sociodemográfica de los alumnos.

Marco teórico conceptual

En el ámbito de la educación superior, el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha adquirido una importancia cada vez mayor en el diseño y desarrollo de estrategias didácticas. La integración de estas herramientas tecnológicas en la enseñanza universitaria no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también proporciona a los docentes y estudiantes un ambiente dinámico y colaborativo que refleja las demandas de la sociedad contemporánea.

Tecnologías de la información y la comunicación

Se considera que, por medio del uso de las TIC provee un recurso muy importante para mejorar la calidad del proceso de la impartición de las clases en las aulas, siempre y cuando sean utilizados apropiadamente. También, las TIC pueden guiar a desarrollar el aprendizaje del estudiante y los sistemas de enseñanza. Las TIC reclaman la existencia de una nueva configuración del proceso didáctico y metodológico tradicionalmente usado en los centros donde el saber no tenga por qué recaer en el docente, y la función del alumno, no sea la de mero receptor de información (Delgado, Arrieta & Riveros, 2009), se puede incluir el uso de las TIC para el desarrollo de distintas estrategias didácticas, así mismo contemplar las sugerencias de varios autores (Delgado, Arrieta & Riveros 2009; Hernández, Gamboa & Ayala, 2014; Maldonado, 2014) que han buscado la forma de investigar con respecto a las variables uso de las TIC en el desarrollo de estrategias didácticas.

Conforme a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016), en el ámbito educativo existen programas de educación digital que el Gobierno de México ha implementado desde 1997 para integrar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de

estrategias didácticas. En educación básica y media superior son: RedEscolar, Enciclomedia, Habilidades digitales para todos, Micompu.mx, Programa piloto de inclusión digital y Aprende.mx, etc., en el caso de educación superior: Uso de Internet, Software educativo, Plataformas, Redes Sociales, Videoconferencias, etc., (García, Reyes & Godínez, 2017).

La tecnología no sólo se concibe como un recurso didáctico de trabajo o material de apoyo en las tareas docentes, sino también como un espacio o entrono sobre el cual el alumnado tiene que aprender a enfrentarse cara a resolver situaciones problemáticas (Área, 2005, citado por Navarro, Ortega & González, 2014).

Barbera (2008), plantea beneficios en el uso de las TIC para los educadores como educandos donde las dos partes se benefician, algunas de ellas según son: motivación, interés, interactividad, comprensión, retroalimentación, creatividad, iniciativa, comunicación y autonomía, no obstante también se encuentran algunas desventajas como el manejo de la disciplina en el aula, el tiempo, la fiabilidad de información, aislamiento por parte de algunos educandos perdiendo el interés por interactuar con sus compañeros.

También, con el uso de las herramientas tecnológicas y digitales, se potencian habilidades cognitivas como: la competencia representacional, las destrezas espacio-visuales multidimensionales, los mapas mentales, el descubrimiento inductivo, el despliegue atencional y la respuesta a estímulos inesperados (Estrella, 2013, citado por Navarro, Ortega & González, 2014).

Además, ayudarán en mucho, si son empleados de forma inteligente con vistas hacia su integración natural en los diseños instruccionales que se orientan hacia el logro de los denominados ambientes virtuales de aprendizaje (Lugo, 2010, citado por Navarro, Ortega & González, 2014).

Estrategias didácticas

La estrategia es un enunciado que significa acción sobre algo, es dirigir esfuerzos hacia un objetivo de forma coordinada e intencional, es aplicación con creatividad.

Según Ferreiro (2003, citado por Ortega *et al.*, 2014), “el término estrategia procede del ámbito militar, y proviene del griego *strato* y *agein*, que significa “ejercito” y “conductor o guía”, y es considerado como, “el arte de dirigir las operaciones militares”, y aplicada al ámbito didáctico, se asocia a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; específica el modo de actuar propio y su objetivo principal es facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos (Roser, 2003, citado por Ortega *et al.*, 2014).

La utilización de estrategias didácticas comprende, entre cosas conforme a Ferreiro (2003, citado por Ortega *et al.*, 2014).

Una selección previa, cuidadosa, en la que se tenga muy presente la adecuación a las características biológicas, psicológicas y sociales del grupo.

- Un empleo creativo de las estrategias.
- Una valoración posterior sobre cómo se aplicó, cómo reaccionó el grupo, tiempo, resultado y concluir sobre su eficacia.
- El desarrollo de las competencias profesionales del docente a partir de la selección, confección y aplicación de diversas estrategias.

Método

Para concretar los objetivos expuestos con anterioridad, se previó un estudio con enfoque cuantitativo, que conforme con Kerlinger y Lee (2002), está directamente basada en el paradigma explicativo. Utiliza preferentemente información cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

Se usó el método de investigación el hipotético-deductivo, parte de una hipótesis que se desprende de principios o leyes o es suscitada por los datos empíricos, y aplicando las reglas de la deducción, se antecede a predicciones que se someten a verificación empírica, y si hay correspondencia con los hechos, se comprueba la veracidad o no de la hipótesis de partida

(Rodríguez & Pérez, 2017). Para efectos de esta investigación, se eligió este método ya que está vinculado con el enfoque cuantitativo que permitió explicar, predecir y controlar las variables objeto de interés de este estudio.

La investigación cumplió con las características de una investigación descriptiva, correlacional, no experimental y transversal, que conforme a (Hernández, Gamboa & Ayala, 2014), su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (uso de TIC) en una población y otra, así como su relación con otras variables (sociodemográficas), sin controlar dichas variables y donde el instrumento se aplicó en una sola vez.

Se utilizó como técnica la encuesta, que de acuerdo con Briones (2002), es un método de obtención de información mediante preguntas escritas, planteadas a una muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación.

Para la investigación se diseñaron dos instrumentos *ex profeso*, uno para docentes y otro para alumnos el cual permiten identificar los dispositivos (dispositivos móviles, proyector, pizarrón electrónico, computadora, libro electrónico, internet, redes sociales, correo electrónico) que median el uso de las TIC (Aulas virtuales, podcast, portafolio electrónico, YouTube y videoconferencia) en las estrategias didácticas y las variables sociodemográficas de la población objeto de estudio. Conforme con el proceso que propone Barraza (2007), se tiene una validez fuerte (2.6 luego de eliminar los ítems con una media menor a 1.6); además en el instrumento para docentes el índice de confiabilidad el alfa de Cronbach fue de .925 y el instrumento para alumnos el alfa de Cronbach arrojado fue de .935.

La población objeto de estudio fueron los docentes y alumnos de una Institución de educación superior, quienes fueron contactados a través de las redes sociales para que contestaran el instrumento (elaborado en un formulario de *Google Forms*). Se recibieron contestados los 13 instrumentos enviados a los docentes y los 194 instrumentos enviados a los alumnos.

Resultados

La explicación de los resultados se hizo contemplando cuatro factores: caracterización de la población objeto de estudio, análisis descriptivo, prueba de normalidad y análisis inferencial.

Análisis con los resultados de los docentes

Este proceso de evaluación cuantitativa ofrece una visión detallada y objetiva sobre cómo los docentes de educación superior integran las TIC en las prácticas pedagógicas. Los resultados de este análisis no solo revelan el alcance y la efectividad de la implementación de tecnologías en el aula, sino que además proporciona valiosa información sobre las percepciones y experiencias de los docentes. También, contribuyen al entendimiento y avance de la enseñanza en la era digital.

Caracterización de la población.

De los 13 instrumentos recibidos, el 69.23% de los sujetos participantes corresponde al género masculino y el 30.77% al género femenino; 25 y 39 años son la edad de mayor porcentaje (69.23%) y la edad de menor porcentaje (30.77%) fue en el rango de 40 a 65 años. El porcentaje del último grado de estudios de la población encuestada corresponde al nivel de maestría con 69.23% y licenciatura con 15.38% y finalmente el doctorado con el 15.38%. La antigüedad de servicios en educación superior de los docentes encuestados el rango de 21 a 30 años de antigüedad el porcentaje es de (76.92%). El rango de 11 a 20 años de antigüedad es de (15.38%) y el menor porcentaje (7.69%) es el rango de 1 a 10 años de antigüedad.

Análisis descriptivo.

Acerca de los dispositivos que median el uso de las TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas se localizó: el 100% de los docentes conocen las TIC; el 100% afirman que su dispositivo móvil tienen conexión a internet; el 69.23% utiliza su dispositivo móvil al impartir clase; el 30.77% utiliza pizarrón electrónico al impartir clase; el 100% tiene correo electrónico aunque

solo el 69.23% lo utilizan para: Enviar tareas, Revisar tareas, Evaluaciones, Retroalimentación, Enviar videos educativos, Enviar documentos, Enviar bibliografía a sus alumnos; el 69.23% si utiliza el libro electrónico al impartir clase; para el 69.23% de los docentes es eficiente el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación mediadas por las TIC.

En el caso de las herramientas TIC que apoyan las estrategias didácticas en la clase se encontró que: el 92.31% utiliza las aplicaciones de su dispositivo móvil, por ejemplo: *Internet, bluetooth*, audio, video, texto, fotografía, sonido, música, etc.; el 46.15% utiliza los programas de *Microsoft* al impartir clase, por ejemplo: *Word, PowerPoint, Excel, Publisher*; el 53.85% utiliza buscadores académicos al impartir clase, por ejemplo: *Google Académico, Dialnet, Scielo, Academia Edu, Refseek, Redalyc, Academia Search*; el 46.15% utiliza aulas virtuales en sus clases; el 61.54% utiliza con frecuencia redes sociales, por ejemplo: *WhatsApp, Facebook, Messenger, Skype, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter*; el 46.15% por medio de las redes sociales comparte información académica con sus alumnos; el 69.23% utiliza las aplicaciones de internet para llevar a cabo una videoconferencia, por ejemplo; *YouTube Live, Facebook Live, Zoom, Skype, Google Meet*; el 61.54% utiliza la videoconferencia para impartir clase y asesoría; el 69.23% considera a la Videoconferencia como un recurso necesario y didáctico dentro del proceso enseñanza y aprendizaje; el 84.62% utiliza aplicaciones de internet para realizar un aula virtual, por ejemplo: *Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams*; el 92.31% señala que si utiliza aulas virtuales para impartir clase; el 84.62% afirma que el uso de *podcast* le permite desarrollar competencias digitales en sus alumnos; el 46.15% utiliza *YouTube* para impartir clase; el 100% afirma que el *YouTube* le permite compartir videos educativos con sus alumnos; el 100% afirma que el uso de *YouTube* si le permite ampliar y generar nuevos conocimientos; el 61.54% utiliza el portafolio electrónico para evaluar a sus alumnos y el 53.85% evalúa el uso del portafolio electrónico a través de una rúbrica.

Prueba de normalidad en la variable uso de las TIC por parte de los docentes.

Se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk dado que fueron 13 docentes los que participaron en la investigación. Se establecieron las siguientes hipótesis:

H_0 : Los datos siguen una distribución normal cuando si el valor p es mayor a .05.

H_1 : Los datos no siguen una distribución normal si el valor p es menor a .05.

Los resultados fueron:

Tabla 1.

Resultados de la prueba Shapiro-Wilk en el uso de las TIC con los docentes.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Uso de TIC en el Desarrollo de Estrategias Didácticas	.925	13	.291

De acuerdo con la tabla 1, el $p > .05$ ($p = .291$) por lo que se acepta la hipótesis nula (H_0) y se asume que los datos tienen una distribución normal, es por eso por lo que se desarrolla el análisis inferencial a partir del uso de la estadística paramétrica.

Análisis inferencial.

Se consideró realizar una serie de pruebas estadísticas entre las variables edad (*r* de *Pearson*), género (*t* de *Student*), años de servicio (*r* *Pearson*), último grado de estudios y el uso de las TIC de los docentes (ANOVA).

En cuanto al género no se encontró una relación estadística, tanto las mujeres como los hombres, utilizan de manera igual el uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas.

Con respecto a la edad, $\text{sig.} = .124$ y $r = .449$ se infiere que el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no tiene una relación estadística con la edad de los encuestados.

En el caso de los años de servicio no se encontró una relación estadística entre el uso de TIC en el desarrollo de estrategia didáctica.

No se encontró una relación estadísticamente comprobable entre el último grado de estudios y el uso de las TIC de los docentes.

Análisis con los resultados de los alumnos

La realización de análisis sobre las respuestas y participación de los alumnos proporciona una perspectiva integral sobre cómo las TIC influyen en su aprendizaje y compromiso académico. También, permiten explorar las correlaciones entre el uso de estas tecnologías y el desarrollo de estrategias didácticas.

Caracterización de la población de alumnos.

De los 194 instrumentos recibidos, el 77.84% corresponde al género femenino y el resto al género masculino; 18 y 19 años son la edad de mayor porcentaje (73.71%) y la edad que se repitió menos fueron: 30 y 39 (20.10%), 40 y 49 (5.15%), 50 y 59 (1.03%).

Análisis descriptivo.

Con respecto a los dispositivos que median el uso de las TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas se encontró: 95.88% de los alumnos si conocen las TIC; el 94.85% de los alumnos su dispositivo móvil tiene conexión a internet; el 78.35% utiliza su dispositivo móvil en clase; el 42.27% utiliza el videoprojector en clases; el 11.86% utiliza el pizarrón electrónico en clase; el 47.94% utiliza el correo electrónico para enviar tareas, revisar tareas, coevaluaciones, retroalimentación, enviar videos educativos, enviar documentos, enviar bibliografía a sus maestros; el 39.18% usa de manera constante el libro electrónico compartido por medio de su dispositivo móvil; para el 25.26% el *podcast* le permite cumplir responsablemente las tareas asignadas por su maestro; para el 30.41% es constante el uso de *YouTube* compartido con su maestro por medio de dispositivo móvil; para el 53.61% es eficiente el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación mediada por las TIC en su programa de estudios.

En el caso de las herramientas TIC que apoyan las estrategias didácticas en la clase se encontró que: el 66.49% utiliza las aplicaciones de su dispositivo móvil, por ejemplo: *Internet*, *bluetooth*, audio, video, texto, fotografía, sonido, música, etc.; el 48.45% utiliza los programas de *Microsoft* en clase, por ejemplo: *Word*, *PowerPoint*, *Excel*, *Publisher*; el 50.52% utiliza buscadores académicos en clase, por ejemplo: *Google Académico*, *Dialnet*, *Scielo*, *Academia*

Edu, Refseek, Redalyc, Academic Search; el 40.21% utiliza redes sociales; el 40.72% por medio de las redes sociales comparte información académica con sus compañeros; el 67.53% utiliza la videoconferencia para recibir clase y asesoría; el 92.78% considera a la videoconferencia como un recurso útil y didáctico dentro de su proceso de aprendizaje; el 40.72% intercambia con sus maestros y compañeros contenidos académicos por medio de aulas virtuales; el 38.14% señala que casi siempre incluye en su portafolio electrónico guías del curso, registros de trabajo académico, evaluaciones, sonido, música; el 28.35% diseña y graba su portafolio electrónico cuando el docente se lo solicita; el 33.51% recibe orientación de su maestro para la elaboración del portafolio electrónico; el 32.99% evalúa el uso del portafolio electrónico a través de una rúbrica.

Prueba de normalidad.

Se aplicó la prueba de la prueba de Kolmogorov-Smirnov dado que fueron 194 alumnos los que participaron en la investigación. Se establecieron las siguientes hipótesis:

H₀: Los datos siguen una distribución normal cuando si el valor p es mayor a .05.

H₁: Los datos no siguen una distribución normal si el valor p es menor a .05.

Los resultados fueron:

Tabla 2.

Resultados de la prueba Kolmogorov-Smirnov en el uso de las TIC con los alumnos.

	Kolmogorov-Smirnov^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas	.052	194	.200

De acuerdo con la tabla 2, el $p > .05$ ($p = .200$) por lo que se acepta la hipótesis nula (H₀) y se asume que los datos tienen una distribución normal, es por eso por lo que se desarrolla el análisis inferencial a partir del uso de la estadística paramétrica.

Análisis inferencial.

Se consideró realizar una serie de pruebas estadísticas entre las variables edad (r de *Pearson*), género (t de *Student*), grupo (ANOVA).

Con respecto a la edad, sig.=.220 y r=-.088, se encontró que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de estrategias didácticas no tiene una relación estadística con la edad de los encuestados.

En el caso del género se observó que no hay relación con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el desarrollo de estrategias didácticas.

No se encontró una relación estadísticamente comprobable con respecto al grupo. Se considera que este resultado se da debido a que el número de alumnos por grupo no es uniforme.

Análisis correlacional entre el uso de las TIC entre docentes y alumnos

Tabla 3. Resultados de la prueba r de *Pearson* entre el uso de las TIC entre docentes y alumnos

		Uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas docentes
Uso de TIC en el desarrollo de estrategias didácticas Alumnos	Correlación de <i>Pearson</i>	-0.132
	Sig. (bilateral)	0.668
	N	13

De acuerdo con la tabla 3, el valor de $p > .05$ (.668), por lo tanto se asume que no hay correlación significativa entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los docentes y los alumnos.

Discusión

Desde la perspectiva de los docentes, se encontró el (69.23%) que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo anterior, coincide con la afirmación de Treviño (2018), la incorporación de las tecnologías conduce a un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que se requiere de nuevas estrategias y modelos de investigación sobre los actores y el entorno. También, concuerda con los autores Gutiérrez y Prendes (2012, citado por Hernández, Gamboa & Ayala, 2014), quienes señalan que las competencias TIC implican el desarrollo de valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento.

En esta investigación por medio de una r de Pearson se encontró (sig. Bilateral 124%) respecto a la edad de los docentes no determina el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de estrategias didácticas. Esto difiere con lo que señalan Noriega, Moran y García (2014), quien dice que la edad sí determina el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, dado que, a menor edad del docente (3.26%), se percibe con mayor dominio de la TIC, y a mayor edad (-3.75%), disminuye en sus conocimientos en relación con su uso.

De acuerdo con esta investigación, se encontró que desde la perspectiva de los alumnos (53.61%), el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, son esenciales para el desarrollo de estrategias didácticas, este resultado concuerda con lo propuesto (58%) por Garibay (2011), las TIC como elemento que se pueden articular a estrategias didácticas que estimulan el pensamiento crítico, como medio para colaborar en el desarrollo de las competencias de trabajo colaborativo que posibilitan el “aprender a aprender”. Además, coinciden con Oyola y Gómez (2012), quienes señalan que las TIC plantean nuevas estrategias

didácticas que revolucionan el mundo de la enseñanza, se intenta romper las barreras de la distancia en el aprendizaje y hacer de éste un proceso más dinámico, en el que el estudiante tome conciencia de la importancia de su propio aprendizaje y de su colaboración con los demás.

En la presente investigación por medio de la prueba de correlación de r de Pearson se analizó la relación entre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre docentes y alumnos, el valor (sig.668) de p es $> .05$, por lo tanto, no se ha encontrado una relación estadísticamente significativa entre el uso de TIC por parte de los docentes y el uso de TIC por parte de los alumnos.

De acuerdo a lo antes expuesto, se puede concluir que los alumnos que están familiarizados con las TIC pueden aprovechar la oportunidad para aprender de manera autónoma, utilizando recursos en línea y participando en comunidades virtuales. Por otro lado, los docentes pueden fomentar la autonomía del estudiante proporcionando recursos en línea y actividades que permitan a los alumnos explorar y aprender por sí mismo.

Según Ramírez (2010), los medio TIC, los docentes y los estudiantes interactúan en un proceso de crecimiento, educación y aprendizaje que todos disfrutan del acceso al conocimiento en cualquier sitio y momento. Por lo tanto, en la comunidad educativa se debe impulsar la implementación de las TIC para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, en la innovación y experimentación los alumnos y docentes podrían explorar nuevas formas de utilizar las TIC en el aula, experimentar con diferentes herramientas y enfoques para descubrir lo que funciona mejor para ellos.

En la presente investigación se encontró que tanto docentes como alumnos conocen las TIC y tienen dispositivo móvil con acceso a internet.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo “Conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de las estrategias didácticas desde las perspectivas de los alumnos”, se demostró numéricamente que son las aplicaciones del dispositivo móvil, *Internet*, *bluetooth*,

audio, video, texto, fotografía, sonido, música, *Word, PowerPoint, Excel, Publisher, Google Académico, Dialnet, Scielo, Academic Edu, Refseek, Redalyc, Academic Search, WhatsApp, Facebook Messenger, Skype, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter*, correo electrónico, videoconferencia, aulas virtuales, libro electrónico, Podcast, YouTube, Portafolio electrónico, Rúbrica.

En el objetivo “Conocer los elementos de las TIC que utilizan los docentes para el desarrollo de sus estrategias didácticas desde las perspectivas de los propios docentes”, se encontró que *WhatsApp, Facebook Messenger, YouTube, Correo electrónico, Videoconferencia, Aulas virtuales, Libro electrónico, Podcast, YouTube, Portafolio electrónico, Rúbrica*. También el videoprojector y el pizarrón electrónico que son recursos que tiene el aula de clase, son las que más se usan.

Según el objetivo “Determinar la relación estadística que existe entre el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas y las variables sociodemográficas de los docentes”, los datos analizados ponen de manifiesto que el género, la edad, los años de servicio y el último grado de estudio no determinan el uso de las Tecnologías de la Información para el desarrollo de las estrategias didácticas.

De acuerdo con el objetivo “Determinar la relación estadística que existe entre el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las estrategias didácticas y las variables sociodemográficas de los alumnos”, se encontró que el género y la edad no determinan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo de estrategias didácticas.

El objetivo “determinar el uso de las herramientas TIC en el desarrollo de las clases en la Licenciatura en Ciencias de la Educación desde la perspectiva de docentes y de alumnos”, mediante el análisis de la prueba de correlación de r de Pearson los resultados revelaron un valor de p (sig. 0.668), el cual es mayor que el nivel de significancia convencional de 0.05. En consecuencia, no se encontró evidencia estadísticamente significativa que respalde la existencia

de una relación significativa entre el uso de TIC por parte de los docentes y el uso de TIC por parte de los alumnos en la muestra analizada.

En el caso particular de este estudio, se realizan importantes aportaciones al ámbito educativo, dos instrumentos altamente efectivos para medir el uso de la Tecnología de la Información y la Comunicación en el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje, eficaces para su aplicación en el contexto antes mencionado, así como una serie de hallazgos interesantes sobre el desarrollo de estrategias didácticas por medio del uso de las TIC.

Los resultados de esta investigación pueden y deben ser contrastados con nuevas investigaciones, y en medida que avancen las Tecnologías de Información y la Comunicación, las estrategias deben ser modificadas para atender a nuevas generaciones de estudiantes de nivel superior.

Referencias

Barraza, M. A. (2007) La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. *En Revista Investigación Educativa Duranguense*, vol. 2, no. 7, pp. 5-14. México-UPD. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaConsultaAExpertosComoEstrategiaParaLaRecoleccion-2358908.pdf>

Barbera, H. (2008). Calidad de la enseñanza 2.0. *Revista de Educación a Distancia. RED (7)*, diciembre. *Universidad Oberta de Catalunya*.

<https://revistas.um.es/red/article/view/125171/117141>

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales: programa de especialización. Teoría, métodos y técnicas de la investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 29-169. <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-quillermo-briones.pdf>

Delgado, M., Arrieta, X., y Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712297005.pdf>

García Sánchez, M. D., Reyes Añorve, J., y Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>

Garibay, M. T. (2011). El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 2(2), 89-96. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElForoVirtualComoRecursoIntegradoAEstrategiasDidac-4960872.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. ed. México: Mc Graw Hill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hernández, C., Gamboa, A., & Ayala, E. (2014). Competencias TIC para los docentes de educación superior. *In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 12, p. 13). <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/837.pdf>

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación Del Comportamiento*. (4 Edición). [Versión en PDF]. México: Editorial McGraw-Hill.

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Investigacion_Del_Comportamiento_Kerling.pdf

Maldonado, A. G. M. (2014). *Uso de las TIC como estrategia didáctica en el proceso enseñanza de la Geografía en 4°, 5°, y 6° grado de Educación Básica de la Escuela Normal Mixtla Matilde Cordova de Suazo de Trujillo, Colón*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional).

[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/uso-de-las-tic-como-estrategia-didactica-en-el-proceso-ensenanza-de-la-geografia-en-4-5-y-6-grado-de-educacion-basica-de-la-escuela-normal-mixta-matilde-cordova-de-suazo-de-trujillo-colon%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/uso-de-las-tic-como-estrategia-didactica-en-el-proceso-ensenanza-de-la-geografia-en-4-5-y-6-grado-de-educacion-basica-de-la-escuela-normal-mixta-matilde-cordova-de-suazo-de-trujillo-colon%20(2).pdf)

Martínez, Y. N. E., Santos, F. E. B., y Chavarria, P. S. (2022). La integración de las TIC en la educación superior: Aprendizajes a partir del contexto covid-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 4260-4277.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2162/3142>

Navarro R. M, Ortega R. J. I y González V. O (2014). Los usos de las TIC en diferentes contextos educativos. *Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Editor*.

<https://redie.mx/librosyrevistas/libros/coleccionlibro4.pdf>

Noriega, J. Á. V., Moran, L. E. T., y García, E. E. M. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (44), 143-155. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010.pdf>

Oyola, M. M. C., y Gómez M. B.I., (2012). Estrategias didácticas basadas en el uso de tic aplicadas en la asignatura de física en educación media. *Escenarios*, 10 (1), 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495590>

Ortega, R. E., Rodríguez, C. F., Mejía, C. M. D. J., López, T. R. M., Gutiérrez, R. D., & Montes, R.F.V. (2014). Estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia en el entorno educativo. México: *Red Durango de Investigadores Educativos AC*.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo3.pdf>

Rodríguez J., A. y Pérez J., A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (82),1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20652069006>

Ramírez, R. C. (2010). Las TICS en el aula. Granada: NNTT.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/CARMEN_RAMIREZ_1.pdf

Sánchez, M. D. R. G., Añorve, J. R., & Alarcón, G. G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12).

<https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954320013.pdf>

SEP (2016), *Programa @prende 2.0 Programa de Inclusión Digital 2016 – 2017*
Coordinación General @prende.mx, México.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/162354/NUEVO_PROGRAMA_PRENDE_2.0.pdf

Treviño M., A. L. (2018). *Alfabetización informacional en la educación superior en México: estudio exploratorio sobre la apropiación en TIC de los docentes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=134368>

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Elizabeth Lozano Morales

Universidad Pedagógica de Durango
Betty.lozanom4@gmail.com

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango
Chaparritos_2b@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivos diseñar y validar un cuestionario para medir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en alumnos de educación superior. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, por medio del método hipotético deductivo, denominado instrumental considerando que se buscó diseñar y validar un instrumento de investigación, por eso se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, como participantes de la investigación se contó con tres expertos quienes manifestaron su opinión con respecto a la validez de contenido y 32 alumnos universitarios para identificar el nivel de confiabilidad. Los resultados del proceso de investigación, se tiene un instrumento que cuenta con 45 ítems, con una consistencia interna por alfa de Cronbach de 0.935.

Palabras claves: confiabilidad, educación superior, uso de TIC, validez.

Summary

This research aims to design and validate a questionnaire to measure the use of ICT in higher education students. The study was developed with a quantitative approach, through the hypothetical deductive method, called instrumental considering that it was sought to design and validate a research instrument, for this reason the survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument, as research participants were It had three experts who expressed their opinion regarding the validity of content and 32 university students to identify the level of reliability. The results of the research process, there is an instrument that has 45 items, with an internal consistency by Cronbach's alpha of 0.935.

Keywords: reliability, higher education, use of ICT, validity.

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en una herramienta relevante para el futuro de las instituciones de educación superior. Además, es un tema absolutamente distintivo de nuestro tiempo; consideradas desde una perspectiva escolar y educativa; estas pueden suponer oportunidades importantes para mejorar la educación de nuestros alumnos, y también el funcionamiento de las universidades y el desempeño de la profesión docente (Ruiz & Sánchez 2015).

En la actualidad, aprender en un espacio mediado por las tecnologías hace que la experiencia no solo esté influenciada de grandes oportunidades para trabajar desde un método más constructivista sino que también proporciona enormes posibilidades de que los estudiantes conozcan y hagan uso de herramientas y aplicaciones TIC de última generación.

Al realizar la revisión de literatura, se localizaron varios estudios que han abordado como objeto de estudio las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación superior. En cuanto a los resultados que se describen en las investigaciones analizadas (Sánchez-Otero & Hernández-Palma 2019; Trujillo & Jaramillo 2006); evidenciaron aportes relevantes que muestran como los escenarios educativos han cambiado sustancialmente gracias a las tecnologías que hoy día se aplican para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los alumnos de licenciatura, manifestando que la difusión de estrategias didácticas en la formación de los alumnos mediados por las TIC, fortalece la construcción de aprendizaje significativo.

Sin embargo, hasta el término de la fase de la revisión de literatura, no se identificó algún instrumento construido que permitiera determinar la ausencia o presencia del instrumento específicamente relacionado con el uso de las TIC en educación superior. Por eso, la investigación se orientó al diseño y validación de un instrumento sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en educación superior.

El instrumento elaborado se denomina uso de tic en educación superior, comprende 45 ítems para ser respondidos con preguntas dicotómicas: Si () , No () y con una escala tipo Likert de cuatro valores: Nunca (0), Casi nunca (1), Casi siempre (2), Siempre (3).

Se determinó plantear particularmente como objetivos del estudio los siguientes:

- Diseñar un instrumento para medir el uso de las TIC en alumnos de educación superior.
- Establecer el nivel de confiabilidad del instrumento para medir el uso de las TIC en alumnos de educación superior.

- Determinar la autenticidad de validez, fundamentadas en el contenido y la estructura interna, que respaldan el uso de las TIC en alumnos de educación superior.

Desarrollo

Para Torres (2018), el uso de las TIC en los procesos formativos en el ambiente universitario ciertamente permite favorecer experiencias centradas en el estudiante, potenciando con ello la atención no solo de perfiles diversos, sino que además ofertando rutas de aprendizaje flexibles. Para efectos de esta investigación, el uso de las TIC es un medio de apoyo a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, promueve el desarrollo de estrategias didácticas y afianzamiento de múltiples competencias que, evidentemente, son requerimientos fundamentales de la sociedad actual.

Método

Para dar respuesta a los objetivos mencionados anteriormente, se previó un diseño metodológico con un enfoque cuantitativo y se utilizó el método hipotético-deductivo. Se realizó un estudio de tipo instrumental que, conforme a Montero y León (2005), son las investigaciones orientadas al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño o adaptación como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos. Por su parte, Soriano (2014) en la elaboración de instrumentos se debe tener claridad de los conceptos sobre constructo teórico, medición, confiabilidad y validez.

Participantes

Se mandó a tres expertos profesionales calificados con formación académica de maestría y doctorado, con experiencia académica y profesional, autores de artículos científicos, con experiencia en metodología de investigación y medición de fenómenos en educación. Se les solicitó su colaboración para establecer la validez de contenido, indicaron algunas observaciones, mismas que fueron atendidas y se realizaron las modificaciones sugeridas.

La elaboración del instrumento con las condiciones y la escala que a continuación se presenta: El cuestionario tiene como objetivo central, medir el uso de la tecnología de la información y la comunicación en alumnos de Educación Superior.

Por lo tanto, para realizar la validez de contenido del instrumento diseñado, se aplicó el procedimiento sugerido por Barraza (2007), conforme a este autor, el procedimiento consistió en:

Una vez llenado el instrumento, se observó la media de cada ítem, en el caso de la media que fue menor a 1.5 el ítem se eliminó. Con los ítems restantes, se obtuvo una media general de cada instrumento y los resultados se interpretaron con la siguiente escala:

- De 1.6 a 2.0 se consideró que presentaba una validez débil.
- De 2.1 a 2.5 se consideró que presentaba una validez aceptable
- De 2.6 en adelante, se consideró que presentaba una validez fuerte.

De esta manera, se eliminaron los ítems menores a 1.5, los ítems que presentaron validez débil, se asumieron (Tabla 1).

