

ISSN: 2594-200X



Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Vol. 6, enero-diciembre 2022

RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA

Revista indizada en:



Revista adherida a la Declaración de San Francisco (DORA)



Imagen de portada: Freepik.com

RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* (vol. 6, enero-diciembre 2022) es una publicación anual, editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. (Efrén Ornelas 1406, col. Obrera, Chihuahua, Chihuahua, México, CP 31350, Tel. +52 (614) 415 1998, <http://www.rediech.org>, rediech@rediech.org). Directora editorial responsable: Bertha Ivonne Sánchez Luján. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2018-091213301700-102, ISSN: 2594-200X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Efrén Ornelas 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., México, C.P. 31350). Fecha de la última modificación: diciembre de 2022.

DOI de este número: <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0>



Todos los contenidos de *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA AC

Consejo Directivo 2021-2022

Presidente

David Manuel Arzola Franco

Secretaria

Carmen Griselda Loya Ortega

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Vocal

Valentín Alfredo Gómez Hernández

Coordinación de Formación

Celia Carrera Hernández

Coordinación de Divulgación

Laura Irene Dino Morales

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

Coordinación de Vinculación

Stefany Lidiard Cárdenas

Coordinación de Evaluación y Seguimiento

Romelia Hinojosa Luján

Coordinación de Admisiones

Guadalupe Jiménez Hidalgo

IE Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

RECIE. Revista Electrónica Científica
de Investigación Educativa

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Programa de Radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web

Vera Lucía Ríos Cepeda



RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Comité Editorial

Bertha Ivonne Sánchez Luján
ivonnesanchez10@yahoo.com
Directora

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
jatrujillo@uach.mx
Editor

Coordinación de ejes temáticos

**a) Teoría, filosofía, e investigación
sobre la investigación educativa**

Sandra Vega Villarreal
svegavillarreal@gmail.com

b) Historia e historiografía de la educación

Francisco Alberto Pérez Piñón
aperezp@uach.mx

Guillermo Hernández Orozco
ghernand@uach.mx

**c) Diversidad, interculturalidad, inclusión,
género y migración en la educación**

Guadalupe Jiménez Hidalgo
gpejimenezh@yahoo.com

d) Políticas y gestión en la educación

David Manuel Arzola Franco
david.arzola@cid.edu.mx

Eilen Ovideo González
eoviedog@edubc.mx

**e) Currículum, conocimientos disciplinares,
prácticas y evaluación educativa**

Celia Carrera Hernández
carrera.celia@gmail.com

**f) Procesos de formación
y actores de la educación**

Laura Irene Dino Morales
laurisdino@hotmail.com

**g) Tecnologías de la información
y la comunicación en educación**

Laura Irene Dino Morales
laurisdino@hotmail.com

**h) Valores, convivencia, disciplina
y violencia en la educación**

Berna Karina Sáenz Sánchez
bernaesenz@hotmail.com

Dictaminadores

- Adán Hernández Morgan (Escuela Normal Primaria Lic. Manuel Larrainzar)
- Addy Anchondo Aguilar (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Adela Cardona Hernández (Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin)
- Adrián De la Rosa Nolasco (SEIEM)
- Alba Jyassu Ogaz Vasquez (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Albertico Guevara Araiza (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Delicias)
- Alejandra Ferreiro Pérez (Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza)
- Alejandro García Oaxaca (Escuela Normal Superior del Valle de Toluca)
- Alejandro Rosano Soca (CFE, Uruguay)
- Alejandro Villamar Bañuelos (Universidad Pedagógica Nacional)
- Alfredo García Martínez (Universidad Veracruzana)
- Alicia Moreno Cedillos (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Alma Verónica Villanueva González (BECENE, SLP)
- Amelia Molina García (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)
- Ana Cecilia Villarreal Ballesteros (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Ana Esther Escalante Ferrer (Universidad Autónoma del Estado de Morelos)
- Ana Ma. Mata Pérez (CINADE)
- Ana María de Guadalupe Arras Vota (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Anabel Ortega Rodríguez (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Andrés Lozano Medina (Universidad Pedagógica Nacional)
- Angélica Murillo Garza (Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza")
- Beatriz Anguiano Escobar (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Berna Karina Sáenz Sánchez (SEyD)
- Bertha Ivonne Sánchez Luján (TecNM campus Ciudad Jiménez)
- Blanca Estela Gutiérrez Barba (Instituto Politécnico Nacional)
- Blanca Irene Ahumada Maldonado (TecNM campus Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez)
- Blanca Julia Silva Ballesteros (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro")
- Brenda Ileana Solís Herrera (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Brenda Leticia Villegas Aguilera (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Carlos Rincón Ramírez (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Carmen Griselda Loya Ortega (Centro de Investigación y Docencia)
- Carmen Patricia Alarcón Félix (Secundaria "Belisario Domínguez" 3073)
- Celerino Casillas Gutiérrez (Facultad de Estudios Superiores Acatlán / UNAM)
- Celia Carrera Hernández (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua)
- Celia Gabriela Villalpando Sifuentes (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Cely Celene Ronquillo Chávez (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- César Silva Montes (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Christian Noel Valenzuela Soto (Universidad Pedagógica Nacional)
- Claudia Angélica Sánchez Calderón (Universidad Autónoma del Estado de México)
- Claudia Beatriz Pontón Ramos (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)
- Cutberto José Moreno Uscanga (Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen)
- Daniel González Lomelí (Universidad de Sonora)
- David Manuel Arzola Franco (Centro