TABLA 1. VALIDEZ DE EXPERTOS

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
1	¿Conoces las TIC?	3	3	3	3		¿Conoces las TIC?	SI () NO ()
2	¿Tú dispositivo móvil tiene conexión a internet?	3	2	3	2.666666 667		¿Tú dispositivo móvil tiene conexión a internet?	SI () NO ()
3	¿Utilizas las aplicaciones de tu dispositivo móvil, por ejemplo: Internet, bluetooth, audio, video, texto, fotografía, sonido, música etc.?	3	2	3	2.666666 667		¿Utilizas las aplicaciones de tu dispositivo móvil, por ejemplo: Internet, bluetooth, audio, video, texto, fotografía, sonido, música etc.?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
4	¿Utilizo mi dispositivo móvil en clase?	2	3	3	2.666666 667		¿Utilizo mi dispositivo móvil en clase?	SI () NO ()
5	¿Utilizas frecuentemente tu dispositivo móvil en clase?	3	3	3	3		¿Utilizas frecuentemente tu dispositivo móvil en clase?	SI () NO ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
6	¿Tienes conocimientos para utilizar los programas de Microsoft por ejemplo: Word, PowerPoint, Excell, Prezi, Publisher?	3	3	3	3		¿Tienes conocimientos para utilizar los programas de Microsoft por ejemplo: Word, PowerPoint, Excell, Prezi, Publisher?	SI () NO ()
7	¿Utilizas frecuentemente los programas de Microsoft en clase, por ejemplo: Word, PowerPoint, Excell, Prezi, Publisher?	3	3	3	3		¿Utilizas frecuentemente los programas de Microsoft en clase, por ejemplo: Word, PowerPoint, Excell, Prezi, Publisher?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
8	¿Utilizas buscadores académicos en clase, por ejemplo: Google Académico, Dialnet, Scielo, Academia Edu, Refseek, Redalyc, ¿Academic Search?	3	3	3	3		¿Utilizas buscadores académicos en clase, por ejemplo: Google Académico, Dialnet, Scielo, Academia Edu, Refseek, Redalyc, ¿Academic Search?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
9	¿Utilizas el videoprojector en clase?	3	3	3	3		¿Utilizas el videoprojector en clase?	SI () NO ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
10	¿Con que frecuencia utilizas el videoprojector en clase?	3	3	3	3		¿Con que frecuencia utilizas el videoprojector en clase?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
11	¿Utilizas pizarrón electrónico en clase?	3	3	3	3		¿Utilizas pizarrón electrónico en clase?	SI () NO ()
12	¿Con que frecuencia utilizas el pizarrón electrónico en clase?	3	3	3	3		¿Con que frecuencia utilizas el pizarrón electrónico en clase?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
13	¿Utilizas redes sociales en clase, por ejemplo: WhatsApp, Facebook Messenger, Skype, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter?	2	2	3	2.333333 333	¿Frecuencia con la que utilizas redes sociales en clase, por ejemplo: WhatsApp, Facebook Messenger, Skype, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter?	¿Frecuencia con la que utilizas redes sociales en clase, por ejemplo: WhatsApp, Facebook Messenger, Skype, YouTube, LinkedIn, Instagram, Twitter?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
14	¿Por medio de las redes sociales comparto información académica con mis maestros?	3	3	3	3	¿Por medio de las redes sociales comparto información académica con mis maestros?		NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
15	¿Por medio de las redes sociales comparto información académica con mis compañeros?	3	3	3	3	¿Por medio de las redes sociales comparto información académica con mis compañeros?		NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
16	¿Tienes correo electrónico?	3	2	3	2.666666 667	¿Tienes correo electrónico?		NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
17	¿Con que frecuencia utilizas el correo electrónico?	3	2	3	2.666666 667	¿Con que frecuencia utilizas el correo electrónico?		NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
18	¿Mis maestros y yo utilizamos el correo electrónico para: Enviar tareas, Revisar tareas, Coevaluaciones, Retroalimentación, Enviar vídeos educativos, Enviar documentos, Enviar bibliografía, No lo utilizan?	1	3	3	2.3333 33333	¿Con que frecuencia utilizas el correo electrónico para: Enviar tareas, Revisar tareas, Coevaluaciones, Retroalimentación, Enviar vídeos educativos, Enviar documentos, Enviar bibliografía, No lo utilizan	¿Con que frecuencia utilizas el correo electrónico para: Enviar tareas, Revisar tareas, Enviar vídeos educativos, Coevaluaciones, Retroalimentación, Enviar vídeos educativos, Enviar documentos, Enviar bibliografía, No lo utilizan	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continuación)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
19	¿Utilizo las aplicaciones de internet para llevar a cabo una videoconferencia, por ejemplo: YouTube Live, Facebook Live, Zoom, Skype, Google Meet?	3	2	3	2.6666 66667		¿Utilizo las aplicaciones de internet para llevar a cabo una videoconferencia, por ejemplo: YouTube Live, Facebook Live, Zoom, Skype, Google Meet?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
20	¿Utilizo la videoconferencia para recibir clase y asesoría?	3	3	3	3		¿Utilizo la videoconferencia para recibir clase y asesoría?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
21	¿Considero a la Videoconferencia como un recurso útil y didáctico dentro de mi proceso de aprendizaje?	2	3	3	2.6666 66667		¿Considero a la Videoconferencia como un recurso útil y didáctico dentro de mi proceso de aprendizaje?	SI () NO ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
22	¿Considero que las sesiones de videoconferencia sirven para complementar el conocimiento de la temática de mis asignaturas?	3	3	3	3		¿Considero que las sesiones de videoconferencia sirven para complementar el conocimiento de la temática de mis asignaturas?	SI () NO ()
23	¿Utilizo aplicaciones de internet para realizar un aula virtual, por ejemplo: Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams?	3	3	3	3		¿Utilizo aplicaciones de internet para realizar un aula virtual, por ejemplo: Google Classroom, Edmodo, Microsoft Teams?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
24	¿Utilizo aulas virtuales en tus clases?	3	3	3	3		¿Utilizo aulas virtuales en tus clases?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

N°	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
25	¿Intercambio con mis maestros y compañeros contenidos académicos por medio de aulas virtuales?	3	3	3	3		¿Intercambio con mis maestros y compañeros contenidos académicos por medio de aulas virtuales?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
26	¿Utilizas el libro electrónico en tus clases?	3	3	3	3		¿Utilizas el libro electrónico en tus clases?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
27	¿Diseñas y grabas el libro electrónico para los temas centrales de tus asignaturas?	0	3	3	2	SE ELIMINA		
28	¿El uso del libro electrónico compartido por medio de tu dispositivo móvil es constante?	3	3	3	3		¿El uso del libro electrónico compartido por medio de tu dispositivo móvil es constante?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
29	¿El libro electrónico me permite estar atento en clase?	3	2	3	2.6666 66667		¿El libro electrónico me permite estar atento en clase?	SI () NO ()
30	¿Utilizas podcast en tu clase?	3	2	3	2.6666 66667		¿Utilizas podcast en tu clase?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

Nº	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
31	¿Diseñas y grabas podcast para los temas importantes de tu asignatura?	3	3	3	3		¿Diseñas y grabas podcast para los temas importantes de tu asignatura?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
32	¿El uso de podcast compartido con tu maestro por medio de dispositivo móvil es constante?	3	3	3	3		¿El uso de podcast compartido con tu maestro por medio de dispositivo móvil es constante?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
33	¿El podcast te permite interactuar con tus maestros?	3	2	3	2.6666 66667		¿El podcast te permite interactuar con tus maestros?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
34	¿El podcast te permite compartir información con tus compañeros?	2	3	3	2.6666 66667		¿El podcast te permite compartir información con tus compañeros?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
35	¿El uso de podcast te permite desarrollar competencias digitales?	3	1	3	2.3333 33333	¿Es importante el uso de podcast en mis asignaturas?	¿Es importante el uso de podcast en mis asignaturas?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
36	¿El podcast me permite cumplir responsablemente las tareas asignadas por mi maestro?	3	2	3	2.6666 66667		¿El podcast me permite cumplir responsablemente las tareas asignadas por mi maestro?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

Nº	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
37	¿Utilizas YouTube en tu clase?	3	3	3	3		¿Utilizas YouTube en tu clase?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
38	¿Diseñas y grabas videos para los temas importantes de tu asignatura?	3	2	3	2.6666 66667		¿Diseñas y grabas videos para los temas importantes de tu asignatura?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
39	¿El uso de YouTube compartido con tu maestro por medio de dispositivo móvil es constante?	3	2	3	2.6666 66667		¿El uso de YouTube compartido con tu maestro por medio de dispositivo móvil es constante?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
40	¿El YouTube te permite compartir videos educativos con tus compañeros?	3	3	3	3		¿El YouTube te permite compartir videos educativos con tus compañeros?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
41	¿En mi portafolio electrónico incluyo guías del curso, registros de trabajo académico, evaluaciones, fotografías, video, sonido, música?	3	3	3	3		¿En mi portafolio electrónico incluyo guías del curso, registros de trabajo académico, evaluaciones, fotografías, video, sonido, música?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

(Continúa)

Tabla 1. Validez de expertos (continuación)

Nº	ÍTEM	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Media	Decisión	ÍTEM FINAL	Opciones de respuesta
42	¿Diseño y grabo mi portafolio electrónico cuando el docente me lo solicita?	3	2	3	2.6666 66667		¿Diseño y grabo mi portafolio electrónico cuando el docente me lo solicita?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
43	¿Recibo orientación de mi maestro para la elaboración del portafolio electrónico?	3	3	3	3		¿Recibo orientación de mi maestro para la elaboración del portafolio electrónico?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
44	¿Utilizo el portafolio electrónico para ser evaluado?	3	0	3	2	SE ELIMINA		
45	¿El uso del portafolio electrónico compartido con mi maestro por medio de mi dispositivo móvil es constante?	3	3	3	3		¿El uso del portafolio electrónico compartido con mi maestro por medio de mi dispositivo móvil es constante?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
46	¿Se evalúa el uso del portafolio electrónico a través de una rúbrica?	3	2	3	2.6666 66667		¿Se evalúa el uso del portafolio electrónico a través de una rúbrica?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()
47	¿Es eficiente el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación mediadas por las TIC en tu programa de estudios (Licenciatura Ciencias de la Educación)?	3	2	3	2.6666 66667		¿Es eficiente el uso de las estrategias de enseñanza aprendizaje y de evaluación mediadas por las TIC en tu programa de estudios (Licenciatura Ciencias de la Educación)?	NUNCA () CASI NUNCA () CASI SIEMPRE () SIEMPRE ()

Fuente: elaboración propia

Posteriormente se aplicó la prueba piloto a 33 alumnos del ciclo escolar 2021-A para medir el nivel de confiabilidad en instituciones de educación superior de la Universidad Juárez del Estado de Durango, ubicada en la Ciudad de Durango, Dgo.

Con el propósito de respaldar la consistencia interna del instrumento se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach, índice que se usa para medir la confiabilidad de la consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Es decir, los valores más altos del Alfa de Cronbach indicarán mayores niveles de relación y, por lo tanto, mayor consistencia. Este coeficiente es el promedio de las correlaciones de las preguntas que forman parte de un instrumento. En relación con eso, se sustenta con la escala de valoración propuesta por George y Mallery (2003, citado por Vale-Nieves & Rivera-Maldonado, 2015). Proponen la escala siguiente para evaluar el coeficiente de Alfa de Cronbach:

Tabla N° 1

Escala para evaluación del alfa de Cronbach

Coeficiente alfa > .9	Es excelente
Coeficiente alfa > .8	Es bueno
Coeficiente alfa > .7	Es aceptable
Coeficiente alfa > .6	Es cuestionable
Coeficiente alfa > .5	Es pobre

Fuente: George y Mallery 2003

La confiabilidad de un instrumento de medición permite determinar que el mismo, mide lo que se quiere medir, y aplicado varias veces, indique el mismo resultado. Hernández et al. (2014) indican que la confiabilidad de un instrumento de medición, se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. Por ello, para el instrumento diseñado, se les aplicó la prueba estadística alfa de Cronbach a través del programa IBM SPSS Statistics versión 25.

La precisión de la fiabilidad por medio del alfa de Cronbach acepta el promedio de las correlaciones entre los ítems que forman parte de un instrumento de escala tipo Likert, y que miden un mismo constructo (Oviedo & Arias, 2005).

En este estudio el instrumento diseñado para alumnos, el alfa de Cronbach arrojado fue de .935 por lo cual tiene una fiabilidad excelente.

Tabla N° 2
Prueba estadística alfa de Cronbach

Alfa Cronbach	N de elementos
0.935	45

Fuente: elaboración propia

El presente estudio, ratifica lo presentado por Martelo et al. (2016, citado por Sánchez-Otero, 2019). La aplicación de las TIC motiva al estudiante al captar su atención y lo lleva a ser uno de los motores de su propio aprendizaje. Por lo anterior, es imprescindible tener un nivel de alfabetización digital tanto en docentes como en alumnos, para asegurar el éxito del uso de las diferentes herramientas digitales que se tienen disponibles en la era actual.

Partiendo de las observaciones y resultados obtenidos de la prueba piloto, se generó el cuestionario definitivo, compuesto por 45 preguntas (desarrolladas en ítems dicotómicos, abiertos, de elección múltiple y de valoración por selección de respuestas según la escala Likert).

Resultados y Discusión

Los resultados que se obtuvieron, presentan algunas similitudes con investigaciones localizadas en la revisión de la literatura (Ascencio & Montoya 2013; Gutiérrez & Acosta 2011; Maldonado 2014; Martínez & Hernández 2018; Oyola & Gómez 2012; Sánchez-Otero & Palma 2019; Trujillo & Jaramillo 2006).

De acuerdo con este estudio todo instrumento de recolección de datos debe cumplir con dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. Concordando con Robles y Rojas (2015) la validez y la confiabilidad son dos criterios de calidad que debe reunir todo instrumento de

medición tras ser sometido a la consulta y al juicio de expertos con el objeto de que los investigadores puedan utilizarlo en sus estudios.

Los ítems 2,3, 4, 5, 6, 7, 8 y 46 del instrumento uso de TIC en educación superior tienen una gran similitud con la investigación de los autores Oyola y Gómez (2012), midieron estrategias didácticas basadas en el uso de TIC, Internet, buscadores, rubrica, videos, Word, PowerPoint, Excell y diversos tipos de dispositivos como: computadoras, teléfono celular, cámara etc., se propició en los estudiantes de educación media superior mayor motivación, concentración e interés hacia la clase. También, pueden incidir de forma favorable no solo en la dinamización de los ambientes educativos sino también en la movilización y desarrollo de procesos asociados al aprendizaje de los estudiantes.

Chirinos & Cerra (2020), utilizaron un instrumento que midió el uso de las aplicaciones tecnológica como, internet, las redes sociales, podcast, correo electrónico, Skype, twitter, videos, audios y de los dispositivos móviles como la computadora, teléfono celular y Tablet. Según los resultados se logró la promoción del aprendizaje colaborativo entre estudiantes. Coincidiendo con la investigación de los autores Trujillo y Jaramillo (2006), el uso de las aplicaciones de tecnologías móvil. Los hallazgos demostraron que les facilitó a los (las) estudiantes el despliegue y dominio de habilidades para interactuar en espacios remotos y distribuidos.

De la Madrid (2007), aplicó un instrumento tipo encuesta con 43 reactivos cerrados que miden tanto la frecuencia de uso de las TIC (word, excell, PowerPoint, Internet, Correo electrónico, buscadores de información) dentro del programa educativo de nivel superior. Los resultados demostraron que, el incremento en el uso de cada una de las herramientas es notorio, llevando la ventaja el uso de Power Point para la presentación de trabajos dentro del aula de clases. El 92.43% de los alumnos utilizan internet como apoyo para sus materias, lo que nos habla de una importante innovación que se puede reflejar tanto en un mejor aprovechamiento como en el desarrollo de competencias específicas. Este resultado se corresponde al obtenido por esta investigación realizada en el 2021, cuando se aplicó la encuesta a 194 estudiantes de

educación superior, de los cuales 94.85% habían accedido a internet. Estos datos indican que el aumento de uso de internet entre los estudiantes del nivel superior es casi general.

Por otro lado las siguientes investigaciones difieren del presente estudio, Maldonado (2014), aplicó un instrumento en educación básica en la enseñanza de la geografía. Uno de los resultados fue que, mientras en la escuela se siga llevando a la práctica un modelo tradicional de formación, el uso que se les dé a las TIC no logrará una mejora cuantitativa, cualitativa y significativa que tanto se requiere. Asimismo, Suárez-Rodríguez y Fernández-Piqueras (2012), se ha obtenido información sobre las competencias del profesorado de educación primaria y secundaria en las TIC, tanto sobre los conocimientos tecnológicos como respecto a la integración de los mismos en la práctica diaria del profesorado.

Conclusiones

El instrumento diseñado presenta buenas características psicométricas, posee validez tal y como se observa en la Tabla 1, los pesos factoriales obtenidos por cada ítem son altos, oscilando entre 2.66666 (ítems 2,3,4,16,17,19,21,29,30,33,34,35,36,38,39,42,46) y 3 (ítems 1,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,18,19,20,22,23,24,25,26,28,31,32,37,40,41,43,45). Estos resultados muestran que son adecuados para el estudio del Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de aprendizaje y confiabilidad (el alfa de Cronbach arrojado fue de .935) que lo acreditan para ser utilizado en posteriores investigaciones y obtener información confiable.

Los resultados obtenidos en el análisis de confiabilidad del instrumento nos permiten afirmar que se trata de un instrumento con una adecuada consistencia interna y, en consecuencia, válido para la medición del uso de las TIC. Por lo tanto, se considera que disponer de instrumentos de éste tipo puede contribuir a evaluar el uso de las TIC en el contexto educativo de nivel superior, ofreciendo datos que faciliten las acciones puntuales que contribuyan a que las TIC sean realmente facilitadoras en la construcción de conocimiento.

A la vez, considerando las garantías de confiabilidad y validez que ofrece el instrumento uso de tic, se contempla que este instrumento representa una herramienta valiosa para futuras investigaciones que deseen profundizar sobre esta temática. Conocer el uso que los estudiantes hacen de estos recursos tecnológicos, puede facilitar su integración en los procesos educativos y, también, la transformación hacia un modelo educativo centrado en el estudiante.

Referencias

Ascencio, M. D. C., & Montoya, B. H. A. (2013). Relación estrategias didácticas y TIC en el marco de prácticas pedagógicas de los docentes de instituciones educativas de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 56-79.

<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194225730005.pdf>

Barraza, M. A. (2007) La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basado en el contenido. *En Revista Investigación Educativa Duranguense*, vol. 2, no. 7, pp. 5-14. México-UPD.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>

Chirinos, M. P., Olivera, N. A. G., & Cerra, D. C. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC'S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 158-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8116140>

De la Madrid, M. C. L. (2007). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, (7).

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105>

Gutiérrez, F. M., & Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, 2(1), 43-58. <https://core.ac.uk/download/pdf/16369407.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ta. ed. México: Mc Graw Hill.

[https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia de la investigacion - roberto hernandez sampieri.pdf](https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf)

Maldonado, A. G. M. (2014). *Uso de las TIC como estrategia didáctica en el proceso enseñanza de la Geografía en 4°, 5°, y 6° grado de Educación Básica de la Escuela Normal Mixtla Matilde Cordova de Suazo de Trujillo, Colón*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1q2j3>

Montero, I., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33701007.pdf>

Oyola, M.M.C., & Gómez, M. B. I. (2012). Estrategias didácticas basadas en el uso de tiques aplicados en la asignatura de física en educación media. *Escenarios*, 10(1), 17-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495590>

Oviedo, H. C., & Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

<https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>

Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Nebrija*, 18. <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259>

Ruiz, J. A., Martínez, M., & Sánchez, M. L (2015). El impacto de las TICs en la calidad de la educación superior. *Revista de investigación en ciencias contables y administrativas*, 1(1), 28-44.

<https://ricca.umich.mx/index.php/ricca/article/view/2/2>

Sánchez-Otero, M., García-Guillany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286.

<https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n3/0718-0764-infotec-30-03-00277.pdf>

Suárez-Rodríguez, J. M., Almerich, G., Díaz, I. & Fernández-Piqueras, R. (2012). Competencias del profesorado en las TIC: Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 293-309.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n1/v11n1a24.pdf>

Soriano R. A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. Editorial Universitaria Don Bosco, 19-40.

[http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.p](http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf)

[df](http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2105/1/2%20disenoyvalidacion_dialogos14.pdf)

Torres, M. E. A. (2018). Las TIC en educación superior. Una experiencia de aprendizaje usando Google Sites. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(2), 127-137.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6697285>

Trujillo, J. A., & Jaramillo, C. M. (2006). Estrategias didácticas en educación superior con la mediación de la computación móvil. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 93-107. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6090/5496>

Vale-Nieves, O., & Rivera-Maldonado, M. M. (2015). Creación y validación del cuestionario sobre uso de mensajes de texto en el aula. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26(1), 40-54. <https://www.redalyc.org/pdf/2332/233245620004.pdf>

AMBIENTES DE APRENDIZAJE FAVORABLES PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Daniela Nohelí Hernández Chávez

Facultad de psicología y terapia de la comunicación Humana UJED
1167735@alumnos.ujed.mx

D.C.E Inés Fanny Vázquez Ríos

Facultad de psicología y terapia de la comunicación Humana UJED
fannyvr@ujed.mx

Lic. Guadalupe Maravilla Gaucín Piedra

Facultad de psicología y terapia de la comunicación Humana UJED
lugaupi@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación es identificar el ambiente de aprendizaje que propicia una adecuada motivación para el fomento a la lectura, en una escuela primaria del estado de Durango, México. Este análisis del autor Iglesias (2008) se hace a partir de la estructura que conforma la generación de ambientes de aprendizaje en sus cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. La indagación se realiza, específicamente observando y evaluando los ambientes de aprendizaje en las áreas de biblioteca escolar, y otros espacios en los que se facilite llevar a cabo actividades de lectura, como podría ser el "rincón de lectura". Para ello, se presenta en este artículo, en primera instancia, un análisis del concepto de ambientes de aprendizaje para después, describir las dimensiones según las observaciones y evaluaciones correspondientes en la institución. Esto permitirá también una reflexión acerca de aquellos elementos necesarios para generar ambientes de aprendizaje propicios para la promoción de la lectura en una institución educativa.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, fomento de lectura, escuela primaria, dimensiones.

Abstract

The purpose of this research is to identify the learning environment that fosters adequate motivation for promoting reading in an elementary school in Durango, Mexico. This analysis, based on Iglesias (2008), is carried out from the structure that comprises the generation of learning environments in its four dimensions: physical, functional, temporal, and relational. The inquiry is conducted specifically by observing and evaluating the learning environments in areas such as the school library and other spaces that facilitate reading activities, such as the 'reading corner.' To achieve this, this article presents, in first instance, an analysis of the concept of learning environments and subsequently describes the dimensions based on observations and evaluations in the institution. This will also allow reflection on the necessary elements to create conducive learning environments for the promotion of reading in an educational institution.

Key words: learning environments, reading promotion, primary school, dimensions.

La escuela es, después de la familia, un espacio fundamental para la formación individual de los seres humanos, por ello es importante pensar en ambientes educativos que contribuyan a la propuesta pedagógica curricular de la educación en México, un enfoque humanista, fomento de la cultura de paz, inclusión, las artes y la actividad física, así como también pensar en la importancia de fomentar la lectura en los estudiantes.

El ambiente educativo o de aprendizaje se entiende como el espacio donde existen o se generan las condiciones necesarias para el desarrollo de experiencias de aprendizaje (Duarte, 2003). Sin embargo, el ambiente educativo no se limita a eso, está inmerso en la dinámica de los procesos educativos, en las experiencias, vivencias, interacciones, actitudes, el entorno, entre otros (Chaparro, 1995 citado en Duarte, 2003).

La lectura es importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permite el conocimiento de diversos temas, es un factor importante para el desarrollo de habilidades, es necesaria para las relaciones con los demás, mejora la expresión y el pensamiento, creatividad, entre muchas otras cosas, conecta a los estudiantes a experimentar, aprender y conocer de una infinidad de contenidos. Garrido (1998) menciona que "...la lectura nos muestra la diversidad del mundo y hace más amplios nuestros horizontes" (p. 12).

Parece imprescindible que la educación concentre parte de sus esfuerzos en mejorar todavía más estos resultados y tener más personas que lean por gusto o cultura general más que por obligación. El placer de leer significa que el estudiante ha descubierto la lectura como parte importante de su vida; "la lectura es fuente de experiencias, emociones y afectos" (Garrido, 1998, p. 10), comprender la lectura como una experiencia de vida, que se puede disfrutar y gozar, aporta significativamente a la formación como personas de los estudiantes (Nava y Rivas, 2015).

Contexto

La lectura es una parte esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación básica, “mejorar la lectura aumenta la capacidad de aprendizaje, favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, el raciocinio, la memoria, la personalidad, la sensibilidad y la intuición” (Garrido, 1998, p. 12). Por ello, resulta importante analizar diferentes acciones que pueden ayudar al fomento de la lectura.

La escuela primaria observada se ubica en el estado de Durango, al suroeste de la capital, en una comunidad rural. La escuela está a cargo de ocho profesores de grupo, un profesor de educación física, un maestro de artes y el director del plantel. A esta escuela asisten 191 estudiantes aproximadamente. Los edificios de la escuela cuentan con todos los servicios, tiene doce aulas, una de ellas destinada para el espacio de biblioteca escolar.

En esta escuela primaria, anteriormente no se contaba con un espacio específico para la biblioteca, con lo que se contaba era un espacio que cada docente habilitó dentro de su aula, en donde los libros se acomodaban en estantes al frente o al final del salón, sin embargo, este espacio no parecía ser suficiente para el fomento de lectura en los estudiantes, ya que en su mayoría manifestaron no tener interés por leer. Además de ello, al inicio del ciclo escolar 2022-2023 se contaban con aproximadamente 20 estudiantes de 4° a 6° que aún no consolidaban la lectoescritura.

Ante dicha situación, la dirección de la escuela obtuvo un recurso importante para mejorar la infraestructura de la escuela; en estas remodelaciones incluyó la restructuración de un espacio con condiciones áulicas, destinado a ser la biblioteca de la escuela, donde se pudiera tener disponible el resto de acervos bibliográficos para los estudiantes e incluso para los mismos docentes.

Objetivo General

- Identificar los ambientes de aprendizaje que promueven el interés y motivan la lectura en los estudiantes de educación primaria partiendo de las dimensiones física, funcional, temporal y relacional.

Objetivos específicos

- Realizar una propuesta de intervención de mejora para favorecer un ambiente de aprendizaje que propicie en todos los estudiantes de educación primaria su formación lectora.
- Plantear alternativas de mejora en los ambientes de aprendizaje para el fomento de la lectura en educación primaria.
- Fomentar la lectura en los estudiantes de la escuela primaria por medio de mejoras en los ambientes de aprendizaje.

Justificación

El ambiente de aprendizaje como un todo que conjunta los elementos físicos: materiales, mobiliario, objetos, decoración, es decir el espacio físico; y las relaciones que en él se establecen: actividades, relaciones interpersonales, interacción con el espacio y sus elementos, entre otros (Iglesias, 2008), es un componente fundamental que forma parte del currículo y que favorece al logro de los diferentes objetivos que se plantean con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un buen ambiente educativo permite que el aprendizaje de los estudiantes crezca en calidad, por ello se requiere tener docentes que generen estos escenarios pedagógicos para enseñar (Ministerio de Educación Nacional, 2010). De igual manera, debemos pensar en el ambiente más allá del espacio físico, e pensar en el ambiente que actúa con el ser humano y lo transforma, por tanto, deben tenerse en cuenta la organización espacial, las relaciones entre los

agentes educativos, con los materiales, el tiempo y las actividades que en él se realizan (Téllez, 2014).

Así mismo, Loughlin y Suina (1997, como se citaron en García-Chato, 2014, p. 69), indican que “el ambiente de aprendizaje es un entorno dispuesto por el profesor para influir en la vida y en la conducta de los niños a lo largo del día escolar”, y esto se logra al organizar el espacio físico.

El ambiente del que se habla puede ser físico, virtual, en la escuela, no necesariamente se refiere a un aula de clase con un pizarrón y muchas mesas y sillas, lo importante es que se cree el espacio adecuado en el que los estudiantes aprendan de la mejor manera. Esto, teniendo en cuenta que el aprendizaje puede ocurrir en variedades de entornos (William, 2014).

Asimismo, el fomento de la lectura permite a los estudiantes el desarrollo cognitivo en sus habilidades de comunicación y creatividad; es una práctica que acerca a los estudiantes a conocer diferentes formas de vivir, de descubrir el mundo cotidiano y descubrir otras formas de utilizar el lenguaje e inclusive, desarrollar un pensamiento propio sobre diferentes temas.

A partir de esto, indagar sobre cómo los ambientes de aprendizaje pueden propiciar el hábito de la lectura resulta indispensable en los procesos de aprendizaje, permite a las escuelas de educación básica reflexionar sobre las acciones emprendidas y los elementos que pueden fortalecer para lograr tener una comunidad interesada en la lectura.

Método

Este estudio se elaboró a través de un enfoque cualitativo, por medio de un estudio descriptivo, cuyo objetivo fundamental es describir de manera detallada los fenómenos, eventos, contextos y situaciones pertinentes; este tipo de estudio busca especificar características o propiedades de grupos, comunidades, personas, objetos, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández- Sampieri et al., 2014).

Mediante la observación detallada de actividades destinadas a promover la lectura, se analizan los entornos de aprendizaje. Además, se llevó a cabo una entrevista con ocho maestras de grupo, todas ellas con edades comprendidas entre los 25 y 45 años de edad y con más de cinco años de experiencia en la enseñanza primaria. Este proceso permitió identificar alternativas efectivas para fomentar el hábito de lectura entre los estudiantes.

El instrumento de entrevista, aplicada como una técnica de recolección de datos primaria, que se llevó a cabo en una reunión para el intercambio de información, con base en una guía de cuestionamientos estructurados (Hernández-Sampieri et al., 2014) se conformó de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué recursos utilizó para favorecer un ambiente de aprendizaje de acuerdo a la lectura o el libro que eligió?
2. Acerca de la sesión y los recursos utilizados ¿cómo influyó el ambiente en el gusto o fomento de la lectura?
3. ¿Cómo favorecen los ambientes de aprendizaje en la dinámica y en el aprendizaje de los estudiantes?
4. Teniendo en cuenta esta experiencia y tomando en cuenta las posibilidades ¿qué puede cambiar dentro de su aula para mejorar el ambiente de aprendizaje para el fomento de la lectura?

Desarrollo

Por medio de la descripción de diversos ambientes generados para el fomento de la lectura, se pudo analizar, a partir de sus cuatro dimensiones, qué aportaciones hacen a la comprensión de la lectura, su gusto por ella, el hábito y el interés por seguir adentrándose a la lectura de libros y/o diversos textos. Esto en una primaria de educación básica en el estado de Durango, México.

Cuando se habla de “ambientes de aprendizaje”, se hace referencia a un conjunto ilimitado de elementos, Iglesias (2008, p. 52) lo define como “un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo...”.

Para la descripción de un ambiente de aprendizaje se pueden mencionar aspectos como el espacio físico, sus elementos, materiales utilizados, así como también las interacciones que se generan entre los estudiantes, el docente y viceversa. El tiempo, las condiciones del ambiente, el acomodo del mobiliario o la forma en que se realiza una actividad, todo forma parte de este ambiente educativo que se propicia.

Desde la perspectiva educativa Iglesias (2008) puntualiza cuatro dimensiones que se interrelacionan entre sí y que aportan a comprender mejor la estructura de un ambiente educativo o de aprendizaje:

- **Dimensión física:** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico y sus condiciones estructurales (dimensiones, tipo de suelo, etc.). También comprende los objetos que hay en el espacio físico (material, mobiliario, decoración, etc.) y su organización, distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio.
- **Dimensión funcional:** Se relaciona con la forma en cómo se utilizan los espacios y las actividades para las que están destinados. La polivalencia hace referencia a las diferentes funciones que puede tener un mismo espacio físico, dependiendo el tipo de actividad que se pueda realizar, este espacio adquiere otra dimensión funcional.
- **Dimensión temporal:** Se vincula con la organización del tiempo y los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo está ligado a las actividades que se realizan en los espacios destinados, el tiempo de jugar, de leer, de comentar, entre otros. Se debe

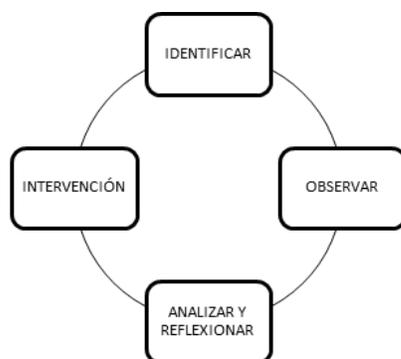
pretender que la organización del espacio sea coherente con la organización del tiempo de la actividad planificada.

- **Dimensión relacional:** Está referida a las distintas relaciones que se establecen en el ambiente o espacio destinado, tiene que ver con las formas en las que se accede a los espacios, las normas y formas en como lo hacen, las agrupaciones, participaciones de los involucrados, las interacciones, entre otras.

Este mismo autor, Iglesias (2008) propone un proceso de evaluación para el ambiente de aprendizaje que se compone de cuatro fases:

Figura 1

Proceso de evaluación del ambiente de aprendizaje



Fuente: Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar (p. 55).

- **Identificar:** los elementos que intervienen en la construcción de determinado ambiente para poder descomponerlo y evaluarlo.
- **Observar:** las manifestaciones que se van presentando. Las observaciones brindarán información acerca de la influencia del ambiente con el comportamiento y aprendizaje de los estudiantes.
- **Analizar y Reflexionar:** los aspectos observados y reflexionar a detalle cuáles son las implicaciones de dichos aspectos observados y analizados.

- **Intervenir:** para plantear alternativas de mejora. Como última finalidad lo que se quiere es mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje.

A partir de las dimensiones, el estudio se basó en el proceso de evaluación de ambientes de aprendizaje, para identificar, observar, analizar y reflexionar sobre los elementos que influyen y aportan en el fomento de la lectura, además de elaborar propuestas o alternativas en las que el ambiente pueda modificarse en beneficio de los niños y niñas.

Los docentes de una escuela primaria realizaron una actividad a nivel escuela "Cinelectura"; los maestros anunciaron la presentación de un libro cada uno, los estudiantes podían elegir cuatro de los siete libros que se presentaron, el objetivo era fomentar el gusto por la lectura y el acercamiento de los docentes a los libros de la biblioteca escolar.

Para la presentación del libro los docentes generaron un ambiente, según lo que ellos consideraron relevante para acercar a los niños a la lectura. Posteriormente, los docentes describieron sus experiencias con respecto a cómo el ambiente influyó en la participación, atención, involucramiento y comprensión de los estudiantes.

Los docentes describieron el proceso y, con respecto a las dimensiones, se realizó el análisis de las experiencias, se reflexionó con respecto a los resultados y se desarrollaron conclusiones.

Resultados

A partir de los resultados de la entrevista aplicada a los docentes, se logró realizar un análisis de los ambientes de aprendizaje a partir de sus dimensiones; se encontró que los docentes dieron una respuesta amplia a cada una de las cuatro preguntas de la observación personalizada, obteniendo los siguientes resultados para cada dimensión.

Dimensión Física

La descripción del ambiente generado llevó a los docentes a mencionar, de primera instancia los aspectos del espacio físico y materiales. Describieron el aula de clase, hicieron hincapié en el acomodo de las sillas y el espacio, algunos de ellos no modificaron el aula tradicional, otros de ellos optaron por acomodar las sillas para que los estudiantes fueran audiencia, además de mencionar un aula limpia; un profesor mencionó haber utilizado cortinas y las luces apagadas para dar mayor énfasis a la historia.

Los docentes indicaron los materiales que utilizaron, algunos de los que señalaron fueron: “los libros del rincón”, incluyeron también láminas e imágenes, impresiones, el cartel realizado para su presentación, videos, imágenes del personaje principal, entre otros. Varios de ellos mencionaron los cambios de voz y la mímica como un recurso para favorecer el ambiente de lectura.

La actividad se limitó a la lectura del libro elegido, por lo cual no se utilizaron otros espacios más que los destinados para que los estudiantes ocuparan un lugar y escucharan la lectura. Según las descripciones de los maestros, algunos de ellos decidieron ocupar el mismo espacio de clase, pero crear un ambiente distinto a lo que Iglesias (2008) le llama “dinamismo-estatismo”. La mayoría describió haber creado un ambiente distinto a partir del espacio y los materiales.

Dimensión Funcional

En esta dimensión se toman en cuenta tres tipos de variables: las actividades que realizan según la zona, el tipo de zonas en función de las actividades y la polivalencia de estas zonas. El tipo de actividad que se desarrolló fue de lectura, guiada por los docentes quienes fueron los encargados, donde a partir de un libro o historia interesante para los estudiantes, organizaron esta actividad para fomentar la lectura en ellos.

Las zonas que se utilizaron fueron específicamente donde se ubicaba el mobiliario del aula, los estudiantes fueron limitados a este espacio debido al tipo de actividad que se estaba

realizando; como se mencionó, el ejercicio consistió en el fomento de la lectura y aunque los estudiantes también fueron participes, esto no requirió de otro espacio dentro del aula.

Por eso mismo, el espacio donde los docentes ubicaron el mobiliario fue una zona de funcionalidades múltiples, debido a que ya sea como participantes activos o pasivos, los estudiantes no se movieron de dicho espacio, los profesores delimitaron muy bien el lugar destinado para poder escuchar con atención y disfrutar de la lectura.

Dimensión Temporal

Llevaron a cabo la actividad en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos, con grupos de estudiantes de todos los grados, teniendo como máximo 20 estudiantes. Cada 25 minutos se daría un timbre para que los alumnos pudieran pasar a la presentación de otro libro.

Los profesores fueron los encargados de guiar la actividad, el tiempo que invertirían, algunos de ellos antes de comenzar dieron una introducción del libro, con algunos cuestionamientos o pidiendo a los alumnos hacer alguna inferencia sobre la lectura. Luego de eso, continuaban con la lectura del libro.

Esta dimensión hace referencia al tiempo en el que se organiza la actividad tomando en cuenta el nivel de participación que el docente tendrá y de qué manera participaran los estudiantes en las actividades planificadas.

Dimensión Relacional

Se organizaron a los estudiantes en grupos de 20, el acceso al espacio estuvo dirigido por el docente, quien propició que fuera un ambiente “ordenado” para que la comprensión y la escucha de la lectura fuera favorable.

Durante la actividad, los docentes propiciaron un nivel de participación en que ellos tenían un control parcial del aula, sugirieron los espacios a ocupar, así como su invitaron a la participación en momentos importantes de la lectura.

En este sentido, el docente permitió la espontaneidad de la actividad, dejando que, a partir del ambiente que se estaba creando, los estudiantes decidieran si participaban o no y en qué medida. Esto aportó a crear un ambiente activo, en que todas las personas en el espacio físico eran los actores principales de la actividad.

Conclusiones

Por medio de este análisis, se reflexionó acerca de cómo los recursos, materiales, el espacio, el tiempo, la participación, entre otros; influyeron en la atención y comprensión hacia la lectura en los estudiantes. Así pues, los docentes comentaron estas reflexiones a partir del análisis obtenido.

En las descripciones de dicha dinámica, los maestros comentaron haber tenido que hacer uso de su creatividad para poder generar un ambiente atractivo y lúdico para los estudiantes. A pesar de que la actividad limitó su participación a la lectura, los profesores hicieron uso de todos los recursos disponibles.

Entre los recursos, los docentes se centraron en captar el interés y la atención de los estudiantes, realizando:

- El cambio de voz, al momento de realizar la lectura.
- La ambientación del aula.
- La presentación de los materiales.
- El acomodo del mobiliario, la tecnología.

Estos, fueron solo algunos de los elementos que los docentes utilizaron. Esto fue primordial para que el estudiante relacionara un “ambiente agradable y creativo” con la lectura.

Es importante mencionar también que, los docentes llegaron a la conclusión de que, un ambiente de aprendizaje más ameno genera en los estudiantes motivación, ayuda a mantener la atención y el interés por diversos temas, la participación es mucho más activa de su parte, se involucran, además de lograr en ellos el aprendizaje.

Otra de las reflexiones en común fue que: “un ambiente debe ser adecuado según lo que se quiera lograr”, esta actividad requirió de más dinamismo y creatividad, pero incluso los docentes pensaron en que, según el objetivo de la actividad, podían generar ambientes que les permitieran a los estudiantes centrarse en diferentes cosas.

A partir de esta experiencia, los docentes expresaron algunas de sus conclusiones, acerca de elementos importantes que podrían modificar para mejorar el ambiente de aprendizaje dentro del aula:

- “Reinventar, buscar diferentes materiales para que los alumnos se interesen”.
- “Escoger adecuadamente los libros que podrían llamar su atención”
- “Actividades que les permitan a los alumnos participar más, que llamen su atención y usar recursos tecnológicos”.
- “Acondicionar el salón de manera que los estudiantes puedan involucrarse, dinámicas distintas, cambiar la organización, hacer un círculo de lectura, es importante pensar en involucrarlos”.

El análisis de este trabajo deja como supuesto que los ambientes de aprendizaje propicios pueden aportar al fomento de la lectura en los estudiantes, el relacionar la lectura con una actividad agradable y de placer generado a partir de ambientes agradables y creativos, es por ello que es importante considerar siempre los elementos para tener un mejor ambiente que propicie el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Referencias

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.

Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta* (1ª edición). Secretaría de Educación Pública.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición). Mc Graw Hill.

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49–70. <https://doi.org/10.35362/rie470704>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Manual de implementación Escuela Nueva: Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado. Tomo I. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de MINEDUCACION: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomol.pdf

Nava, C., y Rivas, M. (2015). Experiencias de promoción de la lectura en escuelas de educación básica. En Jiménez, E., y Ocampo, A (Eds.), *Lectura para todos: El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades* (1era ed., pp. 235-249). Asociación Española de Comprensión Lectora-AECL y Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva-CELEI.

Téllez, N. (2014). Ensayo sobre el diseño de ambientes de aprendizaje. Obtenido de Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n3/e3.html>

William, A. (2014). What is a learning environment? Obtenido de Teaching in a Digital Age: <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/5-2-what-is-a-learning-environment/>

PROMOVER LA INCLUSIÓN EN LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE ACTUALES, UNA NECESIDAD INMINENTE

Guadalupe Maravilla Gaucín Piedra

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED
lugaupi@gmail.com

Inés Fanny Vázquez Ríos

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED
fannyvr@ujed.mx

Daniela Nohelí Hernández Chávez

Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, UJED
1167735@alumnos.ujed.mx

Resumen

La inclusión es una de las premisas que cada vez más se hace presente en los diferentes contextos, uno de ellos es el educativo, que tiene la función de brindar una educación igualitaria, atendiendo la diversidad de estudiantes en las instituciones. Los ambientes de aprendizaje dan un amplio panorama de acción, en los que se toman en cuenta los aspectos físicos, funcionales, temporales y relacionales (Iglesias, 2008), cada uno de ellos con características específicas que resultan benéficos al pensar en ambientes inclusivos para la atención de las necesidades del alumnado. La gestión e implementación de dichos ambientes tienen en la psicología educativa una disciplina de apoyo para mejorar el proceso de aprendizaje. Por medio de la investigación documental y siguiendo las etapas de selección del tema, recopilación de la información, análisis y sistematización de la información, integración, redacción y presentación del trabajo de investigación (Chong, 2007) se hace en este trabajo una caracterización de las dimensiones de los ambientes de aprendizaje y se describen en cada una de ellas las recomendaciones que diversos autores hacen para darle una perspectiva inclusiva a los ambientes educativos y lograr una atención y participación efectiva e igualitaria de los miembros de la comunidad escolar.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, inclusión, diversificación.

Abstract

Inclusion is one of the premises that is increasingly present in different contexts, one of them is the educational context, which has the function of providing an egalitarian education, attending to the diversity of students in the institutions. Learning environments provide a broad panorama of action, in which physical, functional, temporal and relational aspects are taken into account (Iglesias, 2008), each of them with specific characteristics that are beneficial when thinking about inclusive environments to meet the needs of students. The management and implementation of such environments have in educational psychology a support discipline to improve the learning process. By means of documentary research and following the stages of selection of the topic, information gathering, analysis and systematization of the information, integration, writing and presentation of the research work (Chong, 2007), this work characterizes the dimensions of learning environments and describes in each of them the recommendations made by different authors to give an inclusive perspective to educational environments and achieve an effective and equal attention and participation of the members of the school community.

Key words: learning environments, inclusion, diversification.

Introducción

En la actualidad, la atención a la diversidad es una necesidad en los centros educativos a los que acuden estudiantes no sólo con alguna discapacidad, sino que son diferentes en su forma de pensar, en su origen familiar, social y en su forma de aprender. Ante esto, las escuelas tienen la responsabilidad de propiciar ambientes educativos en los que se brinde una educación inclusiva e igualitaria que responda a las diferentes características de la comunidad.

El brindar ambientes inclusivos da oportunidad a los estudiantes no sólo de acceder a información o conocimientos, sino que representa para ellos la posibilidad de una estancia amable, respetuosa y tolerante en la escuela, de manera tal que, adquieran las herramientas necesarias para transformar y mejorar su entorno, practicando sus cualidades, virtudes y habilidades.

De acuerdo con Watts y Lee (2017), la inclusión es posible cuando se construyen espacios que facilitan la reflexión, el diálogo y la interacción entre las personas, donde se valoran las diferencias y capacidades de cada uno, favoreciendo la integración a todos los espacios que conforman la escuela y la inserción a la vida escolar completa, con todo lo que ella implica, ya sean aspectos materiales, físicos o humanos.

Tradicionalmente se ha tenido la idea de un ambiente de aprendizaje como el espacio físico que comprende un salón de clases o la escuela, sin embargo, diversos autores amplían esta concepción tomando en cuenta otros aspectos, tal es el caso de Duarte (2003), quien menciona que los ambientes educativos implican a los objetos, los tiempos, las acciones y las vivencias que sus participantes llevan a cabo en el proceso educativo.

Además, el ambiente educativo se relaciona con las experiencias de los miembros de la comunidad escolar, las actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, las relaciones que se establecen con el entorno y la infraestructura que propicia el cumplimiento de las metas educativas. Así mismo se contemplan la organización y disposición de los espacios, las relaciones

entre elementos de su estructura, los comportamientos y tipos de relaciones que se desarrollan, los roles criterios y actividades que se realizan (Duarte, 2013).

Soto-Márquez define como ambiente de aprendizaje a los “elementos que se relacionan entre sí de tal forma que permite o dificultan el desarrollo del ser en todas sus manifestaciones” (2022, p. 36) y agrega la importancia de que se pongan en juego las habilidades físicas, mentales y emocionales de los integrantes de la comunidad educativa para lograr las metas planteadas.

Los ambientes de aprendizaje o educativos, son también, considerados a partir de diferentes categorías, como la interacción social, que tiene que ver con la relación de los estudiantes con los maestros y con las autoridades escolares; lo relacionado con las reglas escolares, es decir, la normatividad; las instalaciones, recursos y herramientas; y la práctica docente, que incluye las estrategias de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de evaluación (Espinoza y Rodríguez, 2017).

Riera Jaume et al. (2014) entienden el ambiente de aprendizaje como un espacio en el que se construyen y reconstruyen redes de significados y relaciones. El primero de estos espacios tiene que ver con el ámbito, en el que se forman vínculos y conexiones, es un espacio dinámico que se va transformando y modificando y ayuda a crear conexiones entre las experiencias educativas. El espacio como ámbito contempla también los elementos de vínculo y conexiones entre la persona y el entorno en el que participa. Otro de los espacios se refiere al ambiente de aprendizaje, donde se generan las experiencias de aprendizaje significativo, en el que se generan las condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje.

El ambiente de aprendizaje según Iglesias (2008) es una estructura que puede ser entendida en cuatro dimensiones: la física, que se refiere al espacio físico y sus condiciones estructurales, así como a los objetos que se encuentran en el ambiente y la organización que tienen; la dimensión funcional que se relaciona con la forma en que son utilizados los diferentes

espacios; la dimensión temporal, vinculada a la organización de los momentos en que los espacios serán utilizados; y la dimensión relacional, que, como su nombre lo dice, contempla las relaciones que se establecen en el aula y los modos de acceder a los espacios, normas, agrupamientos para realizar las actividades, participaciones, entre otros.

Como se lee en los párrafos anteriores el hablar de ambientes educativos o ambientes de aprendizaje amplía el campo de acción que los docentes, directivos, padres de familia, estudiantes y comunidad tienen a su alrededor para propiciar el desarrollo integral de estos últimos haciendo que los aprendizajes lleguen a cada uno de forma igualitaria y bajo los criterios de una educación inclusiva, que tome en cuenta las características generales y específicas para que todos aprendan y logren transformar y mejorar su entorno y su calidad de vida.

Para que esto suceda, es importante que el ambiente educativo cumpla con estas características de inclusión, que genere una participación auténtica y comprometida de todos los miembros de la comunidad escolar para construir un ambiente de aprendizaje que dé respuesta a las diversas necesidades que manifiestan los estudiantes, para que, a pesar de las diferencias, puedan aprender juntos enriqueciéndose y complementándose de las condiciones personales, culturales, sociales y comunitarias que los rodean.

La presencia de ambientes de aprendizaje inclusivos debe concebirse en todos los niveles educativos, desde inicial hasta posgrado, con las características curriculares y las condiciones materiales, físicas y humanas que a cada uno le corresponden, sin privar a los estudiantes de un espacio en el que la experiencia escolar sea una oportunidad de integración e implicación en el aprendizaje académico, personal y comunitario.

La Psicología Educativa es una disciplina que estudia los procesos psicológicos, entre los que se encuentran los cognitivos e interaccionales, presentes en las prácticas educativas y que surgen de la participación los actores implicados (Hernández, 2007, como se cita en Ojeda, 2017);

su papel es relevante en la gestión de espacios inclusivos, de atención a la diversidad y de orientación a instituciones y docentes para la promoción de ambientes educativos que favorezcan el pleno desarrollo intelectual y humano de los estudiantes.

Este trabajo fue realizado siguiendo la metodología de investigación documental, en la que, según Chong (2007) se refiere al estudio de los documentos e información ya existente y que ha sido publicada en fuentes documentales. Su objetivo es la recopilación de datos, para luego ser categorizados. Las fases de la investigación documental son: selección del tema, recopilación de la información, análisis y sistematización de la información, integración, redacción y presentación del trabajo de investigación, mismas que se realizaron en este proyecto.

Problemática

La UNESCO declara que el acceso universal a la educación es la base de la inclusión, y los países tienen la responsabilidad de buscar la forma de superar las barreras que obstaculizan su ejecución. Es necesaria la cooperación para la identificación temprana de necesidades particulares y la puesta en marcha de servicios integrales que elaboren currículos inclusivos; además, se debe proporcionar a los docentes de conocimiento, capacitación y apoyo para la implementación de este tipo de prácticas desde la primera infancia (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021).

A pesar de los avances en cuanto a las políticas educativas que han hecho énfasis en la importancia del fomento de la inclusión en las escuelas, es común que todavía los ambientes educativos estén diseñados para la población estudiantil regular, es decir, para aquellos estudiantes que no presentan alguna situación de vulnerabilidad, dejando de lado las diferentes condiciones y discapacidades de los alumnos que se han integrado a las escuelas, así como las diversas personalidades, formas de aprendizaje, de estímulo y socialización que se presenta en un grupo.

Es por esto, la importancia de la generación de ambientes educativos que propicien el aprendizaje, y que, además permitan el acceso igualitario a los contenidos escolares, en un entorno, contexto o clima de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias y diversidad presente en todos los actores educativos.

Los ambientes de aprendizaje deben contemplar la diversidad que está presente en las escuelas y que enriquece el proceso educativo, para que la interacción que se da en cada uno de ellos, tenga el mayor impacto posible tanto en el aspecto académico, como en personal, social y comunitario de los estudiantes.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es hacer una descripción teórica de los ambientes de aprendizaje, desde una perspectiva inclusiva, que permita el desarrollo integral del estudiante.

Justificación

La integración de los estudiantes con alguna condición o discapacidad a las escuelas regulares que ofrecen una educación general, no especializada en algún ámbito, ha hecho que, además de que puedan acceder de manera igualitaria a su derecho a la educación, la visibilidad de la diversidad sea más amplia, y que se acepten las diferencias no sólo de los estudiantes con alguna discapacidad, sino que se abra el panorama para la atención a todos y cada uno de ellos, viendo la diversidad de personalidades como características que enriquecen y complementan el proceso educativo.

En el ambiente de aprendizaje, los docentes y directivos de las instituciones tienen herramientas para propiciar que la atención a todos los estudiantes se lleve a cabo de una forma inclusiva, tomando en cuenta las características de los estudiantes, su familia, contexto social, así como la forma que tienen para aprender, fomentando, además, la convivencia con las demás

personas que forman la comunidad escolar, para lograr un desarrollo óptimo que los prepare para el futuro

El diseño de un adecuado ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes desarrollen sus potencialidades, adquiera los conocimientos que les ayuden a enfrentar los retos de futuro y en el que se sientan felices, es una herramienta que propicia la inclusión. Es por esto, que en este trabajo se hará una descripción las características que los investigadores han considerado apropiadas para lograr ambientes escolares o de aprendizaje inclusivos.

Desarrollo

Como se mencionó en la parte introductoria de este trabajo, son diversos los investigadores quienes han hecho contribuciones para conceptualizar y categorizar elementos en los ambientes de aprendizaje, cada uno, de acuerdo a su experiencia concreta de trabajo, ya sea por el tipo de institución o las características de la población escolar. Específicamente para este trabajo, se tomarán en cuenta las cuatro dimensiones presentadas por Iglesias (2008), que son la física, funcional, temporal y relacional, y en cada una de ellas se describirá el aspecto inclusivo, de acuerdo con la información expresada por otros autores.

Primeramente, la dimensión física, se refiere a lo que hay en el espacio y cómo se organiza; de manera específica, esta dimensión contempla la estructura, es decir, la manera en que se distribuye y organiza el mobiliario en el salón de clases para llevar a cabo las actividades; así mismo, la delimitación es otro componente de esta dimensión e indica los niveles de apertura o cierre a los escenarios en los que se desarrolla la clase, por lo que puede no haber delimitación, delimitación física débil o delimitación física fuerte. El nivel de dinamismo o estatismo alude a la transformación que se hace del salón de clase por el desplazamiento de mobiliario para la organización de las tareas en el aula (Iglesias, 2008).

Sobre la organización de los espacios, Riera et al. (2018) menciona en su investigación los rincones de juego-trabajo y los talleres o laboratorios como metodologías en las que el espacio tiene una determinada distribución. En el caso de los rincones, son áreas delimitadas dentro del aula u otros lugares en la escuela, en los que los estudiantes pueden realizar actividades de acuerdo con su ritmo y necesidades, además de explorar, investigar y crear. Mientras que los talleres son espacios fuera del salón dedicados a actividades concretas, que se modificarán de acuerdo con las características de estas tareas.

En estas actividades se dispondrá del mobiliario pertinente para que todos los alumnos accedan a él, puedan modificarlo y adecuarlo a sus intereses o a las acciones propias de la clase. Esta organización de los elementos materiales que hay en el salón de clase, es benéfica para los alumnos, ya que significa flexibilidad para quienes usan silla de ruedas, muletas, bastones u otros artefactos de apoyo para la movilidad, así como la ubicación en espacios iluminados, ventilados o con mejor recepción sonora, favoreciendo a todos los estudiantes, independientemente si presentan o no una discapacidad.

Respecto a esta dimensión, Espinoza y Rodríguez (2007), mencionan la importancia de que las escuelas tengan infraestructura en la que los estudiantes puedan socializar y realizar actividades físicas para mejorar su calidad de vida, disfrutar y fortalecer su relación con los demás, por medio de espacios físicos como laboratorios de tecnología, canchas deportivas o patios y jardines de convivencia.

En la siguiente figura se ilustra la información más destacada de la dimensión física:

Figura 1.

Dimensión física en un ambiente inclusivo de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, a partir de Iglesias, 2008; Riera et al, 2018 y Espinoza y Rodríguez, 2007.

En cuanto a la dimensión funcional del ambiente de aprendizaje, tiene en cuenta para qué se utilizan los espacios y de qué manera. Los tipos de actividades pueden ser de encuentro y comunicación, de juego simbólico y juego libre, de movimiento y expresión corporal, de expresión y representación gráfica o plástica, de observación y lectura, de manipulación y experimentación, con juegos didácticos, actividades de gestión de servicio y de rutinas, de transición, disruptivas, entre otras (Iglesias, 2008).

Además, la dimensión funcional toma en cuenta el tipo de actividades y tareas que se realizan en las diferentes zonas, como las que se relacionan con el desarrollo de los aprendizajes y en las que los estudiantes pueden cantar, contar cuentos, hacer representaciones u otras acciones con las que expresen y comuniquen lo que aprenden. Además, en estas zonas pueden llevar a cabo diferentes tipos de juegos que les permitan estimular sus capacidades, así como guiarse por rutinas diarias o hacer uso de los diferentes materiales didácticos (Iglesias, 2008).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel muy importante en esta dimensión para favorecer la inclusión, puesto que permite que los estudiantes usen los espacios destinados a esta área para desarrollar las habilidades de aprendizajes, como

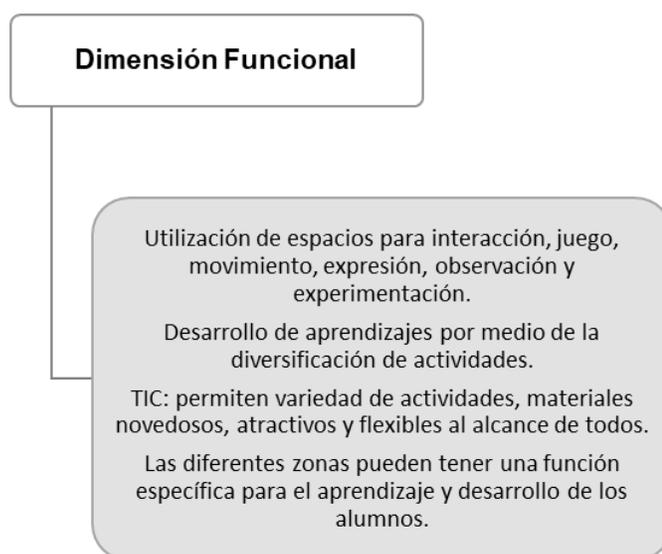
son el razonar, inferir, interpretar, modelar, tomar decisiones, entre otras, siendo mediadoras entre los ambientes, espacios y aprendizajes de los estudiantes, siendo herramientas muy prácticas para los alumnos con y sin discapacidad (Watts & Lee, 2017).

Si bien las TIC se presentan como una excelente herramienta de acceso y funcionalidad a los espacios y conocimientos, por la facilidad para diversificar actividades, presentar material novedoso y atractivo, con posibilidad de ajustarse en cuanto a tamaño o volumen, su uso no debe considerarse como único para la atención a la diversidad, sino hacer uso de ellas de acuerdo a las condiciones de la comunidad educativa.

Un aspecto importante en la funcionalidad de los ambientes es la posibilidad de utilizar las distintas zonas del salón de clase, esto para destinarlas a una función específica o múltiple (Iglesias, 2008), lo que permite a los estudiantes y maestros, dar un uso en un sentido más amplio al aula y darle una función que se acople a los aprendizajes esperados y a los intereses que los estudiantes manifiesten. En la siguiente figura se ilustra la información más destacada de la dimensión funcional:

Figura 2.

Dimensión funcional en un ambiente inclusivo de aprendizaje



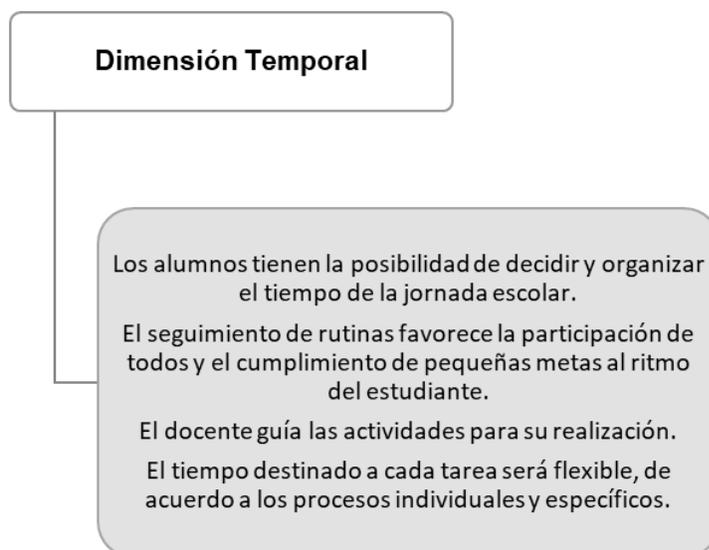
Fuente: Elaboración propia, a partir de Iglesias, 2008 y Watts y Lee, 2017.

La tercera dimensión, temporal, indica la organización que se hace del tiempo en la jornada educativa, en los que puede haber momentos de actividades libres, en los que los alumnos tienen la oportunidad de elegir qué actividad quieren realizar, el espacio o área, así como los compañeros con quienes prefieren estar; en los momentos de actividad planificada, es el docente el que guía las tareas, las planifica y dirige, por ejemplo, las que se llevan a cabo diariamente para un tema en particular. Así mismo, esta dimensión contempla los momentos de gestión, servicio y rutinas, en los que se llevan a cabo las acciones en la hora de entrada y salida de la escuela, y ante las cuales los estudiantes tienen que prepararse (Iglesias, 2008).

La adecuada organización del tiempo representa una acción benéfica para el trabajo de los estudiantes, respetando los procesos individuales o específicos de los educandos. Así es necesario gestionar trabajos más cortos o pausados que permitan recibir adecuadamente la información, o evitar los periodos largos en que tienen que mantenerse sentados o sin moverse. Es recomendable que el docente planee y plantee actividades de aprendizaje que sean alcanzables, motivadoras y satisfagan sus necesidades; para lo cual es de suma importancia que se gestionen los tiempos pertinentes para que cada tarea se realice (Ministerio de Educación, 2013).

La educación tradicional estipulaba que el docente era quien decidía el tipo de actividades, los lugares y los estudiantes que realizaban las tareas escolares, así como el tiempo en que éstas debían completarse. La nueva visión del aprendizaje no dice que ya no es sólo el docente el que decide, sino que los alumnos tienen un papel cada vez más participativo en la elección sobre qué hacer con el tiempo que pasan en la escuela, abriendo el panorama para que se visualicen otras formas de emplear los tiempos, y haciéndolos así más efectivos.

En la siguiente figura se ilustra la información más destacada de la dimensión temporal:

Figura 3.*Dimensión temporal en un ambiente inclusivo de aprendizaje*

Fuente: Elaboración propia, a partir de Iglesias, 2008 y Ministerio de Educación, 2013.

La dimensión relacional, como su nombre lo indica, apunta a las interacciones que se establecen en el aula y a cómo se accede a los demás espacios. Estas relaciones pueden llevarse a cabo por el trabajo que se realice de forma individual o en agrupamientos grandes, pequeños o en parejas, no sólo para las metas académicas, sino también para que tengan acceso a los diferentes espacios. Es importante mencionar que esta última dimensión toma en cuenta el control y la participación que el docente tiene sobre los espacios al momento de realizar las actividades, que puede ir de un nivel mínimo a un nivel máximo de control (Iglesias, 2008).

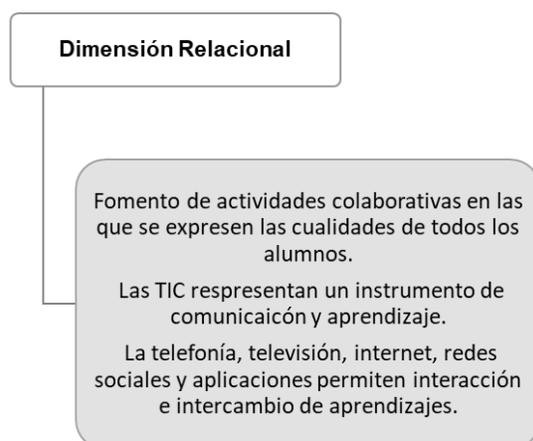
Para el fomento de las relaciones e interacciones entre alumnos y docentes, y a través de ello optimizar el proceso educativo, las TIC son un instrumento de comunicación que tiene entre sus ventajas el desarrollo de las acciones colaborativas (Watts & Lee, 2017). Elementos como la telefonía, televisión, el internet, las redes sociales y las aplicaciones educativas, permiten que haya una interacción e intercambio de ideas, pensamientos, emociones y aprendizajes, ya sea de forma presencial o a distancia, siendo una oportunidad para acceder a la educación cuando

se presenten condiciones como contingencias sanitarias, ambientales, sociales o políticas, y que, además, transformas los ambientes educativos tradicionales.

Algunas estrategias para lograr la vinculación entre estudiantes, y entre ellos y los adultos que están en su contexto y son partícipes de su desarrollo, son las escuelas para padres, proyectos académicos enlazados a los contextos de la comunidad educativa, actividades complementarias, tertulias literarias, periódico escolar, convivencias, entre otras, en las que, además, se fortalecen los vínculos familiares entre los alumnos y sus padres y se desarrolla la participación entre la institución y las familias (CTROAD, 2008 como se cita en Figueroa et al., 2017). En cuanto a las redes de colaboración en las que todos los estudiantes, independientemente de sus características, tienen cabida, es conveniente que las escuelas busquen también, la vinculación con instituciones culturales, académicas, de salud, deportivas, entre otras (Figueroa et al., 2017), para que se fortalezcan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. En la siguiente figura se ilustra la información más destacada de la dimensión relacional:

Figura 4.

Dimensión relacional en un ambiente inclusivo de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia, a partir de Iglesias, 2008; Watts y Lee, 2017; CTROAD, 2008 como se cita en Figueroa, et al., 2017, y Figueroa et al., 2017.

Si bien, las características, dimensiones o categorizaciones que se hacen de los ambientes de aprendizaje brindan información estructurada en diversos aspectos, cada uno de ellos termina enlazándose con los demás, reforzando la idea general de un contexto propicio para la educación, en la que los actores educativos, los espacios, materiales y tiempos, llevaran a la comunidad a una interacción en la que todos tienen cabida, aceptando e incluyendo las características de todos, alcanzando las metas que hayan propuesto y transformando su realidad en algo mejor.

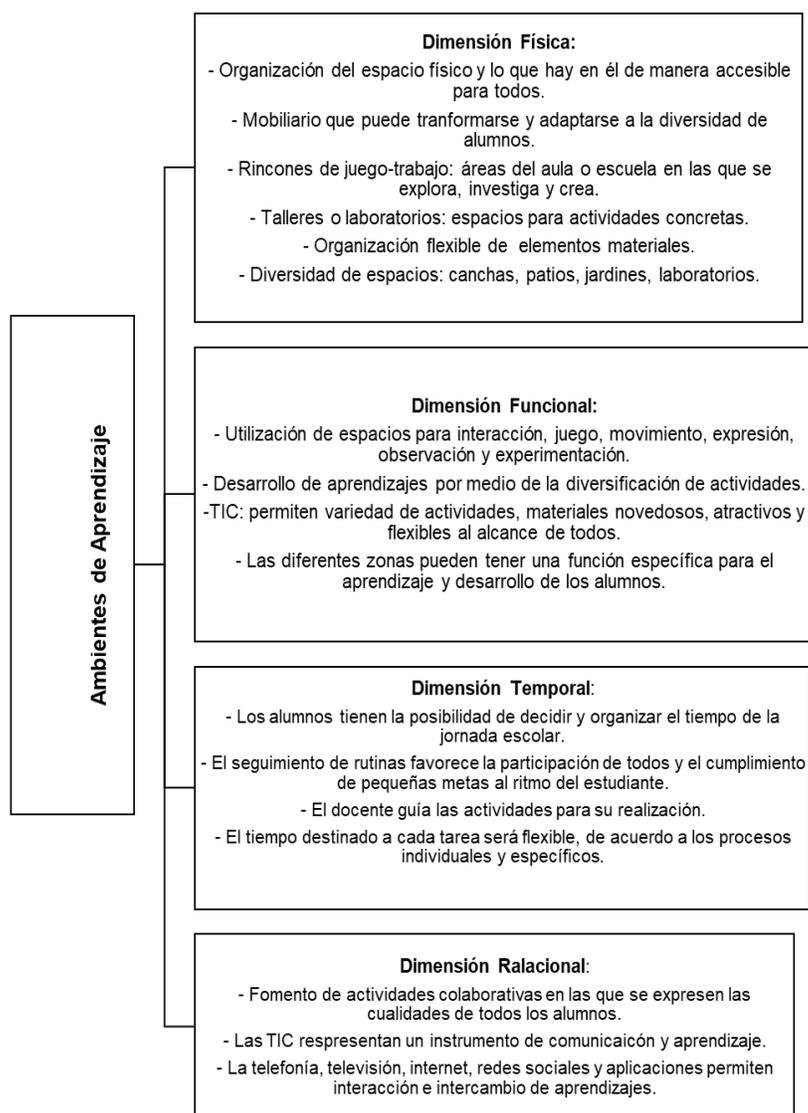
La presencia del Psicólogo educativo como orientador en el proceso de inclusión de los estudiantes y en la adecuación de los ambientes de aprendizaje, toma un rol destacado, no sólo para las acciones técnicas necesarias, sino para la integración de todos los recursos, humanos y materiales, en el desarrollo integral de los estudiantes y los demás actores educativos.

Presentación de los resultados

A continuación, se presentarán en la Figura 5 las características de las dimensiones de los ambientes de aprendizaje, destacando aspectos importantes que reflejan una perspectiva inclusiva.

Figura 5.

Características inclusivas de las dimensiones de ambientes de aprendizajes



Fuente: Elaboración propia, a partir de Iglesias, 2008; Riera et al., 2008; Espinoza y Rodríguez, 2007; Watts y Lee, 2017; Ministerio de Educación, 2013; CTROAD, 2008, como se cita en Figueroa et al., 2017, y Figueroa et al, 2017.

Conclusión

La atención a la diversidad debe ser una acción que se realice en todas las instituciones, para garantizar a los estudiantes el acceso igualitario e inclusivo a la educación, de manera que todos tengan una participación activa en su propio aprendizaje; es aquí donde la Psicología Educativa juega un papel relevante en la observación, diagnóstico, implementación, gestión de programas y evaluación de resultados, para identificar las necesidades de los estudiantes, de forma que, su ingreso y permanencia en las escuelas sea con la garantía de acceso a su derecho a la educación.

Por medio de los ambientes de aprendizaje y la diversificación que se haga de sus características específicas, los estudiantes tendrán acceso a espacios, mobiliario, tiempo e interacción que facilite su desarrollo general, potenciando sus características particulares e impulsando que sean sus cualidades, virtudes y habilidades, las que les ayuden a transformar y mejorar su entorno.

Para que los ambientes escolares sean inclusivos, es necesario el compromiso de la comunidad escolar y sus integrantes: alumnos, maestros, directivos, familia y comunidad, participando en relaciones armónicas que beneficien a todos y que, además, busquen la integración de otros profesionales o instituciones a las tareas y metas planteadas, de esa forma, se sentarán las bases para la paulatina transformación del sistema educativo.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son herramientas accesibles, atractivas y flexibles para lograr la funcionalidad y la comunicación en los ambientes escolares, aplicables a las diferentes dimensiones y en la mayoría de los contextos escolares, respondiendo a las necesidades de los alumnos con o sin discapacidad, sin embargo, no se deben dejar como única opción para el trabajo con los estudiantes.

Los estudiantes tienen una participación activa en la construcción, modificación y adaptación de los ambientes de aprendizaje, que se ajusten a sus necesidades, potencialicen

sus habilidades y les brinden la oportunidad de mejorar las condiciones académicas, sociales y comunitarias en las que se encuentran. Es responsabilidad de las instituciones brindar los recursos, tiempo y oportunidades para que esto suceda, devolviendo al estudiante el rol central en su aprendizaje y en la edificación de los ambientes necesarios.

Referencias

Espinoza, N. L., & Rodríguez, Z. R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110 - 132. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.276>

Chong, I. (2007). *Métodos y técnicas de la investigación documental*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/4716>

Figuroa, Á., M. X., Gutiérrez de Piñeres, B., C., & Velázquez, L., J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833001.pdf>

Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>

Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (s/n)(47), 49-70. <http://www.rieoei.org/rie47a03.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Guía de trabajo. Estrategias para Atender Necesidades Educativas Especiales. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>

Ojeda, P.C. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes Psicológicos*, 17(2), pp. 79-91 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a04>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia. *Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078_spa

Riera Jaume, M. A., Ferrer Ribot, M., & Ribas Mas, C. (2018). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>

Soto-Márquez, E. (2022). Ambientes de aprendizaje y el deseo de aprender. *Revista RedCA*, 5(13), 33-5. <https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.18681>

Watts, C., & Lee, L. (2017). Las TIC como herramientas de inclusión educativa. *Acta Scientiae Informaticae*, 1(1), 91-97. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/1167>

EMPRENDIMIENTO UNIVERSITARIO Y LA INTENCIÓN EMPREDEDORA EN LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

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

Dra. Gerardina de las Maravillas González Valenciano

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
saludmec@gmail.com

M.P.I. María del Pilar Reyes Sierra

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

Jesús Manuel Breceda Rueda

Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Durango
16040128@itdurango.edu.mx

Resumen

El emprendimiento universitario es una actividad desarrollada por emprendedores que se han preparado profesionalmente, está siendo usada como una estrategia social y económica creando bienestar en los territorios. Ante lo cual, fomentar la intención emprendedora por las instituciones educativas es un desafío muy importante. El objetivo del estudio es analizar la intención emprendedora de los estudiantes del posgrado del Instituto Tecnológico de Durango como factor del emprendimiento universitario. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, diseño descriptivo, explicativo, deductivo, no experimental y un alcance transversal. Para la recopilación de la información se usó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Los resultados obtenidos muestran la necesidad del trabajo articulado entre los diferentes agentes de las Instituciones de Educación Superior, para fortalecer y seguir propiciando la intención emprendedora en los estudiantes de posgrados; aprender a emprender, es uno de los retos más importantes de las instituciones de educativas en todos los niveles.

Palabras claves: Intención Emprendedora, Emprendimiento Universitario, Instituciones de Educación Superior, Estudiantes de Posgrado.

Abstract

University entrepreneurship is an activity developed by entrepreneurs who have prepared themselves professionally, it is being used as a social and economic strategy to create well-being in the territories. In view of this, promoting entrepreneurial intent by educational institutions is a very important challenge. The objective of this study is to analyze the entrepreneurial intention of graduate students of Instituto Tecnológico de Durango as a factor of university entrepreneurship. The research has a quantitative

approach, descriptive, explanatory, deductive, non-experimental design and a cross-sectional scope. The survey technique was used to collect the information and the questionnaire as an instrument. The results obtained show the need for articulated work between the different agents of Higher Education Institutions, to strengthen and continue promoting entrepreneurial intention in graduate students; Learning to be an entrepreneur is one of the most important challenges for educational institutions at all levels.

Key words: Entrepreneurial Intent, University Entrepreneurship, Higher Education Institutions, Graduate Students.

Introducción

En el contexto actual, donde las economías locales luchan por encontrar nuevas e innovadoras estrategias para ser competitivas, la actividad emprendedora se ha convertido en motor para la creación de nuevos negocios y la generación de empleos en sectores de alto crecimiento y desarrollo socioeconómico (Xavier, et al., 2013).

El emprendimiento es una disciplina científica relativamente joven que ha experimentado un crecimiento substancial en los últimos años, tanto en Estados Unidos como en países europeos. Este aumento de los estudios sobre la actividad emprendedora va asociado a la progresiva relevancia de la contribución de las nuevas empresas en las economías de los territorios. El emprendimiento es, pues, un mecanismo clave para el crecimiento económico y el desarrollo de la innovación de una región. La fundación de nuevas empresas va asociada a la generación de empleo, la creación de riqueza, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico (Vallmitjana, 2016).

El emprendimiento desempeña un papel importante en el desarrollo económico, también incita la incubación de innovaciones tecnológicas, incrementa la eficiencia económica y la creación de nuevos empleos (Audretsch 2018). Es así como, durante las últimas décadas, el estudio de las actividades emprendedoras ha tomado atención académica y gubernamental en relación con los factores que determinan la intención emprendedora (Douglas y Shepherd, 2002; Fernández, 2018).

En esta misma línea de análisis, el emprendimiento universitario es definido como actividades de creación de empresas de personas que actualmente estudian en una universidad o que egresaron de la universidad. Hay al menos tres razones por las que este tipo de iniciativa empresarial merece la atención de quien realiza investigación y la intencionalidad como un estado mental que dirige al individuo hacia un objetivo específico, en este caso, emprender un negocio y, por tanto, la intención emprendedora se analiza como una variable predictora del comportamiento planeado (Krueger, 1993) la cual está determinada por las actitudes personales y por las “influencias exógenas” de carácter situacional (Ajzen, 1991; Krueger et al., 2000).

La intención emprendedora depende de los rasgos y personalidad del individuo incluyendo la autoeficacia (Zhao, 2005), la exposición a las actividades emprendedoras (Krueger 1993; Peterman y Kennedy, 2003) y el género (Gupta et al., 2008; Shinnar et al., 2012). En este sentido para el Instituto Tecnológico de Durango (ITD) resulta importante conocer la intención emprendedora de los estudiantes de posgrado como factor del Emprendimiento Universitario. El objetivo de este estudio es analizar la intención emprendedora de los estudiantes del posgrado del ITD como factor del emprendimiento universitario.

Marco Teórico

Conceptualizando emprendimiento y emprendimiento universitario

El emprendimiento se ha convertido en una de las estrategias de los gobiernos para impulsar el desarrollo económico (Ortiz-Delgadillo et al., 2016). Conceptualizando emprendimiento, en Francia fue en donde se crearon las primeras definiciones dirigidas con los pioneros, exploradores y personas que buscaban oportunidades y se aventuraban a llevarlas a cabo aun cuando corrían un riesgo ante lo desconocido.

En este mismo orden de ideas en 1700, el economista irlandés Richard Cantillon fue el primero que logró conceptualizar emprendimiento y, en tal sentido, lo describió como la capacidad

que tienen los individuos para desarrollar nuevas formas de hacer y pensar para materializar un objetivo, asumiendo los riesgos que esto conlleva.

Numa (2019), expone el aporte del economista y empresario francés Jean Baptiste Say fue de especial importancia, pues expuso una característica diferenciadora entre el capitalista y el emprendedor, dado que éste es quien cuenta con la capacidad para reunir y administrar medios de producción y convertirlo en un proyecto productivo sostenible, mientras que el capitalista solo jugaba un papel de aportante de recursos, que distaba con la creación y motivación para finalizar un procesos una vez iniciado.

La Comisión Europea (2006), se define la iniciativa y el espíritu de empresa como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos” (p.11), capacidad que está relacionada con “la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos”. Se incluye también la conciencia sobre los valores éticos y la buena gobernanza.

Herrera y Montoya (2013), expresan que el término emprendimiento (entrepreneurship) tiene sus raíces en la palabra “entreprendre” de origen francés y el vocablo alemán “unternehmen”, la unión de estas dos palabras dio paso al término que hoy día se conoce como emprendedor.

A principios del siglo XX, las ideas de Schumpeter en 1935 sobre el emprendedor fueron más completas, en el sentido que dio al emprendedor características únicas y extraordinarias que le permitían generar innovación capaz de reformar los patrones de producción y reorganizar la industria (Bittencourt, 2012); bajo esta concepción, el emprendedor se puede entender como una persona extraordinaria con alta capacidad para crear, renovar, afianzar y sorprender con ideas y soluciones ante situaciones de mercados de características diversas (Becker, 2012).

El emprendimiento, es una estrategia utilizada para la generación de nuevas ideas, se trata de su incorporación en la docencia, investigación y vinculación universitaria, como eje transversal, lo cual contribuiría a mejorar en los procesos de acreditación de alta calidad universitaria y participar en la clasificación académica de las mejores universidades del mundo (de Oca, Bastidas y Cabeza, 2022).

En términos generales, el concepto de “emprendimiento” se refiere a la acción de emprender, donde el sujeto es conocido como emprendedor, sin embargo, su significado puede variar dependiendo del enfoque y las teorías que lo rodeen (Rivera et al., 2018; Azqueta y Naval, 2019; Buckingham, 2019).

Teniendo en cuenta que uno de los intereses de las universidades, hoy en día, es aportar al desarrollo del entorno en que se habita, uno de sus retos es promover la generación de emprendimientos a través de diversas estrategias que se implementan y que anuncian la intención emprendedora en la comunidad académica, fomentando el desarrollo de una cultura propia de los emprendedores (Arias-Arciniegas et al.,2020).

La función de la educación de las instituciones educativas en el emprendimiento, inminentemente es primordial, demanda un compromiso enfático con una de las competencias esenciales en la formación integral de los estudiantes como es la investigación, cual permite profundizar y genera conocimiento en el área de especialidad y que impactará en la generación de ideas. El indagar como parte del emprendimiento propiciara un contexto más robusto y determinante en un medio que esta cambiando constantemente. En este esquema, las universidades tendrán un panorama más amplio que les permita aplicar y enfocar el proceso enseñanza aprendizaje de lo teórico a lo práctico, con una dirección de identificar y solucionar problemáticas reales y con ello impulsar el desarrollo social y económico del medio en donde se vive.

Esto conlleva a un cambio de paradigma en el sector educativo que facilite la enseñanza del emprendimiento como una competencia integral en su formación profesional. Este cambio debe fomentar en los estudiantes el emprender, a partir de la impartición de diversas herramientas y habilidades que les permitan identificar oportunidades, correr riesgos, desarrollar soluciones innovadoras, desarrollar la creatividad, así como fomentar el espíritu emprendedor dentro de la comunidad universitaria que les permita iniciar, desarrollar y consolidar un negocio.

En la actualidad, existe la imperiosa necesidad de aplicar y explicar al emprendimiento, bajo una perspectiva transversal, fundamentalmente en investigaciones formuladas, ejecutadas, así como evaluadas desde los docentes y estudiantes que realizan investigación, como también transfieren sus conocimientos a la sociedad; estas tendencias muestran un ajuste desde lo teórico y práctico, lo cual requiere estructurarse desde una universidad emprendedora, cuya característica es ser una organización flexible, que se relaciona con el contexto que la rodea, acoplándose a sus necesidades e identificando fuentes de financiamiento alternativas (Guachimbosa et al., 2019).

En este sentido, no es una simple declaratoria de elementos potenciales que desde las universidades emprendedoras se debe promover, se avanza en reformas educativas en países Iberoamericanos, que incorporan en sus marcos constitucionales y legales, disposiciones donde se sistematizan condiciones políticas y administrativas para el emprendimiento como eje estructural para la calidad universitaria, así como el desarrollo sostenible. Tal como lo señalan Venkataraman (2004); Markman et al. (2005); y, Rosero y Molina (2008), el vínculo entre emprendimiento, universidad, tecnología, es la transformación organizacional pertinente, corresponden ser abordados con enfoques sobre metodología de investigación aplicada, de manera que en su trascendencia se produzca una imbricación con el sector empresarial, público y social, atendiendo a las particularidades del territorio.

Dado lo anterior, surge la necesidad de promover desde las universidades públicas y privadas, competencias investigativas con visión de emprendimiento, desarrollarse desde la transversalidad en los proyectos de investigación y de vinculación, así como en los programas académicos, con la finalidad de lograr transformaciones en la sociedad bajo un pensamiento crítico, que permitan resolver problemas, gestionar la información, y manejarla de forma que pueda obtener lo necesario para establecer alternativas de solución (Tobón, 2010).

Concepto de intención emprendedora

Para crear una empresa es necesario que el sujeto tenga la intención de hacerlo. Ajzen (Ajzen1991, citado en Durán y Arias, 2015) señala que la intención de una persona es el antecedente inmediato a su comportamiento. Es por ello que puede concebirse a la intención emprendedora como una conducta previamente planificada para crear una nueva empresa, para lo cual es importante identificar las oportunidades de negocio, asumir los riesgos con la idea de suscitar ganancias; de esta manera se concibe que los sujetos que tienen intención de emprender tienen altas probabilidades de concretar dicho pensamiento (Durán y Arias, 2015).

Rubio y Lisbona (2022), conceptualizan la intención emprendedora como un estado mental que dirige al sujeto a comenzar un negocio. Los autores hacen referencia a la importancia que tienen los jóvenes en la economía global, dado que son determinantes en la viabilidad económica de cada país, de ahí la necesidad de que ellos comprendan la importancia de emprender, que tengan la disposición de arriesgarse en desafíos empresariales y tengan interés por aprender cómo hacerlo con alguna seguridad de éxito a través de diferentes acciones formativas (Mardzuki, et al., 2018, citado en Rubio y Lisbona 2022).

Para Bird (1988), la intención emprendedora es un proceso preciso previo a la acción, la indagación sobre comportamiento asevera que la intención tiene una capacidad de mayor elucidación que otros factores, tal como el comportamiento psicológico.

Krueger (1993), por su parte, expresa que la intención emprendedora es un estado mental que los sujetos ostentan en favor de elegir la creación de un nuevo emprendimiento o la creación de valor interior de organizaciones existentes. Es el compromiso para llevar a cabo el comportamiento requerido para la realización de una iniciativa emprendedora. Osorio y Londoño (2015) resaltan que el estado mental puede verse condicionado tanto por factores intrínsecos como por fenómenos externos que influyen de manera determinante en la ejecución de la actividad. En decir, es viable que la intención de emprender tome forma en un deseo fidedigno de llevar a cabo una actividad productiva de manera independiente considerado como idealismo emprendedor o, la contraparte, ser el resultado de presiones externas, fundamentalmente económicas, que confluyen en la necesidad de adquirir recursos a través de la realización de actividades productivas que favorezcan la adquisición de los pretendidos recursos, considerada ésta como obligatoriedad emprendedora.

La intención emprendedora es la acción de las personas para llevar a cabo una empresa, en donde hay factores como la educación en emprendimiento y el ecosistema del emprendimiento son importantes para el éxito de su creación, desarrollo y consolidación.

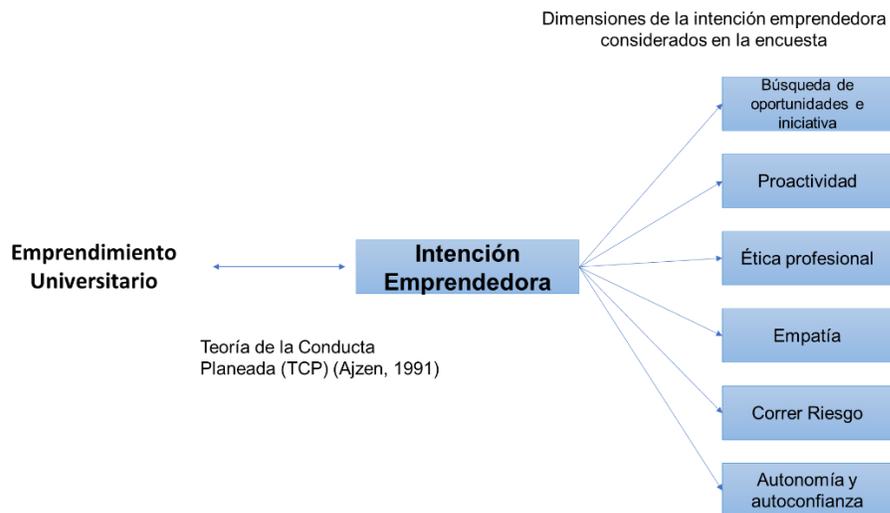
Teoría de la Conducta Planificada

La Teoría de la Conducta Planificada de Ajzen (1991), explica que la intención es la capacidad que tiene una persona para llevar ejecutar sus ideas de negocio y llevarlas a convertirlas en un emprendimiento. De esta forma las personas manifiestan un comportamiento influenciado por diferentes factores como la motivación, la cual se traduce en el deseo de realizar la acción a partir de cierto esfuerzo desarrollado para lograr el objetivo planeado (Ajzen, 1991). De acuerdo a lo anterior, la intención es un elemento del comportamiento de las personas, en este caso el emprendedor, que surge a partir de la motivación, y que se convierte en una acción que da lugar al emprendimiento. Este comportamiento viene determinado por sus intenciones, las mismas que dependen de la actitud, normas subjetivas y control percibido. Ajzen (1991)

conceptualiza estos elementos de la siguiente forma: la actitud emprendedora describe el grado en que las personas hacen una evaluación personal positiva o negativa hacia la conducta de ser emprendedores. Las normas subjetivas calculan la presión social percibida para realizar o no la conducta de emprendimiento, es decir se refieren a la percepción de la aprobación de la decisión de emprender de personas de referencia. El control percibido sobre el comportamiento se refiere a la percepción sobre la facilidad o dificultad para llevar a cabo la conducta.

De acuerdo con lo expresado por Ajzen (1991) la actitud hacia la conducta, las normas subjetivas y el control percibido tienen una alta influencia sobre la intención y el comportamiento emprendedor. Para efecto de este estudio en la siguiente figura 1 se muestra el modelo del diseño de la investigación:

Figura 1. Variables y factores del estudio



Nota: elaboración propia

Metodología

Esta investigación comenzó con una revisión de bibliografía sobre emprendimiento universitario, es decir, los planteamientos alrededor del emprendedor y la creación de nuevas empresas. Esto permitió fundamentar el marco teórico. Para la investigación se utilizó un enfoque

cuantitativo, (Vara, 2015, p. 190). Con un diseño de investigación descriptivo al buscar especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno, suceso; su propósito será describir las variables y analizar su incidencia y relación en un momento dado, donde se observará el comportamiento de las variables (Hernández et al., 2017, p. 109); explicativo ya que se busca investigar las causas de un evento social, al buscar identificar los rasgos y personalidad emprendedora de los estudiantes de posgrado del ITD. Aunado a esto, con los resultados se alcanzará una mejor comprensión del fenómeno a estudiar (Hernández et al., 2017); empírico apoyada en la observación y en el análisis para mostrar algo ignorado, desconocido o probar una suposición. Se fundamenta en la concentración de antecedentes que se analizan y estudian para establecer su significado (Hernández et al., 2017), deductivo, ya que es una estrategia de razonamiento empleada para deducir conclusiones lógicas a partir de una serie de premisas o principios. En este sentido, es un proceso de pensamiento que va de lo general (leyes o principios) a lo particular (fenómenos o hechos concretos) (Hernández et al., 2017) y no experimental, ya que se observó el fenómeno de la intención emprendedora y el emprendimiento universitario en con contexto natural para después analizarlos.

Con un alcance transversal porque la recolección de la información se llevó en un solo periodo de tiempo, marzo del 2023,

Los sujetos de investigación para este estudio han sido los alumnos inscritos en las maestrías: Maestría en Ciencias en Ingeniería Bioquímica, Maestría en Ciencia y Tecnología en Alimentos Funcionales, Maestría en Ingeniería, Maestría en Sistemas Ambientales, Maestría en Ingeniería Administrativa y el Doctorado en Ciencias en Ingeniería Bioquímica, los cuales constituyen una población de 155. El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue en el ITD y en el área de trabajo de las investigadoras, durante el período enero-diciembre del 2023.

El tipo de muestreo que se ha llevado a cabo en la presente investigación fue el muestreo probabilístico estratificado, siendo los estratos los conformados por el número de estudiantes que se encuentran inscritos en las maestrías: Maestría en Ciencias en Ingeniería Bioquímica, Maestría en Ciencia y Tecnología en Alimentos Funcionales, Maestría en Ingeniería, Maestría en Sistemas Ambientales, Maestría en Ingeniería Administrativa, Doctorado en Ciencias en Ingeniería Bioquímica, ambas coordinadas por el Departamento de Estudios de Posgrado. Se conoce previamente el tamaño de la población a partir de la información proporcionada por la Unidad de Posgrado e Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Institución con fecha de 24 de octubre del 2022, el cual es de 155 alumnos.

Para Hernández et al., (2017) la población o universo está integrado por el total de sucesos que cumplen con ciertos rasgos. Para esta investigación la población considerada está conformada por los estudiantes de los diferentes posgrado anteriormente mencionados. La muestra quedó conformada por 87 estudiantes, se calculó haciendo uso de la fórmula para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5%, con una probabilidad de éxito y fracaso de ocurrencia del fenómeno del 50% respectivamente.

Para el diseño de la encuesta, se consideró el marco conceptual proporcionado por la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991) la cual reconoce las características hacia el comportamiento, normas subjetivas y control de comportamiento identificado, los cuales en conjunto determinan la intención de crear iniciativas emprendedoras, para determinar las características correspondientes.

El instrumento se diseñó a partir de la operacionalización de las variables de estudio, tiene dos secciones, la primera de ellas con 7 preguntas relacionadas con los datos sociodemográficos (datos personales, académicos y laborales) y la segunda con 34 ítems distribuidos en siete factores bajo un escalamiento tipo Likert, para analizar Intención emprendedora como factor del emprendimiento universitario en estudiantes de posgrado.

El cuestionario fue objeto de una validación de constructo mediante juicio de expertos (Tarapuez, et al., 2018), donde éstos valoraron la calidad, relevancia, comprensión y dimensión a la que debía asociarse cada ítem. Procedimiento para la consulta a expertos (Barraza, 2011), recomienda entre 5-6 y un máximo de 10.

Para verificar la fiabilidad o consistencia interna de un instrumento, es decir, reconocer que un instrumento de investigación obtiene sistemáticamente los mismos resultados si se utiliza en la misma situación en repetidas ocasiones, para esto se usó el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual determinó el grado de fiabilidad.

Para la recolección de datos se hizo una solicitud formal a los estudiantes de posgrado del ITD y se aplicó la encuesta a la muestra elegida. Para el procesamiento de la información, análisis y obtención de resultados, se uso SPSS ver. 25 y Excel.

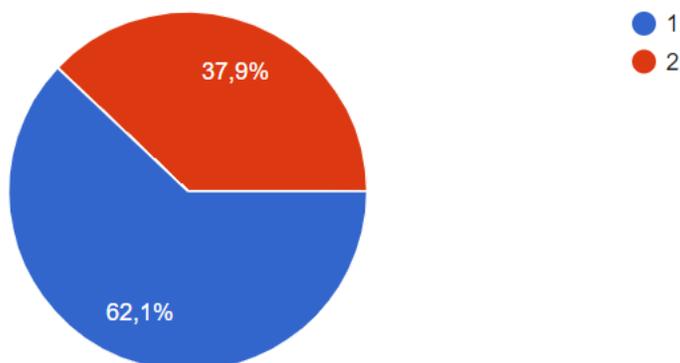
Resultados

Una vez aplicada la encuesta a los estudiantes, se dio el tratamiento a los datos obtenidos, para su posterior análisis para las variables sociodemográficas e intención emprendedora. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Caracterización de los estudiantes de la investigación

La edad promedio de los estudiantes analizados es de 26 años. La figura 2 muestra los datos relacionados al género, en donde el 37.9% son mujeres mientras que el 62.1% hombres.

Figura 2.
Genero de los estudiantes analizados

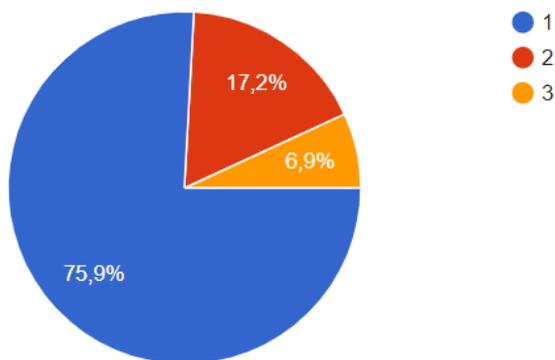


Nota: elaboración propia

Las profesiones de los estudiantes son diversas pero afines a cada uno de los posgrados que están estudiando, como Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecatrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Licenciatura en Administración, Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Bioquímica, Ingeniería Química, Ingeniería en Logística Internacional, Ingeniería en Gestión Empresarial, sin embargo, un dato significativo es que un 21.6% son estudiantes de Ingeniería Industrial, 18.9% Ingeniería Mecatrónica.

El estado civil, el 75.9% son solteros, 17.2% Casados, lo cual explica que el ser soltero es una característica importante para hacer un posgrado estos datos se muestran en la figura 3.

Figura 3.
Estado civil de los estudiantes analizados

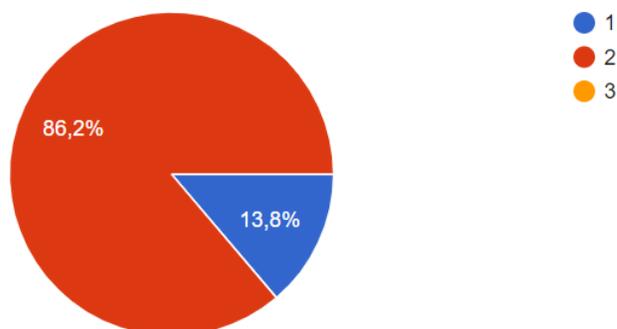


Nota: elaboración propia

En relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes el 86.2% pertenecen a un nivel medio y un 13.8% a un nivel bajo, estos datos se muestran en la figura 4.

Figura 4.

Nivel socioeconómico de los estudiantes analizados



Nota: elaboración propia

Para el análisis de la caracterización de la muestra del estudio un factor importante fue conocer la experiencia laboral, es decir que haya trabajado en alguna empresa o esté trabajando, contestando el 83.8% que sí, mientras el que el 16.2% que no. Esta información es muy importante en la intención emprendedora, ya que permite de alguna forma identificar con mayor facilidad oportunidades para emprender y por otro lado llevar el proceso administrativo dentro de los negocios. Las áreas en donde han colaborado, el 35.3% en la administración, el 29.4% en producción, 11.8% en marketing, 5.9 en recursos humanos y alta dirección, y un 70.6 en otras áreas de la organización no consideradas en el instrumento de medición.

Análisis de las variables emprendimiento universitario e intención emprendedora y sus factores

Para la variable de intención emprendedora y los factores que se consideraron para su análisis, para el factor de Búsqueda de oportunidades e iniciativa, el cual se caracteriza por la habilidad que la persona tienen para identificar oportunidades y necesidades de negocios, con el

valor de Totalmente de acuerdo, el 59.5% contestaron que hacen lo que se necesita hacer sin que otros tengan que pedirles que lo haga, el 48.6% se esmeran en buscar cosas que necesitan hacerse, el 70.3%, les gustan los desafíos y nuevas oportunidades, el 59.5% desempeñan tareas que dominan a la perfección y en las que se sienten seguros, el 43.2% se aventuran a hacer cosas nuevas y diferentes de lo que ha hecho en el pasado.

El factor de Proactividad es una aptitud en todo emprendedor, ya que determina la capacidad para la toma de decisiones en iniciar el desarrollo de actividades creativas e innovadoras para hacer mejoras en los negocios existentes o iniciar uno nuevo. Para este indicador los estudiantes contestaron totalmente de acuerdo: el 64.9% planean oportunidades futuras tras finalizar mis estudios ha sido, es o será una parte importante en su formación. Un 51.4% saben que las condiciones en de su profesión están cambiando e intentan buscar activamente nuevas oportunidades; el 43.2% es capaz de cambiar sus planes si algo no sale de acuerdo a lo planeado, el 62.2% quiere tener lo necesario para avanzar o ser pionero en su campo profesional; el 45.9% contestó de acuerdo en relación a que en momentos de crisis es capaz de actuar rápida y decididamente, mientras que totalmente de acuerdo un 43.2%. estos resultados muestran que la proactividad en los estudiantes de posgrado es significativa y muestra que su conducta y actitud les permite tomar el control de sus acciones en todas sus áreas de interés, haciendo uso de estrategias que les permitan lograr buenos resultados en todo lo que se propongan.

Para el factor de Ética profesional, el 45.9% contestó totalmente de acuerdo, en imagino que será/se considera ambicioso en su trabajo; el 48.6% respondió que le gusta la idea de tener retos en su práctica profesional; el 48.6% contestó de acuerdo en que se considera alguien con alta motivación en el trabajo y un 37.8% totalmente de acuerdo; el 62.2% asume siempre las consecuencias de lo que hace, sean buenas o malas; el 64.9% acepta responsabilidades que expresan los principios y valores. Cada uno de estos porcentajes son

significativos para la variable de intención emprendedora, lo cual refleja que se esfuerzan firmemente por realizar sus actividades basados en conceptos éticos, rodeando de la veracidad y la divulgación de sus resultados, este factor es importante porque conlleva al compromiso y lealtad por parte de los agentes externos al emprendedor.

La Empatía es otro factor determinante en la intención emprendedora, ya que el tener la capacidad de ponerte el lugar de la otra persona genera condiciones favorables como la lealtad en los colaboradores de un negocio. Para este factor los estudiante contestaron, el 64.9% totalmente de acuerdo que tienen un gran deseo de ayudar a los demás, mientras que el 29.4% de acuerdo; el 64.9% contestó totalmente de acuerdo en creo que hacer una contribución a la sociedad es importante, mientras que 35.1% de acuerdo; el 59.5% contestó que está totalmente de acuerdo en Soy/Seré bueno empatizando con mis alumnos, compañeros, directores, inspectores porque soy receptivo a sus problemas, mientras que el 35.1% de acuerdo; el 75.7% piensa y actúa hacia los demás como quisiera que lo hicieran con él, mientras que el 18.9% solo está de acuerdo en el proceder anterior. Los datos anteriores muestran que los estudiantes analizados, son capaces de percibir los sentimientos y emociones de los demás y de ponerse en su lugar, en los emprendedores esta característica conecta de forma especial a través del negocio con las expectativas del cliente y satisfacer a través de la solución la necesidad del mismo.

Innovación tiene que ver con crear ideas y convertirlas productos y/o servicios nuevos que satisfagan las necesidades y demandas de los consumidores. Para este factor los estudiantes, el 45.9% expusieron estar totalmente de acuerdo en que se pueden imaginar haciendo algo innovador como profesional; el 48.6 están totalmente de acuerdo en que puede verse a si mismo empezando algo innovador en los grupos en los que ha formado o en el lugar de trabajo y un 45.9% solo está de acuerdo en lo anterior; el 59.5% está totalmente de acuerdo en creo que un día tendré las habilidades necesarias para desarrollar un nuevo servicio o producto en mi ámbito laboral, mientras que el 35.1% está de acuerdo; el 48.6% está de acuerdo en que habitualmente

propone soluciones alternativas cuando se está tratando de resolver algún problema y el 45.9% totalmente de acuerdo en el anterior planteamiento;

El factor Correr riesgo, es una característica elemental en los emprendedores, ya que, en el proceso de emprender, no siempre se tiene la posibilidad de ganar y la disposición a arriesgar sus recursos es importante en estas personas, para lo cual los estudiantes contestaron 45.9% contestaron de acuerdo en Creo que soy arriesgado comparado con otros compañeros que conozco, un 32.4% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 21.6% totalmente de acuerdo ante este planteamiento; el 54.1% está totalmente de acuerdo en Creo que para ser un profesional de éxito tendré que tomar riesgos en mis clases, programaciones, forma de organizar mis actividades, entre otros, un 35.1% de acuerdo; 56.8% prefiere arriesgarse y perder, que darse cuenta más adelante que desperdició una gran oportunidad, mientras que el 24.3% de acuerdo; el 64.9% cree que para ser un profesional de éxito tendrá que tomar riesgos en su carrera, mientras que 27% contestó de acuerdo; el 54.1% está totalmente de acuerdo en Prefiero arriesgarme y perder, que darme cuenta más adelante que desperdicié una gran oportunidad y un 29.7% solo está de acuerdo. Correr riesgo es una voluntad propia de las personas emprendedoras, es un elemento importante en la intención emprendedora ya que cuando se decide emprender se corre el riesgo de no ganar y el negocio no prospere.

La autonomía y autoconfianza indica en un emprendedor es hablar de independencia, de trabajar por cuenta propia y de hacer las cosas por sí mismo de forma correcta. En este sentido, para este factor los valores obtenidos se muestran a continuación: el 48.6% están totalmente de acuerdo en Como profesional quiero animarme a desarrollar nuevas ideas en el lugar de trabajo, mientras que el 42.3% solo están de acuerdo; el 54.1% están totalmente de acuerdo en quiero trabajar donde las nuevas oportunidades importen a todos los miembros de la organización donde trabajo y el 37.8% solo de acuerdo; el 59.5% están totalmente de acuerdo en Quiero trabajar, donde puedo sugerir nuevas ideas a los que toman decisiones y un 35.1% solo está de acuerdo;

el 45.9% está de acuerdo en Me mantengo firme en mis decisiones, aun cuando otras personas me contradigan enérgicamente, mientras que el 37.8% solo está totalmente de acuerdo; el 64.9% está totalmente de acuerdo en Me siento confiado que puedo tener éxito en cualquier actividad que me propongo ejecutar y un 29.7% solo está de acuerdo. Esto muestra que los estudiantes analizados tienen la capacidad de atraer más oportunidades de negocios y de diversificarlos si fuera necesario.

Conclusiones

Esta investigación permitió constatar la importancia de considerar dentro de la educación las competencias que posibiliten desarrollar la intención emprendedora e interés por emprender, la identificación y aprovechamiento de las oportunidades de negocios generando el autoempleo de los estudiantes y a su vez la generación de empleo en su comunidad.

Los resultados exponen que la proactividad en los estudiantes de posgrado es importante y muestra que su conducta y actitud les permite tomar el control de sus acciones en todas sus áreas de interés, haciendo uso de estrategias que les permitan lograr buenos resultados en todo lo que se propongan.

La ética es un factor significativo para los estudiantes, lo cual refleja que se esfuerzan firmemente por realizar sus actividades basados en conceptos éticos, rodeando de la veracidad y la divulgación de sus resultados, este factor es importante porque conlleva al compromiso y lealtad por parte de los agentes externos al emprendedor.

Los estudiantes analizados, mostraron ser empáticos, es decir, son capaces de percibir los sentimientos y emociones de los demás y de ponerse en su lugar, en los emprendedores esta característica conecta de forma especial a través del negocio con las expectativas del cliente y satisfacer a través de la solución la necesidad de este. También son innovadores, esto indica que

tienen habilidades para crear ideas y convertirlas productos y/o servicios nuevos que satisfagan las necesidades y demandas de los consumidores.

Los estudiantes muestran la disposición de Correr riesgo si decidieran emprender, es una voluntad propia de las personas emprendedoras, es un elemento importante en la intención emprendedora ya que cuando se decide emprender se corre el riesgo de no ganar y el negocio no prospere.

Por otra parte, los resultados muestran el deseo de independencia y autonomía por parte de las personas analizadas, es decir, trabajar por cuenta propia y de hacer las cosas por sí mismo de forma correcta.

Es necesario el trabajo articulado entre los diferentes agentes de las Instituciones de Educación Superior, para fortalecer y seguir propiciando la intención emprendedora en los estudiantes de posgrados, en donde se promueva la cultura de emprendimiento, en donde además de formar profesionistas integrales con competencias técnicas en los diferentes posgrados, tomen la decisión de emprender ya sea de forma individual o bien colectivamente que impacte social y económicamente en el desarrollo de las localidades del estado y del país.

Finalmente, aprender a emprender, es un de los retos más importantes de las instituciones de educativas en todos los niveles, es tomar el desafío esencial de impulsar la intención emprendedora y materializar la teoría y llevarla a la practica a través del emprendimiento.

Referencias bibliográficas

Arias-Arciniegas, C. M., López Tovar, P., López Tovar, P., Villegas López, C. E., Villegas López, C. E., Echavarría Cuervo, J. H., y Echavarría Cuervo, J. H. (2020). Emprendimiento universitario y educación emprendedora: Una revisión de literatura. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (12), 51–65. Recuperado a partir de <http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1192>

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*(50), 179–211.

Audretsch, D. B. (2018). Entrepreneurship, economic growth, and geography. *Oxford Review of Economic Policy*, 34(4), 637-651.

Azqueta, A. y Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533.
<https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>

Barraza, M. A. (2011). *El inventario sisco para el estudio del estrés laboral en educadoras Construcción y Validación Inicial*, UPD-IUNAES-ReDIE

Becker, M.C., Knudsen, T., y Swedberg, R., (2012). Schumpeter's Theory of Economic Development: 100 years of development, *Journal of Evolutionary Economics*, 22, 917-933, <https://doi.org/10.1007/s00191-012-0297-x>

Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: the case for intention. *Academy of Management Review*. 13 (3), 442-453.
<https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3255043>

Bittencourt, M. (2012). Financial development and economic growth in Latin America: Is Schumpeter right?, *Journal of Policy Modeling*, 34(3), 341-355.
<https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2012.01.012>

Buckingham, D. (2019). Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. *Cultura y Educación*. 31(2), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1603814>

Comisión Europea (2006). Especial Eurobarómetro: Los Europeos y sus idiomas. e
http://www.ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

de Oca Rojas, Y. M., Bastidas, C. I. B., y Cabeza, S. N. C. (2022). Metodología de investigación en emprendimiento: Una estrategia para la producción científica de docentes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(2), 381-390.

Durán-Aponte, E. y Arias-Gómez, D. (julio-diciembre, 2015). Intención emprendedora en estudiantes universitarios: integración de factores cognitivos y socio-personales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 320-340.
https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/1528/pdf_21

Douglas, E., y Shepherd, D. A.(2002). "Self-Employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization," *Entrepreneurship Theory and Practice*. 26(3),81–90.

Fernández, P. (2018). El renovado papel de las industrias culturales en el turismo de Japon. *Unidad Sociológica*. 11, 67-74.

Guachimposa, V. H., Lavín, J. M., y Chávez, N. I. S. (2019). Vocación de crear empresas y actitud, intención y comportamiento emprendedor en estudiantes del Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*,25(1), 71-81.

Gupta, A. K., Govindarajan, V., y Wang, H. (2008). *The quest for global dominance: Transforming global presence into global competitive advantage*. John Wiley y Sons.

Hernández, S., R., Méndez, V., S., Mendoza, T., Ch. y Cuevas, R., A. (2017). *Fundamentos de investigación* (1era. ed.). México: McGraw Hill.

Herrera-Guerra, C.E., y Montoya-Restrepo, L.A. (2013). El emprendedor: una aproximación a su definición y caracterización, *Punto de Vista*, 4(7), 10-31
<https://doi.org/10.15765/pdv.v4i7.441>

Krueger, N., Reilly, M. y Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, 15 (5/6), pp. 411-432.

Krueger, N. F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5–22

Markman, G. D., Phan, P. H., Balkin, D. B., y Gianiodis, P. T. (2005). Entrepreneurship and university-based technology transfer. *Journal of Business Venturing*, 20(2), 241-263. <https://doi.org/10.1016/j.ibusvent.2003.12.003>

Mardzuki, K., Ariffin, Z.Z., Abdullah, A.N., y Norshaheeda. (2018). A Theoretical Review on Intention and Perception of University Students towards Entrepreneurship Program. *International Journal of Business and Management*, 2(1), 43-49. <https://www.ijbmjournal.com/uploads/2/6/8/1/26810285/006-vol 2 issue 1 2 018-ijbm - 43-48.pdf>

Numa, G. y Jean-Baptiste (2019). Say on Free Trade, , *History of Political Economy*, 51(5), 901-934 <https://doi.org/10.1215/00182702-7803715>

Ortiz-Delgadillo, G., Esquivel-Aguilar, E. O., y Hernández-Castorena, O. (2016). El impacto de la relación con el cliente y de la capacidad de valor agregado en el servicio en el rendimiento de la Pyme Manufacturera en Aguascalientes. *Revista CEA*, 2(4), 47-58 <https://revistas.itm.edu.co/index.php/revista-cea/article/view/1045/996>

Osorio, F., y Londoño, J. C. (2015). Intención emprendedora de estudiantes de educación media: extendiendo la teoría de comportamiento planificado mediante el efecto exposición. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 103-131. <https://www.redalyc.org/pdf/205/20543851004.pdf>

Peterman N., y Kennedy J. (2003), 'Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship', *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol 28, No 2, p 129

Rivera, R., Santos, D., Martín, M., Requero, B. y Cancela, A. (2018). Predicting attitudes and behavioural intentions towards social entrepreneurship: the role of servant leadership in

young people. *Revista de Psicología Social*, 33(3), 650-681.
<https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1482057>

Rosero, O. M., y Molina, S. L. (2008). Sobre la investigación en emprendimiento. *Informes Psicológicos*, (10), 29-39.

Rubio, F., y Lisbona, A. (2022). Intención emprendedora en estudiantes universitarios. Revisión sistemática de alcance de la producción científica. *Universitas Psychologica*, 21, 1-17.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy21.ieeu>

Shinnar, RS, Giacomini, O. y Janssen, F. (2012). Percepciones e intenciones empresariales: el papel del género y la cultura. *Teoría y práctica del emprendimiento*, 36 (3), 465-493.

Tarapuez, E., García, M., D. y Castellano, N. (2018). Aspectos socioeconómicos e intención emprendedora en estudiantes universitarios del Quindío (Colombia). *Innovar-Revista De Ciencias Administrativas Y Sociales*, 28(67), pp. 123–135.

Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, *Didáctica y evaluación*. ECOE.

Vallmitjana, I. P., (2016). La actividad emprendedora de los graduados IQS (tesis doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

Vara, H. A. (2015). 7 pasos para elaborar una tesis, Editorial MACRO, México.

Venkataraman, S. (2004). Regional transformation through technological entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19(1), 153-167.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.04.001>

Xavier, S., Kelley, D., Kew, J., Herrington, M. y Vorderwülbecke, A. (2013). Global entrepreneurship monitor 2012 global report. Recuperado de <http://www.gemconsortium.org/docs/download/2645>

Zhao, F. (2005). Entrepreneurship and innovation in e-business: An integrative perspective. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 6(1), 53-60.

LA SEMIÓTICA CULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: UN ANÁLISIS DE LA LITERACIDAD

Mtro. Roberto Mercado

Universidad Pedagógica de Durango

robertmp150293@gmail.com

Resumen

La literacidad disciplinar concebida como una práctica aprendida por el ser humano para que le sea útil a sus propósitos e “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” las habilidades de aprendizaje y desempeño, conforman una estructura cognitiva que tiene amplia relación con los procesos de comprensión lectora. (Montes y López 2016, pág. 3) La perspectiva sociocultural comprende el análisis de la cognición humana, la mente sociocultural y el lenguaje para identificar los procesos por los que el individuo aprende. La alfabetización y literacidad disciplinar son aspectos preponderantes para el acceso al conocimiento. La teoría sociocultural mantiene la postura en que el aprendizaje es construido mediante las interacciones sociales o del contexto.

Palabras Clave: semiótica cultural, literacidad

Abstract

Disciplinary literacy conceived as a practice learned by human beings to be useful for their purposes and “implies a way of using reading and writing within the framework of a specific social purpose” learning and performance skills make up a cognitive structure that has a broad relationship with reading comprehension processes. (Montes and López 2016, p. 3) The sociocultural perspective includes the analysis of human cognition, the sociocultural mind and language to identify the processes by which the individual learns. Literacy and disciplinary literacy are preponderant aspects for access to knowledge. Sociocultural theory maintains the position that learning is constructed through social interactions or context.

Introducción

La lectura y escritura son fundamentales en cualquier ámbito de la vida cotidiana, se encuentra presente en cualquier ámbito ya sea político, cultural, escolar, sin embargo, en el profesional es donde más se le encuentra relacionado. Ello repercute en que los aspectos de lectura y escritura son vistos por la sociedad como aspectos escolarizados. Uno de los aspectos que ha generado bastante discusión dentro de la práctica docente es la comprensión de textos. Cotidianamente se escucha hablar al mediador del aprendizaje que el alumno no comprende las características medulares de los contenidos y mucho menos no se tiene un hábito por leer.

Las diversas teorías del aprendizaje son una herramienta preponderante para el desarrollo de diversas habilidades, tanto en el ámbito educativo como en el de la vida cotidiana. En la práctica educativa el mediador aplica en ocasiones teorías de manera inconsciente, pero es necesario que se tenga el conocimiento real del funcionamiento y de los objetivos que busca cada teoría para ser aplicadas en el contexto adecuado.

El presente ensayo cumple la función de describir la dimensión semiótica cultural, las contradicciones que existen en la perspectiva sociocultural y la relación que tienen con la literacidad disciplinar. La estructura del presente trabajo consta de un resumen en el que se describe los aspectos más trascendentales del ensayo, a su vez se comienza con un breve panorama general de la lectura y la importancia de la literacidad, así mismo se considera el análisis del lenguaje como interacción evolutiva de los signos como mediador del proceso de aprendizaje, como promotor de la lectura y la contradicción que existe entre la cognición humana y la mente sociocultural.

Con base a lo anterior, las diversas teorías para el aprendizaje son un gran aporte metodológico para fundamentar la práctica educativa y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido la cognición humana cobra sentido de tal manera que en este apartado se describe el desarrollo evolutivo de los humanos y su relación con el aprendizaje. En el apartado que corresponde a la mente sociocultural vs cognición humana se hace un análisis de las ideas planteadas por Wertsch, Del Rio , Álvarez, (2006) y Tomasello (2007) se hace una descripción de las ideas del desarrollo evolutivo y las cuestiones sociales de mediación y lenguajes.

Para complementar el desarrollo se hace un análisis de la alfabetización y literacidad disciplinar el acceso al conocimiento desde la perspectiva de López (2017) se tiene a consideración los aspectos importantes de la alfabetización, la literacidad para tener acceso al conocimiento y la importancia de los mediadores. El papel del docente como mediador del

aprendizaje es fundamental para generar estructuras cognitivas, a su vez el contexto influye para desarrollar la teoría más adecuada considerando a la literacidad para desarrollar un aprendizaje significativo.

Los retos de los futuros docentes en relación a la literacidad disciplinar

La literacidad disciplinar como práctica para generar aprendizaje mediante la comprensión de textos, genera procesos cognitivos eficientes. Las investigaciones propuestas con relación a la literacidad coinciden en que las personas que usan la literacidad tienden a usar habilidades cognitivas mismas que brindan un mayor entendimiento de los textos, usan códigos lingüísticos y un vocabulario mayor, por el contrario, los individuos que presentan dificultades tienden a tener un déficit para comprender un texto y dificultades para comunicar sus ideas. (Suarez, Vélez, Londoño, 2018, Moreno y Mateus, 2018, Montes y López, 2016, Hernández, Gonzales y Escobar, 2021, Mejía y García 2021, Vargas, 2021, Bustos y García 2021)

Según Mejía y García (2021 pág. 5) mencionan que:

La literacidad como teoría se propone inicialmente en Inglaterra principalmente por Barton y Hamilton (1998); Street (2013) y Cassany (2009), como una práctica social y un recurso colectivo. A partir de los años noventa se retoma en España por Cassany (2009) como una perspectiva sociocultural, mientras que en América Latina Zavala (2009) también lo retoma como práctica social y Kalman (2004) en México la define como cultura escrita.

Con relación a ello la perspectiva sociocultural se basa a los aportes de Vigotsky el cual se centra en las relaciones interfuncionales emergentes entre el habla y el pensamiento como ejemplo de un tipo de acción dinámica que caracteriza, de una manera más general, el desarrollo de la conciencia. En ese sentido la literacidad tiene amplia relación en los aspectos del habla y el

pensamiento, por ello cada una de las ciencias tienen sus propios lenguajes, es decir, la psicología, la antropología, la lingüística, la historia, la sociología.

La lectura como medio de comunicación, es fundamental para el aprendizaje de los seres humanos. Uno de los problemas por los que pasa el estudiante de nivel superior es la comprensión de textos, ya que es el medio por el cual el estudiante reflexiona y actúa de acuerdo a lo que percibe. Un alumno que no comprende un texto no podrá solucionar un problema, o bien no podrá seguir ciertas instrucciones.

El mediador como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene a su cargo la responsabilidad de llevar a cabo las estrategias acordadas por las autoridades del sector educativo. Tomando como prioridad dentro del modelo educativo a los docentes se considera que los docentes tienen derecho a opciones de formación y actualización pertinentes que tomen en consideración sus funciones, su antigüedad, sus requerimientos específicos para un mejor desempeño y aspiraciones profesionales, así como los retos que enfrentan en sus propias escuelas. (SEP 2016)

Según la Secretaría de educación pública (SEP) en el Modelo educativo, (2016) los nuevos maestros tienen derecho a recibir el acompañamiento de un tutor durante los primeros dos años de ejercicio profesional. No obstante, aún se requiere avanzar en el desarrollo de programas de tutoría que les brinden una sólida inducción a la responsabilidad que adquieren en contextos escolares específicos.

Con base a lo anterior el nuevo modelo educativo exige la actualización de los docentes a través de capacitaciones continuas todo ello para tener una mayor calidad educativa.

La mente sociocultural vs cognición humana

La práctica educativa debe de tener una orientación teórica considerada como base integral los procesos formativos y el aprendizaje. La cognición humana se basa a los aspectos biológicos y el desarrollo de los seres humanos desde los primates, la evolución cultural acumulativa tiene gran valor para el desarrollo de la literacidad, la imitación es uno de los aspectos en los que se va desarrollando el aprendizaje. La capacidad para: recordar su entorno local; por ejemplo, que frutos hay en los árboles, qué atajos tomar. (Tomasello , 2007, pág. 18) En ese sentido la literacidad tienen amplia relación con los aspectos de la cognición humana, puesto que comprende el desarrollo de los individuos al ir construyendo una acumulación cultural, en ese sentido al tener un desarrollo en los aspectos de semiótica el desarrollo cognitivo se presentará como un apoyo más para el aprendizaje.

Ahora bien, en contra de los aspectos de la cognición humana se encuentran los aspectos relacionados a la mente sociocultural la cual nos presenta un panorama más amplio del desarrollo del aprendizaje, en él se presta mayor atención a los aspectos del lenguaje más que los aspectos del desarrollo humano, por ello se concibe que cada ciencia mantiene su propio lenguaje, en ese sentido la literacidad cobra sentido al mantener una estrecha relación entre las finalidades de los individuos al comprender un texto.

La influencia de la mediación es otro de los aspectos que la cognición humana no contemplaba en sus postulados, sin embargo la mente sociocultural lo mantiene muy presente al considerarla como la unidad apropiada de análisis para un enfoque sociocultural derivado de Vygotski, La mediación, como tal refleja la presuposición general de que los medios mediadores, o instrumentos culturales (expresiones que utilizaremos indistintamente) deben desempeñar un papel esencial en la formulación básica de la investigación sociocultural. (Wertsch, Del Rio , Álvarez, 2006)

La internalización transforma el proceso en sí mismo, cambiando su estructura y funciones. Las relaciones sociales o relaciones entre las personas. para Vigotski, las internalizaciones que se suceden a lo largo de la ontogénesis del sujeto conforman una secuencia de desarrollo. Cada una de ellas implica una reorganización del plano intrapsíquico, en tanto las relaciones interfuncionales necesariamente se ven modificadas al incorporarse un nuevo elemento. Vigotski explica la existencia de la ZDP. a partir del concepto de internalización. La relación de colaboración que se establece entre el niño y el adulto no es sino un plan interpsicológico, en el cual el niño utiliza de hecho signos cuyo control voluntario aun no puede ejercer, pero que, gracias a la propia colaboración pronto podrá internalizar, apropiándose de ellos y transformando su propio funcionamiento intrapsicológico en el proceso. (Rosas Ricardo y Christian Sebastián 2008)

Alfabetización y literacidad disciplinar el acceso al conocimiento.

Ahora bien, los aspectos desarrollados tanto en la cognición humana como en la mente sociocultural tienen amplia relación al tener como prioridad el desarrollo del aprendizaje. La literacidad por su parte tiene como finalidad el acceso al conocimiento. Las prácticas de literacidad (lo que hacen las personas cuando leen y escriben) están presentes en muchos ámbitos y culturas en las que cada comunidad le otorga sentidos diferentes, como ha quedado de manifiesto en estudios que abordan la literacidad desde un enfoque sociocultural, principalmente a partir de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1996; Barton y Hamilton, 2000, entre otros citados por López, 2017, pág. 41)

El acceso al conocimiento implica no solo la capacidad de leer y comprender información, sino también la capacidad de interpretarla y utilizarla de manera efectiva. La alfabetización disciplinar permite a las personas adquirir un conocimiento más profundo en áreas específicas, como la ciencia, la historia, las matemáticas o la literatura, y les proporciona las herramientas necesarias para participar en debates, investigaciones y prácticas propias de cada disciplina. (López, 2017, pág. 43). El conocimiento es fundamental para el desarrollo personal, social y

profesional. Permiten a las personas ampliar sus horizontes, participar en la vida académica y contribuir al avance del conocimiento en sus respectivas disciplinas. Es importante promover la alfabetización básica y la literacidad disciplinar desde edades tempranas, brindando oportunidades de aprendizaje en diferentes áreas y disciplinas. Esto se puede lograr a través de una educación inclusiva y de calidad, que proporcione a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y utilizar la información de manera crítica y creativa.

Además, es importante destacar que el acceso al conocimiento no solo depende de las habilidades individuales, sino también de factores externos, como el acceso a recursos, la equidad educativa y la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario abordar las barreras socioeconómicas y culturales que pueden limitar el acceso al conocimiento y garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para desarrollar su alfabetización y literacidad disciplinar.

Conclusiones

El análisis construido brinda un bagaje argumentativo favorable para construir el objeto de estudio relacionado con la literacidad, los aspectos más débiles de la cognición humana se relacionan a elementos de la literacidad en el que se valora los aspectos cognitivos, individuales y biológicos. Por su parte la mente sociocultural mantiene sus postulados bajo las premisas del empleo del lenguaje en cualquier disciplina, la mediación como aspecto trascendental para el desarrollo de la literacidad.

Desde la perspectiva sociocultural, el análisis de la literacidad implica considerar cómo los contextos sociales y culturales influyen en las prácticas de lectura y escritura de las personas, así como en las significaciones que atribuyen a los textos. Estos contextos pueden incluir factores como el género, la etnia, la clase social, la educación y el entorno cultural en el que se desenvuelve el individuo.

La semiótica cultural y el análisis de la literacidad se complementan, ya que la semiótica cultural proporciona herramientas teóricas y metodológicas para examinar cómo los signos y símbolos son producidos y recibidos en contextos culturales específicos, mientras que el análisis de la literacidad considera cómo las personas utilizan esos signos y símbolos en sus prácticas de lectura y escritura.

Al analizar la literacidad desde la perspectiva sociocultural, es importante considerar la diversidad de prácticas de lectura y escritura en diferentes grupos sociales y culturales. Las habilidades de lectura y escritura no son universalmente iguales en todas las culturas y contextos sociales, y las interpretaciones de los textos pueden variar según las experiencias y los conocimientos previos de los individuos.

El análisis de la literacidad desde la perspectiva sociocultural dentro de la semiótica cultural implica considerar cómo los contextos sociales y culturales influyen en las prácticas de lectura y escritura de las personas, así como en la interpretación y significación de los signos y símbolos presentes en la cultura. Esto nos permite comprender mejor cómo la cultura y la sociedad moldean nuestra comprensión del mundo a través de la lectura y la escritura.

Es importante señalar el rol docente para el desarrollo de las diversas teorías y habilidades de los estudiantes, sin embargo, el arduo trabajo y compromiso de practica educativa es uno de los factores para cumplir con la esencia de la educación que es el aprendizaje significativo. El contexto por su parte debe de ser considerado para llevar a buen término las diversas teorías que se pueden aplicar.

Referencias

Bustos R., y Garcia I., (2021) Desarrollo de la literacidad en estudiantes indígenas universitarios mediante la autorregulación y la metacognición. 1-23.
<https://doi.org/10.32870/dse.vi23.967>

Hernández M., Gonzales N., Escobar J., (2021) Literacidad académica desde la perspectiva sociocultural en el ámbito normalista. 1.-12. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2439-1265-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>

<https://revistas.udistrital.edu.co/index.phpw/13249/14716/view/12939/13881>

Mejía B., García M., (2021) Literacidad: un reto en la formación de docentes de educación básica. <https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/4212>

Montes M., y López G. (2016) Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. 1-17. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000100162&script=sci_abstract&tlng=es

Moreno E., Mateus G., (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. 1-18

Rosas, R. y Balmaceda, C. (2008) "Piaget, Vigotsky y Maturana constructivismo a tres voces. Recuperado de: <https://classroom.google.com/u/0/w/NDE1MTE2MTEwNDU2/t/all?hl=es>

Secretaría de Educación Básica (2016) "El modelo educativo 2016". Recuperado de: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.p](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf)

[df](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/modelo_educativo_2016.pdf) Suarez P., Vélez M., Londoño D. (2018). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. 1-14.

Tomasello M., (2007) Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires. Amorrortu editores. S. ., Paraguay.

Vargas A., (2021) Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora. 1-22. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.968>

Wertsch J., Del Rio P., Alvarez A., (2006) La mente sociocultural. San Sebastián de los Reyes Madrid España.

ALGUNOS DE LAS PROBLEMÁTICAS PROPIAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL QUE NO PRESENTA LA EDUCACIÓN PRESENCIAL

David Alfredo Domínguez Pérez

*Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas
alfredodom07@yahoo.com.mx*

Francisco Javier García Ramírez

*Universidad Nacional Autónoma de México
fcogar2023unam@gmail.com*

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Resumen

La educación virtual estaba siendo impulsada como una solución al grave problema de saturación que se encuentra actualmente en el sistema tradicional de educación presencial. Esta modalidad aún se encuentra en una etapa compleja dado que la pandemia la obligo a usar como la única forma de continuar con las clases, dando a conocer los problemas que ya tenía esta modalidad virtual que aún no ha podido resolver, que no se presentan en la educación presencial, los cuales se pueden clasificar en dos tipos: 1) críticos: a) como son los problemas de la autenticidad tanto de los alumnos como de los profesores que interactúan en esta modalidad, ya que el sistema solo registra una clave sin saber quien esta detrás de la computadora; y b) los problemas de salud ocasionados por el sedentarismo y la interacción con la modalidad, que afectan a la vista, las articulaciones y la espalda, ocasionados por estar todo el tiempo sentado interactuando con la computadora; 2) los problemas no tan críticos ó problemas de estructura de la propia modalidad, como son: a) los problemas de adaptación de un espacio adecuado dentro del hogar, para poder llevar a cabo esta actividad académica, b) el de la resolución de dudas de los alumnos, porque no se cuenta en la modalidad virtual con variantes explicativas por tema, por lo costoso y el espacio que ocuparían en la plataforma que la harían más lenta. Debido a que la sociedad del conocimiento se educará y formará en la educación virtual, enfrentará estos y otros problemas conforme avance esta modalidad educativa junto a las innovaciones tecnológicas; dada la situación de la pandemia se tuvo que implementar la educación a distancia pero que algunos autores mencionan que no se le puede llamar virtual por carecer de las características de esta, por lo que la denominaron educación remota de emergencia.

Palabras clave: educación presencial, educación en línea, educación remota de emergencia, educación virtual

Abstract

Virtual education was being promoted as a solution to the serious problem of saturation currently found in the traditional face-to-face education system. This modality is still in a complex stage given that the pandemic forced it to be used as the only way to continue with classes, revealing the problems that this virtual modality already had that it has not yet been able to solve, which are not presented in face-to-face education, which can be classified into two types: 1) critical: a) such as the problems of authenticity of both the students and the teachers who interact in this modality, since the system only registers a key without knowing who is behind the computer; and b) health problems caused by a sedentary lifestyle and interaction with the modality, which affect eyesight, joints and back, caused by sitting all the time interacting with the computer; 2) the not so critical problems or problems of the structure of the modality itself, such as: a) the

problems of adapting an adequate space within the home, to be able to carry out this academic activity, b) the resolution of doubts of the students, because the virtual modality does not have explanatory variants per topic, due to the cost and the space they would occupy on the platform, which would make it slower. Because the knowledge society will be educated and trained in virtual education, it will face these and other problems as this educational modality advances along with technological innovations; Given the situation of the pandemic, distance education had to be implemented but some authors mention that it cannot be called virtual because it lacks its characteristics, which is why they called it emergency remote education.

Keywords: in person education, online education, emergency remote education, virtual education

Introducción

Dado que la educación se va adaptando al contexto económico como tecnológico, buscando la combinación entre ambas partes con las modalidades educativas, desde que inicio la educación formal como tal comenzó de manera presencial y desde hace ya varios siglos es la modalidad predominante, después surge la educación a distancia buscando en un inicio complementar la oferta educativa para quienes no podían acudir de manera presencial o regularmente a la presencial, pero no goza de la aceptación ni social ni de las escuelas, dado que varias se aventuran a implementar modalidades de este tipo de educación, con el desarrollo tecnológico se dio pauta a la educación virtual y a la educación en línea, que comenzaron a generar sus propios procesos muy diferentes a los que se dan en la modalidad presencial, y que con la pandemia se hicieron más notorios ya que aunque para algunos autores lo que la sociedad identifico como educación virtual no era tal, ya que esta no cumple con los requisitos que ya tiene dado que no es algo que apenas se dio por la pandemia, sino que ya llevaba algo de tiempo que ha ido evolucionado también, lo que se dio con la pandemia fue una educación remota de emergencia, que fue de manera improvisada no se tuvo una didáctica adecuada para impartirla, por ello el desorden y los diferentes niveles de aprendizaje que se dieron en todos los niveles educativos.

Objetivo

El presente trabajo busca concientizar lo que es la educación virtual y sus principales problemáticas que tiene, que son muy propias de esta modalidad, pero también diferenciarla de

la educación que se dio durante la pandemia, que muchos la identifican como un tipo de educación virtual, lo cual no es, por ello algunos autores le dieron otra denominación como educación remota de emergencia, remota para no confundirla con distancia, ya que no toda se dio por los medios digitales.

La educación presencial

La educación presencial ó también denominado el modelo presencial es el que impera actualmente en nuestro sistema de educación en todos sus niveles, pero debido al aumento natural de la población, trae consigo un incremento en la demanda de educación, sobretodo en su nivel superior, pero ante la poca respuesta que han dando las instituciones educativas públicas que imparten estos niveles (ya que no crecen en su infraestructura instalada por falta de presupuesto), y lo costoso que resulta para la mayoría de la población el acceder a la educación privada que en su gran mayoría también se imparte de manera presencial y responde al igual que la educación pública a capacidades y cupos de sus instalaciones. Si bien la educación requiere modernización, esto implica inversión y actualización, ya que la educación presencial había sido por muchos años la única forma de enseñanza, como también las más difundida, del mismo modo que sus componentes que la integran: estudiantes y profesor compartiendo un mismo espacio físico y tiempo, donde también incluye los eventos académicos como las aulas, las clases, las conferencias, los seminarios, los congresos, etc. (Domínguez,2006)

Pero como consecuencia de las necesidades de la sociedad de tener que trabajar y con el poco tiempo para prepararse en una institución educativa, se desarrollaron las modalidades de enseñanza abierta, la cual se convirtió en una alternativa de mayor flexibilidad, donde los alumnos trabajan al mismo tiempo que estudian, en donde el alumno tiene que desarrollar la habilidad de auto dirección, se da posteriormente paso a la educación a distancia tradicional en donde se imparte el aprendizaje por medio de libros y otro tipo de material escolar (audio casetes o videoconferencias) apoyado por un asesor o tutor que resuelve las dudas que se van presentando

en el aprendizaje, al ir buscando mejores formas, se encontró que utilizando las innovaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) que por medio del establecimiento de una pequeña red en las instituciones educativas, que se desarrollaba o adquiría el material educativo en forma de presentación que puede ser de multimedia, PowerPoint u otra herramienta, los cuales se cargaba en un servidor, mientras las demás computadoras se utilizaban como terminales (se considera a una computadora que cuenta con su monitor, su teclado puede o no tener *mouse*, pero carece del sistema o programa, los cuales solicita del servidor, sin éste no puede acceder a los programas, que tiene el servidor y en algunos casos es totalmente inútil fuera de esta red, sirve para tener mayor control de quienes acceden, ya que se requiere de un código de entrada para ingresar), posteriormente se pasa a la educación *online* (este término en computación significa la conexión en ambos sentidos o de dos vías, esta conexión se logra usualmente por vía telefónica, por cable o satelital, entre dos computadores remotos en un tiempo muy corto, que actualmente es una forma de educación a distancia). Con el desarrollo de las TIC's y en especial del Internet, se paso a otra dinámica de procesos educativos que muchos autores llaman educación virtual, donde se utilizan plataformas adecuadas para soportar los contenidos académicos, el tránsito de comunicación, la carga y descarga de información en tiempos de respuesta muy cortos.

La educación virtual

El origen de la educación virtual mencionan algunos autores como Guillermo Ramírez (2004) que el primer sistema de educación virtual fue el libro, ya que ofrece una educación asíncrona, en donde la interacción entre el alumno y el profesor no coinciden en el tiempo ni en el espacio, pero contiene la información que transmite el maestro al alumno sobre una temática específica, cada vez que el alumno la puede y quiera consultar estará a su disposición, sin necesidad de estar ni en un salón y mucho menos en el horario de clases donde el maestro impartirá dicha información y que obviamente no tiene a su alcance.

La ANUIES (2006) denomina a la educación a distancia como una modalidad que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del aprendizaje, para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América (IESALC) define a la educación virtual como aquella modalidad de enseñanza que utiliza redes y computadoras para ser impartidas y que abarca en distintas formas y grados, los cuales pueden tener la totalidad de las actividades de enseñanza – aprendizaje (tales como la entrega de contenidos en formato electrónico, actividades propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, resolución de dudas de contenidos, trabajo colaborativo entre otros (Silvio,2000). Otra definición se encuentra en el Artículo 31 del Reglamento General de Estudios del Instituto Politécnico Nacional como aquella que se caracteriza por el uso extendido y exhaustivo de los servicios y recursos de las redes de cómputo y diversos medios computacionales, para la instrumentación de procesos formativos a través de plataformas educativas electrónicas en las cuales el alumno interactúa con otros alumnos y profesores, tutores o facilitadores de manera sincrónica y asincrónica (Gaceta,2006). Pero esta modalidad requiere de ciertas aptitudes, habilidades y conocimientos específicos, tanto de los profesores que desarrollan los contenidos temáticos como de los estudiantes que tomarán esta modalidad educativa (Domínguez,2007).

Para las instituciones de educación de nivel superior, ofrecer el sistema de educación virtual, se puede convertir en una solución a la creciente demanda de aspirantes, sin tener que ampliar sus campus, ni tener que crear más instalaciones en los ya existentes, lo cual realizando un análisis costo-beneficio, resulta mejor desarrollar la infraestructura de información, la cual se compone por instalaciones físicas, servicios y la administración que apoya a todos los recursos de cómputo en una organización o institución, la cual tiene cinco componentes principales: el

equipo y sus accesorios (hardware), los programas de cómputo de propósito general (software), redes e instalaciones de comunicación (incluyendo por supuesto el Internet), bases de datos y personal de administración de la información, requiere también integración, operación, documentación y mantenimiento (Turban et al, 2001)

Diferencia entre la educación virtual con la educación tradicional a distancia

Para la UNESCO la educación a distancia es un proceso que asume las siguientes características: utilización de medios técnicos para facilitar a los alumnos el acceso a los conocimientos y para las comunicaciones; organización de apoyo a los alumnos mediante tutorías; así como el aprendizaje flexible e independiente.

La ANUIES (2006) denomina a la educación a distancia como una modalidad que permite el logro de objetivos de aprendizaje mediante una relación no presencial, cualitativa, distinta a la del sistema convencional y con una combinación de medios diversos que facilitan el desarrollo del aprendizaje, para las personas que no pueden estar sujetas a condiciones rígidas de calendario, espacio y tiempo, tiene una estructura curricular, material de aprendizaje estructurado, estrategias y tácticas instruccionales como de aprendizaje, diversas formas de apoyo, fuentes externas y herramientas.

El primer modelo de educación a distancia se le considera a la educación por correspondencia, según Lisseanu el ejemplo más representativo es el de la *Universidad Sudafricana (UNISA)* que en 1951 se dedicó exclusivamente a este tipo de enseñanza. En México la educación a distancia tradicional considera el que los alumnos no están sujetos a cuestiones de temporalidad, es decir no deben asistir a un determinado horario y tener un plazo para el término de sus estudios, sino que se diseñó para que los alumnos le dieran su ritmo conforme pudieran ir concluyendo sus materias y no tenían restricciones en la carga de materia, pero esta sistema seguía siendo presencial porque los alumnos realizaban sus actividades y se

presentaban con sus asesores en días más cómodos generalmente los sábados para la revisión, retroalimentación y evaluación, por lo menos así se constituyó el Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México en sus inicios y durante varios años más, por lo que se le considero como semipresencial, ya que una gran parte la realizaban los estudiantes en su casa ó trabajo, es decir fuera de las instalaciones de la Universidad, por eso es en cierta forma a distancia; esta connotación aún perdura, ya que los alumnos de varios sistemas de educación a distancia o en línea (por utilizar las TICS), pero aún tienen reuniones presenciales donde se conocen ellos y sus maestros.

La principal diferencia con la educación virtual es que no existe ningún contacto humano, todo se realiza por medio de la computadora, donde los alumnos jamás conocieron a sus maestros ó compañeros, a diferencia de la modalidad a distancia tradicional donde si se conocieron, ya que puede ser que estudies desde otro estado del país ó incluso desde otro país diferente. Se puede estudiar por medio de la modalidad virtual desde México, siendo en España donde está la sede de la Universidad virtual.

Los inconvenientes que presenta la educación virtual

La educación virtual ha superado problemas que otras modalidades educativas tienen, como dar mayor flexibilización, así como el no tener que estar en un espacio y momento determinado, que son problemas de la modalidad presencial; pero en cambio ha generado sus propios problemas que se pueden dividir en dos grupos los críticos y los no críticos.

Problemas críticos

Dentro de los problemas mencionados existen tres que son realmente críticos y pueden ocasionarle a la modalidad virtual serios cuestionamientos sobre todo de validez y viabilidad.

1) Los problemas médicos que se van a generar a causa del uso continuo de la computadora, el teclado y el mouse en los estudiantes virtuales, además de que se incrementara

su sedentarismo (al no hacer ningún ejercicio, como era el trasladarse hacia la escuela o el llevar actividades físicas), aunado a los problemas de la vista, articulaciones sobre todo de las muñecas y de la columna que se producirán como consecuencia de estar un largo periodo sentados frente a la computadora.

2) La autenticidad de los alumnos que cursan esta modalidad, por el momento aún no se cuentan con mecanismos digitales para verificar que el alumno que se inscribió en un plan de estudios sea quien realmente tome y realice las actividades como las evaluaciones, porque para el sistema es una serie de caracteres (es decir un id de usuario y una contraseña), a diferencia del presencial donde el alumno efectivamente se encuentra presente.

3) La autenticidad de los maestros que apoyan como tutores o facilitadores en esta modalidad, si son quienes ingresan al sistema para dar la asesoría ó resolver dudas, es el maestro que se contrato para tal finalidad, porque al igual que los alumnos para el sistema se registra la hora de ingreso mediante una clave, que fácilmente se puede prestar a otra persona, a diferencia del presencial que el maestro debe asistir a dar su clase.

4) La falta de especialización y cuadros de docentes para impartir esta modalidad, no hay profesionalización de estos docentes. La mayoría de los profesores y quienes plantean la organización intentan migrar el viejo paradigma presencial en el virtual, lo que ocasiona contradicciones dentro de la modalidad.

Porque al no tener la certeza de los alumnos como de los maestros que apoyan en las asesorías, de quienes son ellos quienes se encuentran en la línea, aunque en el caso de los profesores se puede firmar una cláusula donde se comprometen, que ellos son quienes ingresan al sistema en todo momento, pero como la estructura de la misma modalidad es a distancia, se puede entrar desde su casa, un café Internet, el trabajo, un centro de cómputo universitario, una laptop, etc. pasa al igual que los alumnos quien asegura que no presto la clave para que sea un colega quien ingrese, porque en el registro de los servidores solo aparece la clave y la hora de

ingreso. Se ha pensado en solucionar tal problema pero actualmente resultarían muy costosos y no serían eficaces, por ejemplo un detector digital ó una web cámara ó un lector óptico, pero el estudiante puede ingresar y dejar a alguien más en el caso del detector digital y el lector óptico, entonces estos mecanismos saldrían burlados además que incrementarían los costos de la modalidad, o al mandar al azar durante su estancia en línea, una solicitud de que ingrese su huella digital, puede suceder que en ese momento el alumno fue al baño. Pero en el de la web cámara resultaría muy costoso porque se tendría la imagen no sólo de un estudiante sino de cientos que además de sus archivos e información ingresarían al sistema, se debiera contratar a personal de sistemas que este al pendiente de los estudiantes que ingresan en la modalidad, aunque también hay forma de poderla burlar. El otro problema crítico es de salud del estudiante porque sino tiene una rutina de ejercicio físico, el estar sentado durante varias horas interactuando con la modalidad le provocará un sedentarismo que puede afectarle al igual que la cuestión de la vista, sus articulaciones y su espalda, dependerá de las posturas que adquiera.

Problemas no críticos

Estos problemas son propios de la misma estructura de la modalidad virtual, que tendrán que irse solucionando en la práctica, es decir error-prueba, para lo cual algunas instituciones educativas de nivel superior privadas, han diseñado programas educativos duales, es decir, sus estudiantes llevan un programa presencial con algunas materias virtuales (semipresencial ó semivirtual), donde los alumnos están probando estas plataformas y retroalimentando a la institución con sus comentarios y sugerencias, además de que las autoridades de la institución también están al pendiente del desarrollo y aceptación de la modalidad por la comunidad.

1) Es la carencia de sociabilización, donde sus egresados se pueden sentir aislados socialmente, porque la educación virtual no es muy difundida, conocida y avalada en nuestra sociedad, que en su gran mayoría curso la modalidad presencial, por lo tanto sus egresados pueden desarrollar problemas de comunicación y adaptación cuando se encuentre en grupos

sociales, esta situación no se presenta en el sistema tradicional de enseñanza, ya que hay interacción entre los alumnos, donde aparte de atender a los maestros, deben desarrollar habilidades para comunicarse, interactuar, relacionarse y defenderse de sus compañeros, que le servirán posteriormente en el trabajo (por lo menos en el trabajo presencial de oficina), es muy limitado el intercambio de ideas y opiniones entre estos estudiantes porque todo es leído en los foros o mensajes que se envían, en cambio en el sistema tradicional a parte de expresarse oral esta el lenguaje corporal que ayuda a recalcar la intencionalidad del lenguaje oral, con ello se aprende a entablar conversaciones, a escuchar, a negociar y vender sus opiniones e ideas a los demás compañeros.

2) Dentro de la estructura del modelo, cuando los alumnos tienen preguntas o dudas estas muchas veces no pueden ser resueltas en el momento en que surgen, porque deben esperar a que su maestro o facilitador este en línea, cosa que aún no se puede realizar, ya que la mayoría de profesores que apoya en esta modalidad tiene horarios y días en que ingresan al sistema en línea y revisan los mensajes de sus alumnos, por lo que estos deben esperar un cierto tiempo para que le sean resueltas, lo cual a veces hace que el alumno pierda el interés, porque no entendió conceptos claves, que requiere para comprender el resto de la clase, o se les haya olvidado el porque surgieron, situación que no pasa con el sistema presencial donde el alumno solicita al profesor le resuelva su duda y si no comprende la explicación, el profesor busca otra forma más sencilla de exponerlo, en este caso cuantas explicaciones diferentes se pueden cargar en el sistema virtual para que cuando un alumno no entienda, pueda revisar otras explicaciones, este es uno de los puntos críticos de la educación virtual, porque no es muy costoso para una institución el realizar el contenido académico y en cada lección, además presentar varias alternativas de explicación porque se traducen en costos y en espacio la aplicación, por lo que resulta más barato tener al maestro que puede utilizar “n” ejemplos para resolver las dudas, debido a que puede apoyarse en lo que el mismo alumno conoce, donde el maestro utiliza este

marco para dar el ejemplo que resuelva la duda. Por el momento en el sistema virtual no hay manera de ver el lenguaje corporal del estudiante, si esta aburrido, o si esta entendiendo, como pasa en el sistema tradicional que si son detectadas estas señales corporales, lo que le indica al profesor continuar o cambiar de táctica.

3) Uno de los problemas que se van a generar sobre todo con los jóvenes que se conecten desde sus casa a la universidad o centro educativo virtual, es el ambiente familiar, puesto que cuando los jóvenes iban al escuela estaban en un espacio idóneo para realizar sus actividades académicas , y los padres o familiares que viven con ellos se relajaban ante la ausencia de los jóvenes; pero ahora al no salir y quedarse casi todo el tiempo en la casa, también dependerá de la situación económica y la distribución de la propia casa, porque si el joven tiene un estudio donde este la computadora podrá ingresar y realizar sus actividades sin distractores, pero si el espacio de la casa o departamento es reducido entrara en contacto con las demás actividades de los demás miembros de la familia, donde estarán en contacto con infinidad de distractores como el radio, la televisión, el escuchar la llamada telefónica, las pláticas entre los miembros de la familia, etc.

4) El control, validación y certificación de la calidad de la educación virtual, ya que hasta el momento no se ha generado una reglamentación oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública para reglamentar esta modalidad educativa, se ha dejado a las mismas instituciones encargarse de este asunto. El ciberespacio será el lugar de las instituciones educativas virtuales, donde puede utilizarse por instituciones o individuos sin escrúpulos para ofrecer licenciaturas en programas de educación virtual sin ningún reconocimiento oficial para realizarlo, porque estas instituciones contarán obviamente con una dirección física, la cual será donde se encontrara el servidor o la infraestructura de información, que pueden pasar por un domicilio particular o de una empresa privada, de esta manera será mucho más difícil detectar su ubicación, o incluso renten un espacio a proveedores mayores donde carguen sus programas académicos.

5) Los alumnos deben ser auto disciplinados y autodidactas, porque como no cuentan con apoyos y reforzamientos por parte de los maestros de manera directa, si estos alumnos no tienen estas habilidades o hábitos la educación virtual no les resultará, porque se tiene la experiencia de la modalidad presencial en que los alumnos se les debe de presionar y exigir para que realicen sus actividades académicas, al no existir directamente esta presión los alumnos se tornan menos responsables, aun cuando algunos modelos cuentan con monitores para revisar que estén mandando las tareas y trabajos pero es por medio de correos o mensajes, que el alumno puede ignorar.

La educación remota de emergencia (ERE)

Dada la suspensión temporal de las clases presenciales en todo el sistema educativo nacional, se retomaron de manera muy desordenada y muchas veces improvisada la continuación del ciclo escolar, dado que la mayoría de las instituciones educativas no contaban con un plan de contingencia en caso de que se suspenderían las clases presenciales, por lo que las escuelas en su mayoría dejaron que sus docentes resolvieran como continuar con las clases, por lo que muchos tuvieron que aprender a ensayo y error en el manejo de los recursos digitales desde como usar una aplicación de videoconferencia o una plataforma educativa, Toquero (2021) señala que dada la contingencia tanto los docentes como los alumnos tienen que migrar toda su dinámica presencial a un entorno educativo no presencial. Haciendo uso de cualquier medio que les permita continuar con sus actividades académicas, lo que implica una nueva forma de enseñar y aprender; Hodges et al (2020) consideran que la educación en línea es resultado de una cuidadosa planificación y desarrollo, que no tuvo el abrupto cambio de ERE que denota que no había procesos diseñados ni planeados, lo cual afectaría significativamente en el aprendizaje por la deficiencia en la educación proporcionada, no se le puede llamar educación en línea a un profesor conectado por medio de una sesión de Zoom leyendo las presentaciones de PowerPoint

que elaboro para la clase; Bozkurt et al (2020) consideran que la ERE es la sobrevivencia del sistema educativo presencial por medio de recursos en línea.

Conclusiones

La educación virtual surge como una alternativa bastante viable para la solución del grave problema de demanda de espacios para estudiar, pero a su vez también dentro de su estructura contiene problemas que en el sistema tradicional no existían como tales, estos problemas se denominaron críticos porque pueden poner en duda la validez y viabilidad de la modalidad, porque quien asegura de quien toma las clases al otro lado de la computadora, es el alumno inscrito, o quien esta contestado a los alumnos sus dudas y preguntas es el maestro a quien se le contrato para tal función, en el presencial se tiene esta certeza por lo que no se ha cuestionado.

El otro problema que puede ser crítico está en función al deteriora de la salud de sus estudiantes, ya que incrementa el sedentarismo, pero también puede ocasionar problemas de artritis en las muñecas, por la posición que tienen las manos tanto al escribir en el teclado como al usar el mouse, problemas de la vista por estar tanto tiempo leyendo del monitor, y tener los diferentes contrastes de colores que a larga provocan problemas visuales.

Los demás problemas no son tan críticos, pero si deben buscarle solución, porque, aunque el contenido sea lo más simple y sencillo puede haber estudiantes que no lo comprendan, y las instituciones educativas virtuales no van a gastar en manejar varios ejemplos en una lección, para ver si el estudiante las utiliza, ya que además de generarles costos, impacta en el tiempo de respuesta de la aplicación al tener mayor información.

La educación virtual puede tener un gran potencial, pero debe ir solucionando sus problemas, debiera de existir intercambios entre las instituciones educativas dedicadas a la educación virtual, sobre la problemáticas y soluciones para que la modalidad se consolide.

Referencias bibliograficas

ANUIES (2001) Plan maestro de educación abierta y a distancia líneas estratégicas para su desarrollo 2001, México http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/Plan%20Maestro1.pdf

Bozkurt A., Jung I, Xiao J. Vladimirschi V., Schuwer R. Ergorov G. y Paskevicius M (2020) A global Outlook to the interruption of education due to Covid-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis, Asian Journal of Distance Education, 15(1) 1-126

CUAED Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2000) Glosario de educación a distancia” México <http://www.cuaed.unam.mx/wwwed/glosaed.htm>

Domínguez, P. D. (2007, 25 de mayo), La coexistencia de la modalidad presencial con la educación a distancia, en un modelo de transición usado por una institución educativa superior privada: El caso de las asignaturas en red, México, D. F., <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3160/A38.pdf?sequence=1>

Domínguez, P. D. y Pérez Rul M. N (2006, 16 de noviembre), Las modalidades educativas como un intento de solución a las distorsiones del modelo presencial: un breve análisis comparativo, México, D. F. www.virtual.ipn.mx/riv/modalidades/video26.ram

Gaceta Politécnica (2006, julio 31) Acuerdo por el que se expide el Reglamento General de Estudios del IPN, 633, (9), 2-28

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T. y Bond A (2020) The difference between emergency remote teaching and online learning, Educause Review, 27, 1-12

Ramírez, Guillermo (2004) Algunas consideraciones acerca de la educación virtual Universidad Jorge Tadeo Lozano, México http://www.colegiovirtual.org/pr04_page.html

Silvio, José (2000). “La virtualización de la universidad: ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?”, IESALC- UNESCO, Caracas.

Toquero C. (2021) Emergency remote education experiment amid Covid-19 pandemic, *IJERI International Journal of Educational Research and Innovation* (15) 162-176

Turban Efraim et al (2001) *Tecnologías de información para administración*, México, editorial CECSA.

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS CON CONOCIMIENTOS SITUADOS EN SABERES INDÍGENAS CASO: TABASCO

Sara Margarita Alfaro García

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
sara_margarita@hotmail.com

Pablo Gómez Jiménez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
pablo_gomez_jimenez@hotmail.com

Resumen

El estado de la cuestión sobre pedagogías alternativas con conocimientos situados en saberes indígenas (caso: Tabasco), surge a partir de una propuesta de investigación básica realizada en una primera etapa con la intención de documentar la producción académica referida al tema, para posteriormente y a través de una investigación diagnóstica, analizar las condiciones de la cotidianidad en el aula, desde las perspectivas que suman e interconectan los diversos matices culturales, contextuales, socioeconómicos con los educativos, lo cual permitirá intervenir con propuestas que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en escuelas de contextos indígenas. Metodológicamente este proyecto se inserta en un campo de estudios de la sociología y antropología de la educación, apoyado desde una perspectiva interdisciplinaria de los enfoques de la interculturalidad, pensamiento crítico, y pedagogías activas. Con recurrencia al análisis y estudio cuantitativo de datos, para fundamentar la aproximación interpretativa cualitativa que permita las acciones de intervención. Como resultado de la revisión documental se constató que en el estado de la cuestión que se describe en la presente contribución se identifica un naciente interés de los docentes para profundizar en la indagación de problemáticas relacionadas con la escuela indígena para el desarrollo de estrategias de intervención que abonen a la prosperidad de las condiciones educativas actuales, lo cual es urgente de atender ya que por política internacional desde el ámbito escolar se debe procurar la resignificación de identidades y saberes ancestrales de las comunidades originarias.

Palabras clave: Estado de la cuestión, pedagogías alternativas, interculturalidad, saberes ancestrales, comunidades originarias

Abstract

The literature review about alternative pedagogies with situated knowledge in indigenous wisdom (case: Tabasco) arises from a proposal for basic inquiry carried out in a first phase with the purpose of supporting the research of publications related to the subject of interest. Subsequently, through diagnostic research the conditions of daily life in the classroom were analyzed, considering perspectives that integrate and interconnect various cultural, contextual, socioeconomic, and educational nuances. This will enable interventions with proposals that enhance the teaching and learning processes of literacy in schools on indigenous contexts. Methodologically, this project fits within the field of sociology and anthropological education, highlighted by an interdisciplinary perspective that includes interculturality, critical thinking, and active pedagogies. In the same way, the quantitative data analysis was used to support the qualitative interpretative approach that allowed the interventions. As a result of the literature review, it was found that in the state of the art described in this contribution, there is a growing interest among teachers to delve into issues related to indigenous schools and to develop intervention strategies that contribute to the

improvement of current educational conditions. This is an urgent matter to address given that is an international policy that must be attended within the school environment and should aim to redefine the identities and knowledge of indigenous peoples.

Key words: Systematic literature review, Alternative pedagogies, Interculturality, Ancestral knowledge, Indigenous communities

Introducción

Las Pedagogías Alternativas involucran una acción pedagógica que posibilita el desarrollo de aprendizajes y competencias específicas. Ante las adversidades del contexto en las diversas esferas sociales, esto, debido al bien común, implica también el emprendimiento de programas educativos complementarios a la dinámica curricular formal propuesta por las autoridades educativas, de tal forma que se asegure y eleve la calidad de la práctica docente a partir de una sensibilización e intervención oportuna para garantice la adquisición de aprendizajes.

Ante este escenario, se presentan los avances del estudio que se realiza en razón al estado del conocimiento sobre pedagogías Alternativas situadas en los saberes indígenas originarios para el aprendizaje de la lectoescritura en las escuelas indígenas de Tabasco. Cabe hacer mención que proceso de indagación se ha desarrollado en condiciones no favorables por la situación post pandemia y las limitaciones de acceso a las bibliotecas o repositorios de información que existe en las instituciones.

Contexto

En Tabasco se ubican 100 centros educativos indígenas, mismos que albergan a 8,054 niños de educación primaria, en 384 grupos, atendidos por 331 maestros (Secretaría de Educación del Estado de Tabasco [SETAB], 2019). De acuerdo con los datos censales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) en la entidad existe una población indígena de 116,197 habitantes.

Los grupos étnicos más representativos del Estado son; Chontal, Chol, Tzeltal, Tzotzil, así como algunos grupos del Maya, Náhuatl y Zoque; las lenguas más representativas también corresponden a estos cuatro grupos étnicos, (Instituto Nacional de Pueblos Indígenas [INPI], 2019). Conforme al registro de la misma institución (INPI), en los 17 municipios de la entidad existe presencia de población indígena, aunque en los municipios de Centla, Centro, Macuspana, Nacajuca, Tacotalpa y Tenosique en su conjunto, agrupan el 89.55% de la población indígena del estado.

En términos de la realidad educativa; conforme a datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), sobre el estado de la cuestión en Tabasco, en evaluaciones PLANEA 2015-2018, en los niveles de logro para el nivel Primaria; el comparativo nacional, ubica a la entidad en el lugar 28 en el rubro de Calidad Educativa dentro de los 32 estados de la república mexicana. En el comparativo de Escuela Primaria Indígena de la misma evaluación, se refleja un 74.86% en el nivel insuficiente en relación con la Primaria General Pública que tiene un 61% en el nivel de insuficiente en Lenguaje y Comunicación de acuerdo con la Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), PLANEA 2018, resultados para Tabasco.

Discusión:

Los resultados de la indagación dan cuenta de la incipiente producción de conocimientos que existe en materia de educación indígena, particularmente en lo referente a la primera infancia, en donde se identificó que es nula la productividad relacionada con la etapa inicial, ya que gran parte de la literatura localizada es producto de material escolar, cuadernos, didácticos, libros de cuentos y, diccionarios fundamentalmente en las lenguas Ch'ol y Yokot'an. No así en la lengua Tzeltal que es la tercera lengua de uso en las comunidades correspondientes.

De la misma manera, se localizaron algunas contribuciones cuyas temáticas son similares a las que se abordan para fundamentar el estudio de la educación indígena en Tabasco, con énfasis en lo que acontece en el nivel de educación básica.

Todas se caracterizan por ser cualitativas, teniendo como instrumentos de recolección de datos la revisión de literatura, la sistematización de experiencias y el análisis del discurso.

Una de las aportaciones más actuales y significativas en materia del enfoque educativo intercultural y específicamente para el campo formativo del currículo de educación básica es la publicación titulada “Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del sureste de México”, coordinada por Santos y Espinoza (2021), la cual integra la propuesta de diversas secuencias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias, mismas que se articulan a partir de cinco componentes básicos:

- 1) contexto sociocultural a través de prácticas comunitarias.
- 2) contexto sociolingüístico de acuerdo con el uso de la lengua originaria.
- 3) perfil lingüístico de los estudiantes vinculado a los niveles de dominio de la lengua originaria.
- 4) actividades multinivel considerando la organización y el trabajo multigrado.
- 5) actividades para correlacionar otras áreas de conocimiento de la currícula.

La relevancia de este recurso radica en la forma en la que se involucran las lenguas desde acciones de lectoescritura, con el objetivo de coadyuvar en la preservación y fortalecimiento de las lenguas originarias de los estudiantes en escuelas rurales de la región tabasqueña.

En este mismo contexto, Santos, desde el año 2015, ya esbozaba algunos instrumentos y métodos para impulsar la implementación de la lengua originaria en los procesos de enseñanza – aprendizaje en las escuelas de educación básica para promover el rescate de la identidad, lo cual se cristalizó en una experiencia sistematizada, en donde se incorpora el enfoque intercultural en los distintos componentes del proceso educativo a partir de las siguientes estrategias esenciales:

- a) Realizar un diagnóstico sociolingüístico.

- b) Incorporar actividades que fomenten el uso de la lengua indígena.
- c) Trabajar con la lengua indígena a partir de la identificación, reflexión y análisis de diversas prácticas socioculturales.
- d) Proponer actividades a partir de una organización flexible basada en el trabajo colaborativo, con el apoyo de los estudiantes que son hablantes de la lengua indígena.
- e) Mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades o destrezas lingüísticas.

Lo anterior se constituyó también en un material funcional para los docentes de población indígena que cursa la educación básica, y nos exhorta puntualmente a reflexionar sobre lo siguiente:

Las lenguas nos dan la posibilidad de entrar en otras culturas al incluirlas y expresarlas, entonces debemos pensar en la importancia de desarrollarlas y fortalecerlas. Las lenguas indígenas de nuestro país están siendo desplazadas, algunas de ellas se extinguen con rapidez; muchas personas optan por hablar y enseñar el español dejando a un lado su lengua, la lengua que por generaciones enteras se ha transmitido de padres a hijos. El uso y desarrollo de las lenguas originarias de México, así como su enseñanza y aprendizaje, son derechos estipulados en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; este documento normativo señala que todos los hablantes de lenguas indígenas deben tener acceso a una educación obligatoria bilingüe e intercultural. En este sentido, entendemos que el papel y la responsabilidad de los docentes son elementos ineludibles en la tarea —no siempre sencilla— de fortalecer, mantener y revitalizar las lenguas indígenas de México (Santos, 2015, p. 89).

En este mismo contexto, Jiménez (2018), a partir de una investigación con énfasis en lo cualitativo y partiendo de la problemática que representa la ausencia de materiales con mediación tecnológica para la enseñanza de la lengua chontal, plantea el desarrollo de actividades que estimulen el uso de la lengua indígena Yokot'an a través de material didáctico con contenido multimedia, tal como: audios, videos, imágenes, lecturas y escrituras elaboradas en la lengua

chontal, lo cual presenta como recursos que posibilitan el desarrollo de ambientes lúdicos de aprendizaje a través de un modelo de B-Learning en una plataforma digital de gestión de aprendizajes en donde se procura la realización de una experiencia educativa mediada por técnicas como la gamificación que incluyen ejercicios gramaticales, narración y escritura de cuentos, conteo de números, entre muchas otras estrategias que propiciarán la forma más básica para aprender un idioma, como lo es la repetición de palabras. Como principales resultados de este estudio situado en una escuela primaria bilingüe de una zona chontal, el autor de esta investigación señala el aprendizaje de la pronunciación, el sonido, y la escritura de la lengua: La sexta vocal de la lengua chontal, las palabras con vocales, las palabras con vocales glotalizadas., las comidas tradicionales, los saludos en lengua chontal, y los números en diferente clasificación.

Del mismo modo, Rosendo, Quiroz y Serrato (2011), presentan una contribución en la que caracterizan las cualidades de un Traductor Asistido por Multimedia (TAM), como una herramienta capaz de facilitar el proceso de aprendizaje del español y de la lengua Ch'ol del suroeste de México y que a su vez señalan que puede ser replicado para la enseñanza – aprendizaje de otras lenguas indígenas, ya que con su uso promueve el rescate del conocimiento indígena a partir del almacenamiento de palabras en forma escrita, hablada y pictórica, constituyéndose en una plataforma multilingüe.

Para comprender las dimensiones e implicaciones de la pérdida de identidad cultural, es preciso revisar lo expuesto por Zapata y Sánchez (2018), quienes desarrollaron un análisis del discurso indígena con el propósito de explicar los motivos por los cuales los indígenas maya Chontales de Tabasco, Chichimecas Jonaces de Guanajuato y Chinantecos de Oaxaca, México, optaron por el abandono o/y resignificación de sus lenguas maternas en la cotidianidad. Trabajo que se apoyó en la revisión documental de proyectos integracionistas y del multiculturalismo, encontrando que los grupos indígenas estudiados optan por esconder el uso de la lengua por miedo a la exclusión social y donde al parecer el único uso que se da a la lengua es para obtener beneficios económicos de instituciones culturales y educativas y no por interés genuino, y donde

también queda en la mesa la gran interrogante sobre el verdadero papel que juegan las instituciones ante el rescate de la identidad y la lengua materna, por lo cual es preciso sensibilizar a los actores de todo el proceso para evitar la aplicación de modelos educativos modernos sin bases fundamentales que promuevan una real resignificación de las identidades indígenas y por ende de las lenguas originarias.

Ante este escenario, puede decirse que existen aportaciones significativas que si bien no corresponden al nivel educativo en el que se enfoca esta investigación, si atienden con puntualidad algunas temáticas relacionadas con el indigenismo, la identidad y pertenencia cultural, la educación intercultural y la política educativa intercultural, tal es el caso de Galán y Navarro (2006) quienes, desde un enfoque cualitativo, desarrollan un recorrido histórico del concepto y contexto del indigenismo y de la educación intercultural, destacan la ruptura epistemológica que actualmente existe del pensamiento indigenista, disminuyendo con ello su relevancia y derivando en un uso específico con fines estrictamente políticos; y concluyen sus argumentos con una propuesta de práctica educativa que permita reconstruir la institucionalidad indigenista a partir de un modelo educativo intercultural, que sirve de referente para la formación del profesorado de nivel básico de la escuela indigenista.

Con perspectiva similar, Rojas, Navarro y Escobar (2018) presentan la sistematización de una experiencia educativa en una institución de nivel superior en la que se detallan los diferentes retos y perspectivas de la educación intercultural, haciendo énfasis en los conflictos que se franquean en materia de aculturación, marginación social, relaciones de poder, crisis sociales, entre otros; lo que les permite presentar una propuesta de un espacio de formación alternativa con métodos de enseñanza ineludiblemente adaptados a dinámicas de interculturalidad en donde se provea a las culturas minoritarias la posibilidad de adaptarse e integrarse eficazmente al fenómeno de la globalización sin permitir la disminución de sus identidades originarias para poder pertenecer a una sociedad monocultural.

Por su parte, Galán, en su tesis doctoral sobre procesos de construcción de identidades indígenas a través de las políticas educativas (2016), y en el artículo sobre el impacto del proyecto educativo rural en los zoques de Tabasco (2018), rescata las características y efectos de la política educativa nacionalista y racionalista del periodo 1919 – 1934 comandado por Tomas Garrido Canabal, a través de la cual se desarrollaron diversas estrategias educativas en el ámbito rural con el interés de “modernizar la educación” pero disminuyendo significativamente la identidad y los saberes originarios de la población zoque en Tabasco, lo cual se constituye en un referente inevitable de revisar y analizar con una postura crítica y reflexiva para procurar que esta historia no se repita con las acciones emprendidas por las autoridades actuales, por lo cual es primordial incrementar el desarrollo de trabajos de investigación relacionados con los procesos y dinámicas culturales e interculturales, para fortalecer el conocimiento, reconocimiento, rescate y preservación de las identidades culturales, y es que en este sentido, Galán en sus principales aportes señala que

El tema de la identidad resulta clave para comprender que, en sociedades diversas desde el punto de vista cultural, es muy importante conocer las particularidades de cada uno de los pueblos concebidos como indígenas por el Estado. Por lo tanto, es necesario estudiar sus procesos históricos, bajo nuevas dinámicas, que tienen que ver con relaciones sociales en contextos globales, locales y regionales (Galán, 2016).

Conclusión

Considerando las condiciones del estado del conocimiento que aquí descritas, es necesario destacar que se identifica un incipiente interés de los profesores investigadores para indagar con respecto a las problemáticas relacionadas con la escuela indígena y desarrollar intervenciones que coadyuven en la mejora de una calidad educativa caracterizada por acciones que impulsen la resignificación de la identidad y de los saberes indígenas originarios a través de pedagogías alternativas que a partir de la relevancia de la educación inicial para los niños y niñas

de cualquier esfera social, promuevan acciones pedagógicas que desde temprana edad impulsen dinámicas de trabajo en el aula que habiliten de forma eficaz y eficiente las competencias proyectadas para potenciar el desarrollo humano, educativo y social que se realiza con los educandos desde la primera infancia.

Referencias bibliográficas

Baronnet, B y Salaün, M. (2018). La educación de los pueblos originarios: entre derecho internacional y experiencias comunitarias. En Baronnet, B y Ortiz, M. P. (Ed) ¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular. Estudios de Marie Salaün en Nueva Celedonia, Polinesia Francesa y Hawái (pp. 23-41). Buenos Aires, Argentina: Elaleph.com

Bertely, M. (enero-junio 2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos* 14(1), 30-46.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (2013). En: CGEIB

Díaz, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, D. F.: McGraw-Hill.

Galán, F. J. & Navarro, S. I. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Desacatos*, (52), 144 - 159. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2016000300144&lng=es&tlng=es.

Galán, F. J. (2016). Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: el caso de Oxolotán, tabasco (Tesis doctoral). *Instituto de investigaciones histórico-sociales*. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41444/GalanLopezFelipe.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Galán, F. J. (2018). Impacto del proyecto educativo rural en los zoques de Tabasco durante el periodo de Tomas Garrido Canabal (1919-1934). *Revista conjeturas sociológicas*. 107 – 130. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/839>.

Gasché, Jorge. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. En: Mundo amazónico 1, 2010 | 111-134 | © Jorge Gasché | ISSN 2145-5082 | doi:10.5113/ma.1.9414 | IIAP, Perú.

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). Estudio exploratorio sobre la atención educativa a la niñez indígena: caracterización del problema y la política educativa. México. INEE.

Jiménez, J. L. (2018). Ambiente b-learning para el aprendizaje de la lengua chontal de tabasco (Tesis de grado). Recuperado en 24 de agosto de 2022, de [Universidad Juarez Autónoma de Tabasco: AMBIENTE B-LEARNING PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA CHONTAL DE TABASCO \(ujat.mx\)](http://www.ujat.mx).

Jiménez, N y Mendoza, R. G. (2012). Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas.

Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En Mato, D. (Ed), Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina (pp. 15-36). Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.

Reyes, V., Ruiz, A y Bautista, E. (2016). Formando en educación intercultural: retos y desafíos del siglo XXI. Oaxaca, México: Juan Pablo Editor.

Rojas, V. R., Navarro S. I. & Escobar, A. (2018). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertenencia cultural en Tabasco. (2018). *Nuevos mundos*, 45 – 87. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <https://journals.openedition.org/nuevomundo/74534>.

Rosendo, V., Quiroz, E., Serrato, A. M. (2011). Auxiliar para el aprendizaje de lengua indígena: un sistema informático de palabras escritas, habladas y visualizadas. *Innovación Educativa*. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350020.pdf>.

Santos, T. & Espinoza, D. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del sureste de México (Material didáctico). Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/estrategias-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-lectura-y-la-escritura-en-lenguas-originarias-en-escuelas-rurales-de-organizacion-multigrado-del-sureste-de-mexico/>

Santos, T. (2015). Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en la educación básica. *Lecciones derivadas de la experiencia*. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Ley General de Educación. Nueva Escuela Mexicana. México. SEP

Zapata, J. & Sánchez, R. (2018). Educación indígena, de la asimilación al rescate: realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México. *Emerging Trends in Education*. Recuperado en 24 de agosto de 2022, de <https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging/article/view/2759>.

LA FOTOGRAFÍA COMO EFIGIE DE UN DESTINO TURÍSTICO CULTURAL ECOSÓFICO EN EL PÁRAMO MERIDEÑO, VENEZUELA

Milagros Elena Rodríguez

Universidad de Oriente, Venezuela

melenamate@hotmail.com

Resumen

Deconstruyendo los estatutos coloniales en el investigar, con el presente ensayo *se sustentan la fotografía como efigie de un destino turístico cultural ecosófico en el Páramo Merideño, Venezuela*; es el objetivo. Se difunden imágenes y símbolos, significancias sabias a la luz ecosófica que es social, ambiental y espiritual y sus implicaciones en la construcción e interpretación de la imagen de su destino turístico inmenso. En una Venezuela golpeada llena de dolor en la crisis política, social, económica, entre otras colonialidades se necesitan propuestas ecosóficas que nos reconecten con nuestro hermoso país, con su naturaleza que es nuestra. La fotográfica en el Páramo Merideño nos traslada a la conexión con nosotros mismo, en que somos: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios, en un turismo cultural unitivo y salvaguardador de la vida. Con la poesía en la Loca Luz Caraballo habla lo místico plasmado por el artista plástico en tan majestuosa imagen que capta cuan Andrés Eloy Blanco su sentipensar. No podemos desmitificar sus numerosas lagunas, como por ejemplo la que con el nombre indígena: *Mucubají*, que significa sitio del agua grande, muestra su inmensidad. Y que su gente amable, abrazadora que cobija al turista invitándolo a defenderse su inmensa valía tan gigantesca como la altitud del Pico Bolívar.

Palabras clave: Fotografía, Turismo Cultural, Naturaleza, Paramo Merideño, Ecosofía.

Abstract

Deconstructing the colonial statutes to investigate with this essay, photography is supported as an effigy of an ecosophical cultural tourist destination in Páramo Merideño, Venezuela. Images and symbols are disseminated, wise meanings in the ecosophical light that is social, environmental and spiritual and its implications in the construction and interpretation of the image of its immense tourist destination. In a beaten Venezuela full of pain in the political, social, economic crisis, among others; Ecosophical proposals are needed to reconnect us with our beautiful country, with its nature, which is ours. The photograph in Páramo Merideño takes us to the connection with ourselves, in that we are: nature-body-mind-soul-spirit-God, in an ecosophical cultural tourism. With poetry in the Crazy Luz Caraballo speaks the mystical embodied by the plastic artist in such a majestic image that captures how Andrés Eloy Blanco his sentiments. We cannot demystify its many lagoons, such as the one with the indigenous name: *Mucubají*, which means large water site, shows its immensity. And that its friendly, embracing and malice-free people shelter the tourist, inviting them to safeguard their immense worth; as immense as the height of Pico Bolívar.

Keywords: Photography, Cultural tourism, Nature, Merideño, Paramo, Ecosophy.

Les hablo en primera persona, he venido deconstruyendo las investigaciones, comparto con la complejidad la interconexión de todos los conocimientos-saberes, combato el reduccionismo, y quiero amar y vivir poéticamente aprendiendo de la naturaleza como la creación de Dios tan desmitificada de nuestra espiritualidad, tan fuera de la cientificidad; pues los estatutos de ésta que son los del paradigma que se creyó rey: el modernista-postmodernista-colonialidad, en vez de salvaguardarla se aprendió a masacrarla, la naturaleza,; con ello a nuestra vida, esa es la intención colonial vivida aún. “Pensamos que esa es una primerísima estrategia de los textos llámense académicos o como se quiera: deben estar cargados de una pertenencia y de su sentipensar” (Rodríguez, Fortunato, Santos, 2022, p.8).

Desde lo frágil y complejo que es la felicidad, pero al mismo tiempo de lo sabio de la naturaleza que me dice que esencial es vivir conectada a ella, la ecosofía como arte de vivir, de vivir sabiamente con la naturaleza como parte de nosotros mismos, naturaleza es parte de nosotros mismos; Dios no es el regulador que está en los cielos juzgándonos; Dios está dentro de nosotros mismos sin Dios no somos humanos. En tanto cualquier transepisteme; más allá de lo que se conoce, de los epistemes, que nos conceptualice en nuestra condición humana debe estar cargado de: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022a).

Pero, ¿Qué es la ecosofía? La ecosofía “una recomposición de las prácticas sociales e individuales [...] según tres rúbricas complementarias: la ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental, y bajo la égida ético-estética” (Guattari, 1996, p. 30). Cómo queremos llenarnos de sabiduría es importante complejizar lo que nos llena de amor, por eso me pregunto lo que el filósofo cristiano Raimón Panikkar me responde ¿Qué es la tierra?

La Tierra es también un sujeto, y más aún, una dimensión constitutiva y definitiva de la realidad. La ecosofía va mucho más allá de la visión de la Tierra como un ser

vivo; ella nos revela la materia como un factor de lo real tan esencial como la consciencia o lo que solemos llamar divino (Panikkar, 2005, p. 202).

He convergido en esta investigación escribir en ensayo, en primera persona con mi sentipensar (si en primera persona de lo vivido por la autora), con la esencia de los ensayos, escribir a través de un formato de texto ensayístico recordando a Michel de Montaigne, a través del cual uno tiene más emancipación para enunciar los pensamientos, sentimientos y expectativas de la transformación y el desarrollo de la humanidad desde el turismo cultural ecosófico, en el que en todo el texto daré sus pinceladas. “Libertad, pero sin perder la coherencia, el rigor y la profundidad necesarios para calificar el conocimiento, yendo más allá de las observaciones prosaicas sobre los fenómenos” (Rodríguez, Fortunato, Santos, 2022, p.9).

En este ensayo vamos en una insurrección a los esquemas estereotipados, dando la forma al turismo cultural que es sabio, ateniendo a lo ambiental, social y espiritual que se conjuga en ecosófico y que pregona lo visible, en tanto cuida lo sensible y se comunica con su esencia más importante la que no muere jamás; energía emanante, Espíritu Santo de Dios: su esencia espiritual; recobrando la razón por la que Dios forma habitable la tierra para vivir unida a ella. Unida espiritual y alimentándonos; lo contrario a lo que la colonialidad impuso en su masacre.

Por ello, hacer turismo cultural sabio es retomar la conexión con nuestra naturaleza viajando, con una Mochila (Avelar, Dantas y Conceição, 2022) en un recorrer, en un vivenciar pensándonos en esa naturaleza que es nuestra persona que nos alimenta y nos llena de lo que el encierro no nos proporciona, que nos habla de nuestra ignorancia y nos perdona Dios en medio de su creación. En la líneas de investigación: *Educación Patrimonial Decolonial Transcompleja (compleja y transdisciplinar)* conjugado con *la decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje*, donde se ubica este texto, el turismo cultural “es un espacio propicio para la promoción de nuestros patrimonio cultural, natural, e histórico” (Rodríguez, 2019, p.254); que ahora con la

ecosofía se vuelve sabio, digno, humano, ambiental y profundamente espiritual, el turista cultural ecosófico se siente pleno, en una identidad que lo permea.

La complejidad que narra la autora en el texto, en este caso la turista que los invita mediante lo natural, cultural, patrimonial y espiritual a conjugar la profunda complejidad del turismo cultural “un fenómeno integral y multidimensional, resultado de la relación e interrelación de múltiples actores en diversos contextos espacio-temporales” (Campodónico y Chalar, 2013, p.48),

Así que, desde este ensayo se sustenta la fotografía como efigie de un destino turístico cultural ecosófico en el Páramo Merideño, Venezuela, se difunden imágenes y símbolos, significancias sabias a la luz social, ambiental y espiritual y sus implicaciones en la construcción e interpretación de la imagen de su destino turístico en el contexto histórico, social y cultural actual. Más aún, como modo de resistencia ante la crueldad del ser humano, la naturaleza en el páramo merideño se niega a morir y nos brinda hermosos sentires en el que todo nuestro ser siente alcanzar el cielo en tan mágico esplendor. Se retrae el ser de la crisis mundial del ser humano, la crisis de la civilización y se comprende nuestro unitivo complejo con la naturaleza.

Ya he venido perfilando *la fotografía como creadora de la imagen de un destino turístico cultural sustentable en el Parque Nacional Mochima, Estado Sucre, Venezuela* (Rodríguez, 2018), en la que la belleza de mi hermoso país se conjuga con la sabiduría de los habitantes quienes van comprendiendo que los saberes de la Pacha Mama tienen tanta esencia que sin ellos no existe un turismo cultural que sea sabio, unitivo, espiritual, social y con ello profundamente ecosófico. Se muestra en dicha investigación con la fotografía contribuye al turismo cultural que también sea sabio, ecosófico porque presta mayor atención al cuidado del *Parque Nacional Mochima*, y la salvaguarda de la preservación de los recursos naturales y culturales en todo momento.

Siguiendo esta línea enaltecemos lo que significa hacer turismo cultural ecosófico en el Páramo Merideño. En este ensayo, en el páramo merideño, región andina del Estado Mérida Venezuela la sabiduría abunda en tanto multicolor le dedicamos poemas en *las matemáticas del amor y la amistad* (Rodríguez, 2022) que titulamos: *el páramo merideño y la simetría de mis amores*, y que nos dice en versos libres la esencia de mi amor, sabio, sublime, espiritual, reconstituyente de lo mejor de mí.

El páramo merideño le roba a mi corazón el encanto de sus suspiros que a un ritmo acelerado debe disminuir sus pulsaciones y controlarse; pues pueden desbocarse en la altura de sus montañas.

Si, entre esas montañas y mi corazón hay un acoplamiento único que parecen inseparables al matiz de sus colores.

Desde mi sentir pienso cada año cuando volveré a encontrar ese símil de mi vida que cada septiembre se revive de figuras ¡casi perfectas como los fractales de mí ser!

Desde niveles bajo el mar en una primogénita rítmicamente celestial vuela cual pensamiento al paraíso multicolor que no necesita un atardecer para robarle los colores al sol.

La matemática de mi vida se revitaliza casi cual montaña impetuosa que tiende al infinito y goza de su inmensidad.

No decir de esa nevada proporcional a cada gota de mi sangre que en contrastes de temperaturas hace ¡el volumen perfecto!

Cada vez que cuento mis deseos los pienso cuán Andrés Eloy Blanco cuando miro la Loca Luz Caraballo desde su erguido monumento; allí puedo pensar y tener en mi cada matiz de colores que con razón la loca Luz Caraballo se perdió en esas montañas.

Hay amor de mi vida amor de mis amores, paraíso multicolor, espérame cada septiembre páramo infinito para que alimentes mi alma y elevés mi espíritu en el pico más alto, ¡más cerca de DIOS! (Rodríguez, 2022b, p.40-41).

Por ello, quiero mostrar mi lente enamorado que al ritmo acelerado de mi corazón parece fascinarse por la creación de Dios. En el que ahora mirando las fotografías mi deseo de volver despierta el deseo de turistear al páramo merideño, creo que “coleccionar fotografías es coleccionar el mundo” (Sontag, 2006, p.15).

La tierra me llama, me llama a conocer lo que de mí no he explorado, las montañas merideñas me dicen de mí, de lo que puedo llegar a alcanzar, sus colores me hablan del brillo del

regalo de Dios. Me conjugan lo cultural, ambiental pero también lo espiritual tantas veces castigado por no comprender lo que no se puede ver; pero que esas montañas imagino gigantes como Dios amado.

Figura 1. Mi páramo Merideño, Apartaderos, Venezuela



Fuente: Fotografía de la autora 2022

Me rindo ante sus inmensos colores que no puedo cultivar en mi hogar sino, que en mi páramo multicolor puedo contemplar con su especial valor. Las flores silvestres en el Páramo Merideño no las daña la cizaña, planta que pretende tomar la fuerza de los cultivos como lo indican las Sagradas Escrituras, pues ellas son apartadas y su mal no emerge. Mucho menos la cizaña humana puede impedir que disfrute del amor de Dios en tan majestuosa inmensidad.

Es que recuerdo con Raimón Panikkar que la tierra es ecosofía, y ahora comprendo cómo nos hemos perdido de sus múltiples colores, de sus enseñanzas, tronchándola. ¡Oh Dios mío que benevolente has sido en medio de nuestra propia ignorancia; lléname de ti siempre!

Figura 2. Flores silvestres en Apartaderos, Venezuela.



Fuente: Fotografía de la autora 2022.

En mi visita anhelada, turista en acción, en el páramo multicolor en el Estado Mérida, Venezuela desde hace mucho tiempo, aspirado paseo que esta vez, gracias a Dios en septiembre 2022 me brindó sus mejores colores, y he tomado todas las fotografías que engalanan el ensayo, junto a algunas de otros viajes de hace muchos años, mi cámara se deleitó en la medida que mi corazón desbocado se enamora más de tan bella creación de mi amado Dios. En ese viaje tan hermoso recorriendo desde una bella cabaña, atendida con el carácter del caballero, en

Apartaderos llamada: *Entre el páramo y la Mar*, del poeta, profesor y doctor Jairo Portillo Parodi, recorrimos montañas especiales, flores de colores brillantes, la inmensidad de Dios que nos dice “los cielos cuentan la gloria de Dios, Y el firmamento anuncia la obra de sus manos” (Salmos 19:1).

Y también en actos populares, con cultores nobles comprobé lo intacto de la cultura popular desprendida de los coloniales que pretenden asimilarla. La gente amable, solitaria, muchas veces encerrada por un clima muy frío que puede tener temperaturas muy bajas; mientras yo bebía sorbo a sorbo cada minuto queriendo eternizar el momento, mirando sus montañas con sus multicolores brillos, más cerca de Dios. Y una noche las estrellas pensé tomarlas con las manos, con sinceridad sin el cliché que pronuncian los enamorados. Sin duda, yo también enamorada del lugar desde hace 34 años cumplidos. Donde recibo de Dios su sabiduría profundamente ecosófica que me habla de la belleza de su creación, para habitarla y cuidarla.

Apartaderos es un pequeño pueblo andino en el Estado Mérida, Venezuela. Limitado en una altitud de 3505 metros, es el pueblo más alto de Venezuela y el séptimo más alto de América englobado por la vegetación del páramo. El pueblo tiene instalaciones de turismo tales como restaurantes, tiendas de regalos y hoteles pequeños, atendido con el cobijo de la lana de sus habitantes que te abrazan sin malicia pensando en que mereces ser protegido. Como matemático añorante de las estrellas, admiradora del cielo debo contarles que se encuentra en sus alrededores el *Observatorio Astronómico Nacional de Llano del Hato*, dirigido en conjunto por la Universidad de Los Andes y el Centro de Investigaciones de Astronomía.

En Apartaderos el *Monumento de la Loca Luz Caraballo*, erigido en el páramo merideño, se trata de la Loca Luz Caraballo de un personaje de la cultura popular venezolana de la región de los Andes, especialmente del Estado Mérida; el personaje es legendario y conocido por

tradición oral de las localidades de Timotes, Mucutujote, Chachopo y Apartaderos e inmortalizada en la literatura por el escritor, abogado, pedagogo y poeta Andrés Eloy Blanco. Un ejemplar maestro de Simón Bolívar, el venezolano libertador de cinco (5) naciones.

El *Monumento de la Loca Luz Caraballo* es una estatua ubicada en una plaza dentro del Parque Loca Luz Caraballo, en Apartaderos, que se sitúa a 3473 msnm, declarada patrimonio cultural; una magnífica obra de 1967 del artista plástico español Manuel de La Fuente, quien se radicó en la ciudad de Mérida desde 1959 hasta su muerte. Junto al monumento se encuentra una placa de concreto con chapa de bronce, con la imagen de Andrés Eloy Blanco y su *Palabreo de la Loca Luz Caraballo*.

El monumento narra con dolor, con profunda sabiduría la figura de la mujer que se levanta de pie con harapos largos, cabellera descuidada y el brazo alzado apuntando al horizonte con un dedo; hace homenaje al poema de Andrés Eloy Blanco *Meaño*. El poema dice así, y es declamado y publicado en uno de mis vídeos, filmado en estas fechas por Jairo Portillo Parodi: les narro

Poema de la Loca Luz Caraballo Andrés Eloy Blanco

De Chachopo a Apartaderos Caminas Luz Caraballo, con violetitas de mayo con carneritos de enero inviernos del ventisquero farallón de los veranos con fríos cordilleranos entre riscos y ajetreos se te van poniendo feos los deditos de tus manos.

La cumbre te circunscribe al solo aliento del nombre lo que te queda del hombre que quien sabe dónde vive Cinco años que no te escribe Diez años que no lo ves y entre golpes y traspiés persiguiendo tus ovejos se te van poniendo viejos los deditos de tus pies.

El hambre lleva en sus cachos algodón de sus corderos tu ilusión cuenta sombreros mientras tú cuentas muchachos una hembra y cuatro machos Subida, bajada y brinco y cuando pide tu ahínco frailejón para olvidarte la angustia se te reparte uno, dos, tres, cuatro, cinco

Tu hija está en un serrallo dos hijos se te murieron los otros dos se te fueron detrás de un hombre a caballo La Loca Luz Caraballo dice el decreto del juez porque te encontró una vez sin hijos y sin carneros contanditos los luceros seis, siete, ocho, nueve, diez (Blanco, 1997).

No podemos dejar de admirar la sensibilidad del escultor, artista plástico español Manuel de La Fuente, que estuvo residenciado en el Páramo Merideño y conocía con dolor el poema, sus dedos que se queman por el frío, su búsqueda de sus hijos que con amor tuvo en un dolor perdido, que narra Andrés Eloy Blanco nacido en la primogénita del continente americano, Cumaná, Venezuela; pero para la creación del poema vivía en Apartaderos llenándose de su amor y de su gente con don de montaña: abrigadora, cuidadosa y educada.

En esas horas de profunda compenetración que pese a mis 34 años de visitar tal monumento, esta vez en septiembre 2022 pude ver el dolor en sus manos, la vida misma perdida en una piel seca de frío, buscando sus hijos la Loca Luz Caraballo. Que sabiduría entre el poema y la imagen, el turista se deleita y muchos se entretienen en paseos que no pernotan mucho para mirar la belleza de la Loca Luz Caraballo. Turismo cultural ecosófico en dicho lugar se conjuga con la excelsa creación de Dios que al mirar desde su erguido monumento parece que tenemos a nuestros pies el lugar, las montañas y su acuñadas viviendas que se elevan cuan montaña en la magnífica excelsitud de la vida misma; incita a cuidar el lugar, pero también nos dice de una espiritualidad que extrañamente no se consigue en otro lugar.

Figura 3. Monumento La Loca Luz Caraballo, Apartaderos



Fuente: Fotografía de la autora, 2022

Las lagunas en el páramo merideño llegan a centenares, de diferentes motivaciones y maneras de incursionar, pero que no puedo olvidar por los años 90 cuando ya me paseaba con mi *cámara de rollos*, me prendé de la *Laguna de Mucubají*, que está situada entre 3625 y 3655 msnm en el Parque Sierra Nevada, desde donde por Santo Domingo te vas al Estado Barinas, donde abunda al calor y pareciera que dejamos parte de nosotros en aquellos fríos lugares pero acogedores como ninguno, la laguna en narración tiene más de 10 mil años y es de origen glaciar.

Quise fotografarla en aquellos años desde sitios distintos a los comunes y me fui a un punto clave, como dando la bienvenida de parte de la laguna, mi lente se sedujo en 1992; mirando la *Laguna de Mucubají* en todo su esplendor comenzando por un inmenso Frailejón que tardan tantos años en alcanzar ese tamaño muy alto; el musgo en su verdor y al final vehículos que en aquel entonces eran muchos llenos de turistas que no alcanzaban donde estacionar. En aquel entonces muy cuidado lugar, invitando a su salvaguarda, que a veces pasa lejos como la abundante neblina.

Figura 4. Laguna de Mucubaji, Páramo Merideño Venezuela



Fuente: Fotografía de la autora 1992

Confluyendo agua, con múltiples colores nuestro mi amor por el páramo multicolor. En la fotografía que no alcanzamos a mirar donde comienza cada flor.

Figura 5. Flores Silvestres y el Río en el Páramo Merideño, Venezuela



Fuente: Fotografías de la autora 2022

Sin duda, no soy como aquel niño con un juguete muy preciado que pensó no recibiría; mi cámara y yo turisteando en el Páramo Merideño busca las mejores tomas, las escenas más esplendidas; no prometo haberlo logrado; pues me pierdo en mi lente; me voy en esas montañas, me inserto en ellas cuan loca Luz Caraballo afortunadamente no en el infortunio; sino el deleite sabio, embriagador por tan majestuoso lugar; lugar de lugares, clima de los climas, pasión de pasiones quiero que se hagan común en mí y vivir bajo tu montañas.

Figura 6. Vista en el Páramo Merideño, Venezuela



Fuente: Fotografías de la autora 2022

En pleno Pico el Águila, por donde paso Simón Bolívar rumbo al Perú, en búsqueda de nuestra libertad, en la cúspide del páramo multicolor, más allá de Apartaderos, abunda toda una dulzura y convergencia del amor en la que la niebla no escasea, la nieve puede venir en cualquier momento y de allí en sus picos se divisa la vía a uno de sus Estados Andinos vecinos como Trujillo. Pensarse desde ese lugar es considerar la inmensidad de nuestro ser que Dios acogió con mucha gran amor al congregarnos en esa conexión. Narrarlo es vivirlo, en esos momentos puedo sentir su olor, el turista cuando llega al lugar no es casualidad que va directo a la cumbre de donde narro con mi lente lo que las palabras no me alcanzan.

En esa fotografía momento especial otros turistas que me acompañaban hablaban mucho, ejercicio que algunas veces realizo con frecuencia. Pero ese momento sólo quería eternizar el valor de la naturaleza que me donaba su sabiduría; permeada de Dios nuestro creador.

Figura 7. Páramo Merideño frente al Monumento del Pico el Águila, Venezuela

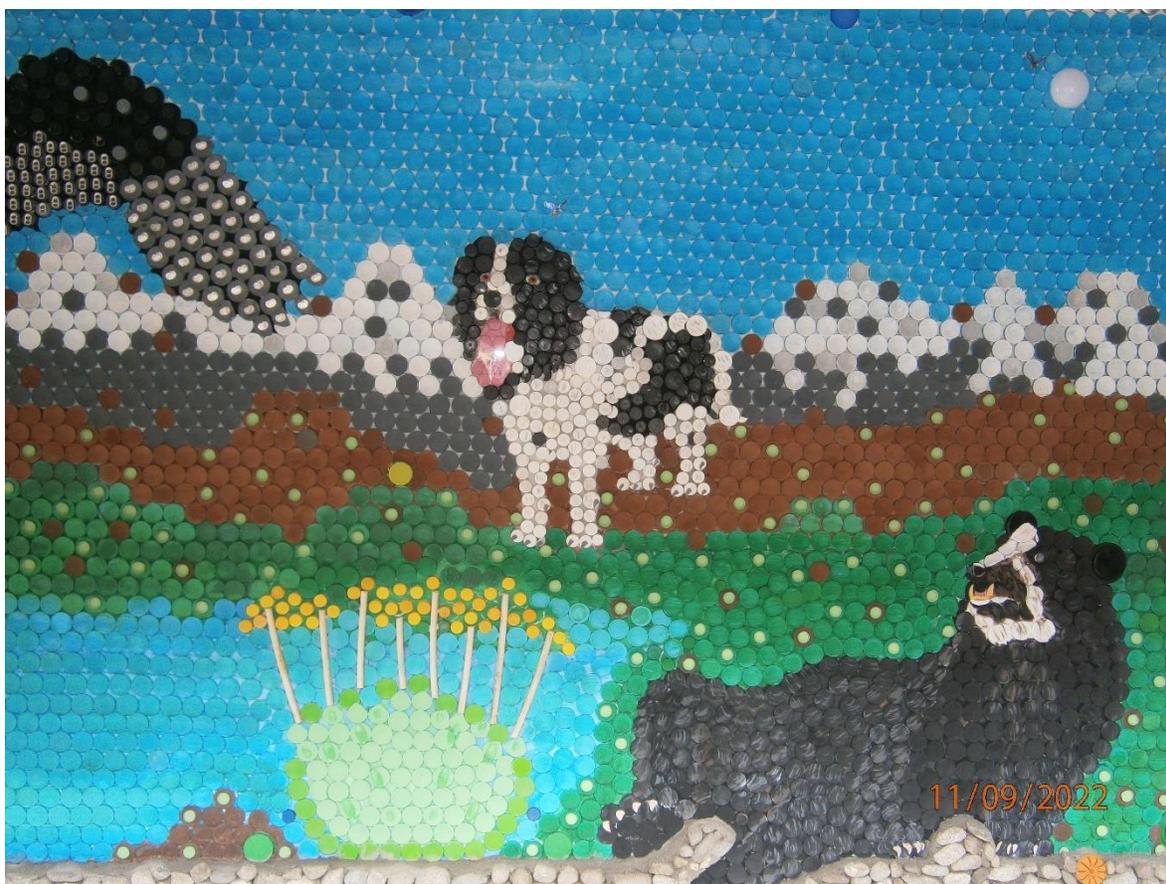


Fuente: Fotografía de la autora 2022

Y bajando ese día, que parece siempre subiendo pude divisar más aún directo a Apartaderos en trochas conocidas como la montaña converge con las viviendas de colores de tejas que te dicen de lo feliz que están sus habitantes como si nada más existiera. Ya dos (2) días antes bajando de Apartaderos a *Mucuchies*, en la Casa de la Cultura de *Mucuchies*, el artista de apellido Cuevas, hombre colaborador de todos los oficios de dicha comunidad incrustada en el

páramo expone en septiembre 2022 de la obra de su ingenio, con tapas de frascos un mural que dice mucho y que no oculta la realidad. Un Oso Frontino especie en extinción, el perro *Mucuchies* de la montaña y el Cóndor retrata con ingenio, en el mural el valor de existir.

Figura 8. Mural del Artista Cuevas en la Casa de la Cultura de *Mucuchies*, Venezuela

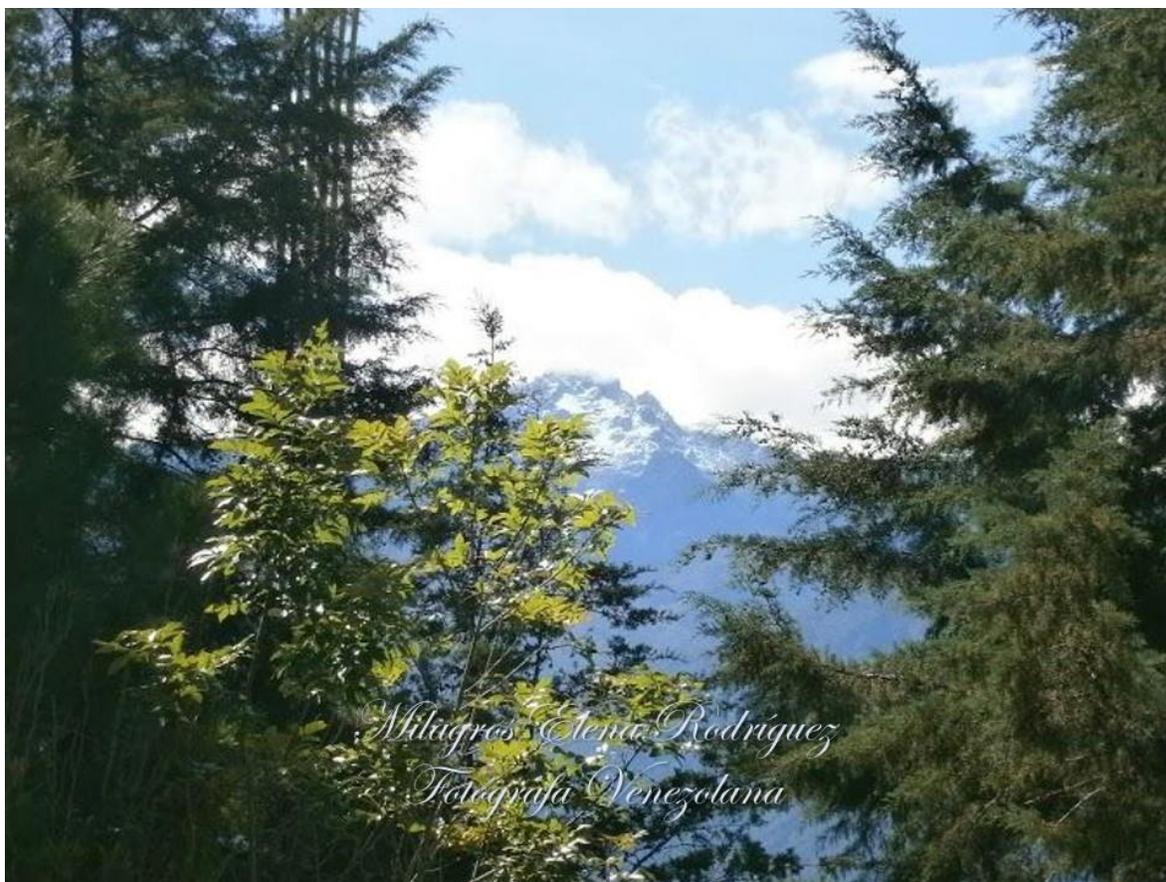


Fuente: Fotografía de la autora 2022

Quiero culminar narrando al pico más alto, más cerca de Dios: el *Pico Bolívar* con su esplendor, que en la ciudad de Mérida tiene su visión de alcanzable, en la que no pensamos que de un accidente geográfico, con una altitud oficial de 5007 msnm. Lo llamamos Bolívar con justo homenaje al Libertador Simón Bolívar, fue el 19 de abril de 1951 cuando se devela busto en bronce del Libertador en la cumbre del pico, que el escultor Marcos León Mariño construyó.

Desde la ciudad comparto esta imagen que sale de los árboles y se muestra majestuoso y nos incita a subir. Caminaba descuidada pendiente de una exposición de fotografías en plena avenida al pie de hermosa naturaleza. Pero al volver la mirada hacia arriba como debemos mirar; volví a la pintura perfecta; la de Pico Bolívar que se hacía entre ese inmenso árbol y decía aquí estoy; muchos me han pintado, otros tantos dibujados; seguro uno de esas pinturas expuestas allí tendrán una de mis representaciones; pero yo soy real; te invito a visitarme, a escalar a mi pie. Ya sabemos que desde el Teleférico de Mérida podremos conseguir caminos para esa exposición; pero hay muchas más vías.

Figura 9. Pico Bolívar, Venezuela. Vista desde la ciudad de Mérida.



Fuente: Fotografía de la autora 2018.

Ruego a Dios, poder seguir disfrutando como en 34 años el Páramo Multicolor, y como en esa Cabaña denominada: *Entre el páramo y la Mar*, mi corazón está dividido desde Cumaná, la ciudad bajo el nivel del mar, y el más alto Páramo Merideño, mi multicolor amor. Que es sabio y comprende mi sentir; se siente querido por mi corazón y mi lente es testigo de esa gran convergencia ecosófica con mi vida.

Podemos ver como ensayando, investigamos y salimos a disfrutar en un turismo cultural ecosófico la vida que Dios nos da. Venezuela es tierra de gracia para ello; en su inmensidad tiene páramo, llanura, nieve, mar, ríos, aguas termales, el Salto Ángel, el más alto, el pulmón vegetal más antiguo y tanta flora hermosa que nos subyuga e invita a salvaguardar, y disfrutar con un corazón agradecido del amor de Dios y su majestuosa creación.

Las indagaciones en las líneas de investigación mencionadas son decolonial planetaria, complejas, rizomáticas y es el ensayo un sublevación a los bosquejos estereotipados, donde la forma y el cómo se hace importante más que lo que se comunica. Acá importa la sabiduría que plasmamos con la fotografía incitando al turismo cultural social, ambiental y espiritual. Se originó de maneja ejemplar; más allá de complacer a los métodos; dijimos lo que sentimos; como lo percibimos y atendimos al ser humano; sin troncharlo de su naturaleza.

En la fotografía se forja respeto, amor y sensibilidad por esa parte nuestra, que no se desune, por una complejidad maravillosa más allá de la técnica de lo predicho por las ciencias; aquí se permea el espíritu que conlleva a un ser humano que permea todo su ambiente; de la manera que el sujeto ser humano es afectado en su cuerpo, mente; él permea su praxis, y en ese deleite por el Páramo Merideño nos conjugamos de un ejercicio de respeto a la condición humana; redefiniendo esta. No hay condición humana sin naturaleza.

No hay duda de que la fotografía establece según Bourdieu (2006, p.66) un “poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen”. Es la forma, al menos una de las más efectivas, de llegar a las personas; llegando primeramente a nuestra internalización y espiritualidad. La práctica fotográfica del turismo es “una práctica significativa que objetiva en la película un conjunto de discursos y también se compone en parte constituyente de la cultura, configurándose como uno de los elementos componentes de las relaciones sociales” (Rodríguez, 2018, p.63).

El Páramo Merideño tiene tanto esplendor tanto que visitar, que disfrutar; para hacer turismo cultural ecosófico en lugares diferentes en muchísimos viajes. Y demasiada sabiduría para poderse plasmar en un sólo ensayo que podemos quedar cortos ante su inmensidad; quise compartirlo como parte de mi sentipensar; pues pienso que la naturaleza es parte de nosotros y que debemos visitar, respetar y salvaguardar; pero también explorar en nosotros mismos en esa inmensidad. Y dejarse enseñar lo que la naturaleza nos habla, lo que Dios nos dice, lo que Él creo y vio que era buena, y de allí nos formó. Seamos humildes para aprender de nuestra casa; de nuestro cobijo la Tierra que es ecosofía. Por algo fue formada primera, y de ella nos alimentamos y nos cobijamos; pero es más que eso: somos naturaleza. En un turismo cultural maravilloso podemos aprender de ello.

Y siempre al final de mis textos sigo gratificando, como una sabiduría única de los seres humanos ser agradecido. No creo jamás que creará hombre alguno tan magnífica Tierra, creo en Dios nuestro Padre amado y su hijo Jesucristo como mi salvador y el Espíritu Santo como nuestro ayudador. Por eso, roguemos: “Y que seáis renovados en el espíritu de vuestra mente” (Efesios 4:23), rogándote Padre amado: “crea en mí, oh Dios, un corazón limpio, y renueva un espíritu recto dentro de mí” (Salmos 51:10). Y no olvidemos jamás que: “los que esperan en el SEÑOR

renovarán sus fuerzas; se remontarán {con} alas como las águilas, correrán y no se cansarán, caminarán y no se fatigarán” (Isaías 40:31).

Referencias bibliográficas

Avelar M.D., Dantas M.L. y Conceição, R.A.M. (2022). Mochileiros no Brasil: motivações de viagens e perfil dos viajantes. *Revista Turismo em Análise – RTA*, 33(1), 50-71.
<http://dx.doi.org/10.11606/1984-4867.v33i1p50-71>

Blanco, A. (1997). *Antología Popular. Comisión Presidencial para el Centenario del Natalicio de Andrés Bello Blanco*. Prólogo de Juan Liscano. Caracas: Monte Ávila Editores.

Bourdieu, P. (2006). *Sobre el poder simbólico, en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Campodónico, R. y Chalar, L. (2013). El turismo como construcción social: Un enfoque epistemometodológico. *Anuario Turismo y Sociedad*, 19, 47-63.

Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. París: Éditions Galilée.

Panikkar, R. (2005). *El silencio de Buddha. Una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Ediciones Siruela.

Rodríguez, M. E. (2018). La fotografía como creadora de la imagen de un destino turístico cultural sustentable en el Parque Nacional Mochima, Estado Sucre. *Revista Memória em Rede*, 10(19), 55-68.

Rodríguez, M. E. (2019). Turismo Cultural de Educación Patrimonial Transcompleta en Venezuela. *Revista Turismo Em Análise*, 30 (2), 251-267. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v30i2p251-267>

Rodríguez, M. E. (2022a). *La decolonialidad planetaria apodíctica de la teoría de la complejidad*. Itapetininga: Edições Hipótese.

Rodríguez, M. E. (2022b). *Las matemáticas del amor y la amistad*. Itapetininga: Edições Hipótese.

Rodríguez, M. E., Fortunato, I. y Santos, J. (2022). La lengua escrita para la producción de textos científicos académicos en deconstrucción rizomática. *Rev. EntreLínguas, Araraquara*, 8(00), e022034, 1-14. <https://doi.org/10.29051/el.v8i00.16878>

Sociedades Bíblicas Unidas. (1960). *Santa Biblia*. Caracas: Versión Reina-Valera.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

LA TAREA EDUCATIVA, UNA PRÁCTICA EMANCIPADORA

Nancy Gamboa Arreola

nancy_gamboa_22@anglodurango.edu.mx
Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación
por el IUNAES Durango, México.

Resumen

En este artículo se presenta un análisis de las características que debe reunir una práctica educativa emancipadora, vista desde la teoría crítica, misma que tiene sus orígenes en la escuela de Frankfurt, a partir del S. XX, siendo aún vigente, y que ha sido de gran importancia a nivel mundial. Para ello, se analizan principalmente los aportes de Carr (1995), y otros teóricos, las implicaciones que tiene el concepto de emancipación; además de las aportaciones que hace el Plan de Estudios 2022 en México, con el concepto de “decolonialidad”, y sus repercusiones en la tarea docente como palanca para romper con influencias de dominio, control y adoctrinamiento de las clases dominantes y promover un cambio en la mentalidad de sus alumnos y crear una sociedad más libre, más crítica y transformadora.

Palabras claves: Teoría crítica, emancipación, decolonialidad.

Abstract

This article presents an analysis of the characteristics that an emancipatory educational practice must meet, seen from critical theory, which has its origins in the Frankfurt School, from the 20th century, and is still current and has been great importance worldwide. For this, the contributions of Carr (1995), and other theorists, the implications of the concept of emancipation are mainly analyzed; In addition to the contributions made by the 2022 Study Plan in Mexico, with the concept of "decoloniality", and its repercussions on the teaching task as a lever to break with the influences of dominance, control and indoctrination of the dominant classes and promote a change in the mentality of their students and create a freer, more critical and transformative society.

Keywords: Critical theory, emancipation, decoloniality.

Introducción

La tarea educativa es sin duda una de las funciones sociales más esenciales en el desarrollo de una sociedad, es un vínculo por excelencia entre las estructuras gubernamentales y las nuevas generaciones, que son semilleros para implantar las ideologías que representan el tipo de sociedad e individuo que se desea formar en el momento histórico actual.

El docente es un mediador entre las directrices gubernamentales y el tipo de ciudadano que se concibe adecuado para entregar a la sociedad en la que se encuentra; ciertamente, la tarea del docente se encuentra orientada y guiada por lineamientos jurídicos, filosóficos y pedagógicos establecidos a nivel nacional, que se reflejan en los planes y programas oficiales que debe atender que, si bien son flexibles, su esencia está perfectamente delimitada.

Sin embargo, aun cuando la tarea del docente tiene preceptos marcados y acotados en términos generales, el maestro tiene una amplia libertad de imprimirle el sello personal a su función formadora de individuos, ya sea el moldear alumnos obedientes, pasivos, reproductores de ideas preconcebidas del mundo que les rodea, o la posibilidad de guiar alumnos capaces de pensar por sí mismos, de cuestionar lo que observan en los medios de comunicación, buscar las causas de los fenómenos naturales y sociales que perciben, analizar de manera crítica y holística los hechos históricos que revisan en el aula y hacer sus propias conjeturas, investigar y experimentar sobre diversos temas que le son dados para conocer en los libros de texto, o las afirmaciones que hace el propio maestro, etc.

Una práctica docente fundamentada en la teoría crítica, puede ser un medio y un motor de cambio social, puede ser capaz de promover en los alumnos una actitud crítica, observadora y emancipadora respecto a las prácticas de dominio de pensamiento, exclusión y colonialidad, aún vigentes y arraigadas en la sociedad, perceptibles a nivel macro y micro, cercanas al alumno y su comunidad. El docente pues, con una práctica a su vez emancipada, puede abrir nuevas oportunidades de reflexión y análisis de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos en sus alumnos y fomentar en ellos el interés por mejorar sus condiciones de vida y la de los demás.

Antecedentes

La tarea docente puede ser una palanca de cambio en la sociedad, si se orienta en la construcción de un pensamiento libre, emancipador en los alumnos, en búsqueda de la justicia, en contra de las estructuras e ideologías represoras. Esta es la idea central de la teoría crítica, como lo afirma Carr (1995), que surge como propuesta al neopositivismo, con el moldeamiento de las conductas de Burrhus Frederic Skinner, y más allá de la hermenéutica interpretativa de Jürgen Habermas, que busca no sólo conocer los fenómenos sociales, interpretarlos de una manera integral y profunda, sino mejorar la realidad con ideas revolucionarias, libertadoras y transformadoras.

La teoría crítica según Marcillo et al. (2017), tiene sus orígenes en la escuela de Frankfurt, Alemania dirigida por el filósofo Max Horkheimer; es una de las principales corrientes de pensamiento a nivel mundial que surgieron en el S. XX y aún siguen vigentes. Se apoya en propuestas teóricas y metodológicas, como el materialismo dialéctico, que privilegia el pensamiento para llegar a la explicación y comprensión de la realidad histórica cambiante y el interaccionismo simbólico que asume que la conducta está permeada por la relación con el medio ambiente, entre otras.

Desde un enfoque de la filosofía social, plantea una desafiante oposición a las relaciones de poder que ejercen las instituciones y la estructura política, social y cultural; apoyándose desde una visión interdisciplinaria, con los aportaciones de Karl Marx, con la lucha de clases y la búsqueda de la democracia, el psicoanálisis de Sigmund Freud, para entender la acción humana y la influencia de los medios de comunicación, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, con la necesidad de comprender al ser humano y la influencia que ejerce el medio en el mismo, Max Weber, que analiza los cambios de conducta como resultado de la interacción social, Theodor Adorno con el análisis de los sistemas sociales de control y dominación, Paulo Freire con la educación libertadora, etc.

En términos generales propone que para lograr transformar la realidad opresora y dominante de la sociedad, la clase dominada debe partir del análisis, la investigación y la reflexión del momento histórico y social de la realidad que se vive, y a través del diálogo crear un “discurso teórico”, donde se organizan las ideas, posteriormente se promueve una identificación social, es decir, se busca la comprensión y un sentido emancipatorio, en búsqueda de la libertad y la democracia; finalmente hay que pasar a la acción práctica, a la toma de decisiones práctico-políticas que emanen de esa cuidadosa y profunda reflexión donde de manera activa, legítima y consensada participen todos los involucrados, y definan las acciones y condiciones de resolución del conflicto; así pues, la acción crítica es una práctica que prioriza la interacción social.

Educar, una práctica emancipadora

En el latín es donde podemos encontrar el origen etimológico del término **emancipación**. En concreto, podemos establecer que deriva de la palabra “emancipatio” que significa “la acción de dejar libre” y que es fruto de la suma de los siguientes componentes: el prefijo “ex-”, que puede traducirse como “hacia fuera”, el sustantivo “manus”, que es sinónimo de “mano”, el verbo “capere”, que es equivalente a “coger”, el sufijo “-cion”, que se usa para indicar “acción y efecto”. Se denomina emancipación al proceso que permite a un individuo o a un conjunto de personas conseguir un cierto grado de **autonomía** que, hasta entonces, era inexistente debido a algún tipo de potestad o sometimiento. Pérez y Merino (2017s/p).

Así pue, una práctica educativa, debe orientar al alumno a pensar, cuestionar, poner en tela de duda las afirmaciones preconcebidas como verdad, debe despertar en los aprendices el interés por investigar en distintas fuentes, el tener la posibilidad de reflexionar sobre los fenómenos que observa, las noticias que lee, reflexionar sobre las intencionalidades que hay detrás de la información que recibe de la televisión, del celular , etc., y ser consiente del efecto que éstas pueden tener en su persona y su contexto.

Un docente que orienta su práctica en la teoría crítica, debe ser consciente de la capacidad y la gran oportunidad que tiene dentro del aula y escuela de poder guiar y acompañar a otros seres humanos a pensar libremente, a reflexionar sobre el momento histórico en el que se encuentran y que ellos mismos son parte de la historia, que son parte fundamental del momento, no sólo espectadores, no receptores de disposiciones superiores gubernamentales, sociales o culturales; que son capaces de opinar, de plantear su punto de vista en el aula, en la escuela, en su familia y su comunidad de manera asertiva, de manera propositiva para mejorar su bienestar y el de los demás, como lo afirma Theodor Adorno “Quien piensa, ofrece resistencia”. Ramírez (2020 s/p).

“Se entiende la teoría crítica como el análisis de la dominación e inequidad para favorecer el cambio social: se trata de una explicación de las fuerzas sociales de dominación que

entiende su actividad teórica conectada con el objeto de su estudio. En otras palabras, la teoría crítica no es meramente descriptiva, sino una manera de instigar el cambio social mediante el logro del conocimiento de las fuerzas de desigualdad social, que a su vez pueden influir en la acción política dirigida a la emancipación (o al menos disminuir la dominación y la desigualdad)". Rush (2004, como se citó en Marcillo et al., 2017 p.140).

Un docente crítico, debe asumirse crítico también para sí mismo, como profesionista y como individuo, debe emanciparse también de las limitaciones que le han sido impuestas y disminuyen su libertad de pensamiento y acción, debe ser capaz de identificar el tipo de ideología que recibe tanto en su espacio profesional como en el personal y social; reflexionar sobre las posibles soluciones para mejorar su estatus como un ser libre y a su vez libertador, crítico y con poder transformador en su contexto.

Ciertamente, como ya se mencionó anteriormente la práctica docente está normada por lineamientos pedagógicos, filosóficos, políticos y culturales que le son dados por la estructura educativa a la que pertenece, tiene planes y programas que orientan en términos generales su actuar en el aula y la escuela; sin embargo el docente tiene un amplio rango de autonomía en su práctica y la posibilidad de generar en sus alumnos un espíritu transformador, emancipado, que rompa con ideologías que coarten su libertad de pensamiento, y que sea capaz de promover un cambio social.

La propuesta pedagógica actual de la Nueva Escuela Mexicana, impulsa este tipo de pensamiento y de práctica educativa; uno de las perspectivas que la orientan es la denominada "**decolonización**", concepto reiterativo principalmente en el primer eje articulador de los siete que plantea el Plan y Programas de Estudio (2022), el eje de la Inclusión; la esencia de este concepto, se asume como una posición de resistencia ante los procesos y hechos arraigados de colonialidad, es decir provenientes del eurocentrismo, como única fuente de conocimiento, evidentes en la vida cotidiana y los esquemas reproductores de dominio y exclusión vigentes.

“Partiendo del concepto nodal de colonialidad del poder, propuesto por el pensador peruano Aníbal Quijano (1999, 2000), este proyecto intelectual pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo, como la raza, el control del trabajo, el Estado y la producción de conocimiento (Walsh, 2007), que afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, control y explotación sistemática del ser y el trabajo, así como de la elisión y ocultamiento del otro diferente y de sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico”. (Díaz, 2010, p. 219)

De esta manera el mismo Plan de Estudios (2022), plantea la necesidad de que los alumnos desarrollen un pensamiento abierto, reflexivo, observador para identificar las acciones y fenómenos de carácter dominante, de carácter colonial, donde personas ajenas dominan a los demás, les imponen su manera de pensar, los controlan física, ideológica y culturalmente. Se mencionan los cuatro principales tipos de dominio que son: “el dominio económico como la apropiación de la tierra y la explotación humana; el dominio político, que comprende el control de las autoridades; el dominio social, representado por el control del género, la clase social, la sexualidad, la condición étnica; el dominio epistémico, dedicado al control del conocimiento y las subjetividades” (p.107)

Este planteamiento supone la formación de individuos más tolerantes hacia la diversidad, más empáticos y solidarios con los más desprotegidos o marginados indistintamente de su condición económica, física, étnica, religiosa o de identidad sexual. Implica la formación de los alumnos con un espíritu libre, que se reconozcan a sí mismos como individuos capaces de crear conocimiento, de conocer, cuestionar y transformar su realidad, crear para sí mismos y para los otros una sociedad crítica, una sociedad emancipada.

El concepto de “decolonial”, que si bien no se encuentran de manera explícita en el Artículo Tercero Constitucional, ni en la Ley General de Educación, mencionan de manera muy

develada, en el Artículo 16 de esta última, lo que pudiera ser un indicio de esta tendencia filosófica, que sustenta a lo plasmado en los Planes y Programas ya mencionados.

“La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno”. (p.8).

Así pues, se puede analizar que actualmente se están sentando las bases, para lo que puede ser un cambio significativo en la mentalidad de los alumnos e ir más allá, a la verdadera transformación de la sociedad, en ir disminuyendo los significados de sometimiento y fortalecer una ideología de libertad y de poder de transformación. Por ello la enorme importancia que el docente tome conciencia del papel que juega en el desarrollo de la sociedad y del impacto que puede lograr en cada clase, en cada espacio de aprendizaje que genera en su aula.

De nada servirá pues, si los preceptos tanto jurídicos, como ideológicos orienten a una práctica educativa emancipadora, si el docente regula el actuar y pensamiento de sus alumnos, con premios y castigos, si lo que prevalece en el aula es el control de la disciplina, entendida como la ausencia de ruido, de desorden y donde prevalece la autoridad del docente como única fuente de conocimiento y poder, se estaría reproduciendo a menor escala, lo que se pretende atacar con la perceptiva decolonial.

Como lo afirma Carr (1995), la práctica educativa es una fuente de poder, que puede ser a favor de la continuidad o al cambio social; afirma que la clase en el aula no necesariamente tiene que ser un espejo de la sociedad; reconoce la importancia de la mediación del docente en

la misma, aun cuando los ordenamientos oficiales sean tendientes a la reproducción, el docente tiene la capacidad y la posibilidad de crear espacios de conciencia y resistencia en los alumnos.

El docente indiscutiblemente le imprime su ideología a su trabajo, afirma el mismo autor que la tarea educativa es algo construido, con significado y sentido en distintos planos: en el plano personal (las intenciones del profesional), el social (la interpretación externa), el histórico (antecedentes) y el político (dominación, democracia, micropolítica, clase social, género, etc.). Así pues, ninguna práctica educativa está libre de la influencia y subjetividad de quien la dirige, en este caso el docente, por ello, es fundamental que la intencionalidad del docente esté alineada con los objetivos que se pretenden alcanzar como sociedad.

La teoría crítica privilegia la importancia de que el docente sea consciente de la influencia que todos ámbitos ejercen en su tarea cotidiana y que ésta ha sido transformada y es producto de un proceso gradual e histórico. Considerar que la escuela se concibe como un espacio privilegiado para promover el análisis crítico de los problemas estructurales de la sociedad, la emancipación en búsqueda de la justicia y participar y crear oportunidades para liberación de los marginados desde el aula misma.

“Los estudios críticos se definen como la ruptura con la dominación que a la vez impulsa a liberarse de ella: la investigación crítica en general tiene como objetivo interrumpir la realidad social en curso con el objeto de provocar impulsos para la liberación de o resistencia a aquello que domina y constriñe la toma humana de decisiones. Aquí la crítica se refiere al examen de las instituciones sociales, ideologías, discursos (modos de construir y razonar sobre el mundo mediante el uso de un lenguaje particular) y formas de conciencia en términos de representación y dominación”. Alvesson y Deetz (2006, como se citó en Marcillo et.al., 2017 p.141).

Para lograr lo anterior, Carr (1995), propone que el propio docente se consolide como un filósofo de su propia práctica; que sea capaz de observarse así mismo, analizar sus conceptos, creencias, los supuestos básicos que posee y los valores que orientan como persona y

profesional; hacer una valoración crítica sobre la pertinencia de su tarea en búsqueda del perfeccionamiento y una mayor eficacia. El docente debe ser capaz de emanciparse a sí mismo, hacia sus propias concepciones, formas de trabajo y hacer conciencia de las teorías que prevalecen o respaldan sus prácticas; ser un investigador de su función formadora y transformadora. Es decir, ser un profesional crítico, fortalecer su autonomía racional para mejorarse a sí mismo. Esto lo puede objetivar a través de la investigación-acción.

La investigación- acción pondera la acción del docente como el principal medio para poder transformar su propia práctica, a través de una reflexión constante y permanente de la misma, con el reconocimiento e identificación de la teoría que la sustenta y crear una relación dinámica y dialógica entre sí; reconociendo que ambas no sólo se complementan, sino que son interdependientes para dar como resultado una práctica consciente y pertinente al momento histórico en que se desarrolla, las necesidades que presentan los alumnos y sobre todo cumplir con esa misión transformadora de la sociedad.

La necesidad de cambiar o mejorar sólo se puede dar como resultado de un sentimiento de insatisfacción que pueda detectar el docente de su práctica, por ello, es importante el análisis y observación constante de los resultados que obtiene en sus alumnos y replantearse posibles soluciones para mejorarlos con el apoyo de la revisión teórica que respalde sus iniciativas.

Para lograr consolidarse como un docente emancipador, ese análisis obviamente debe alejarlo cada vez más de prácticas tradicionalistas, mecánicas y autoritarias, donde se privilegie la competencia, el control, la disciplina y las evaluaciones cuantitativas, para dar paso a un aula donde se promueva el aprendizaje colaborativo, el diálogo, la crítica, el análisis; donde prevalezca un ambiente de solidaridad y democracia que busque el desarrollo activo y armónico e integral de los alumnos, donde el docente se consolide como un guía y promotor de espacios de aprendizajes significativos para sus aprendices en las diversas disciplinas, el arte, la ciencia y la tecnología, etc., y se privilegie la evaluación cualitativa, informal y esta sea formativa.

Paulo Freire afirma, como se citó en Carr (1995), que la pedagogía crítica es un pensamiento cuestionador que permite transformar la educación tradicional a una educación significativa. Es decir, un docente crítico, emancipador, logra trascender de ser un docente tradicional a un docente libertario; esto en definitiva se logra en conjunto, no es un objetivo que se logra en solitario, el aprendizaje, al igual que con los alumnos se logra en interacción con sus iguales que sirven de referencia y son también una fuente muy valiosa de aprendizaje. Por ello es importante que el docente promueva y sea parte de un equipo colaborativo en su colectivo docente, donde se promueva, al igual que los niños, un ambiente de apoyo, aprendizaje y crecimiento mutuo.

Conclusiones

Una práctica educativa emancipadora, debe ser el resultado de un proceso de análisis y reflexión exhaustivo y permanente, que contemple todos los ámbitos en los que está inmersa: el personal, social, histórico, político y cultural. Considerar la posibilidad de que siempre es mejorable el quehacer cotidiano. La teoría crítica afirma que el docente funge como un eslabón esencial en la sociedad para romper con sistemas de dominio, control exclusión y ser un agente libertador que promueva en sus alumnos un pensamiento amplio, crítico y transformador.

El Plan de Estudios 2022 propone que la educación tenga un carácter decolonial, es decir romper con el eurocentrismo y con todas las prácticas actuales de dominación, inequidad y control de la clase dominante, su aplicación representa una oportunidad para promover esa emancipación tan necesaria en las mentes de los alumnos.

Uno de los principales medios para lograr una práctica docente emancipadora, es la búsqueda de la mejora constante. El principal agente de mejora en la práctica educativa de un maestro, es el propio docente, y para que eso suceda debe ser él quien verdaderamente tome la iniciativa y tome las decisiones pertinentes; para ello, se requiere que realice un proceso dialógico entre teoría y práctica, para que esas mejoras tengan un sustento teórico y científico que permitan ejercer una práctica profesional. Es decir que implemente en su tarea la investigación-acción.

Referencias

Carr, W.(1995). Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación Educativa Crítica. Ediciones Morata. S. L.

Díaz M, Chiristhian. Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.13: 217-233, julio-diciembre 2010 ISSN 1794-2489. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a09.pdf>

Honorable Congreso de la Unión, (2022). Ley General De Educación. DOF 30-09-2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Pérez P, J., Merino, M. (14 de julio de 2017). *Emancipación - Qué es, definición y concepto*. Definicion.de. Última actualización el 18 de julio de 2022. Recuperado el 31 de julio de 2023 de <https://definicion.de/emancipacion/>.

Ramírez R, K. (2020). Rasgos del Nuevo Radicalismo de Derecha, Theodor Adorno. 23 de octubre del 2020. <https://canchageneral.com/rasgos-del-nuevo-radicalismo-de-derecha-theodor-adorno-2020/>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. ISBN: Impreso en México. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

Marcillo B, J., Heredia L, P., Benites T, A. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica Revista Publicando, 4 No 12. (2). 2017, 136-150. ISSN 1390-93. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/688/pdf_493

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Solo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista. Todos los artículos se someterán al proceso de evaluación de “doble ciego”.

La extensión de los trabajos será preferentemente de 12 a 15 cuartillas, letra Arial 11, y 1.5 interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del documento será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Abstract
6. Keywords
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias, tablas y figuras se realizarán conforme al formato APA vigente.

NOTAS

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.

2. Se les comunicará a través de su correo electrónico la aprobación del artículo para su publicación.

3. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación.

Envío de contribuciones a: **praxiseducativaredie@gmail.com**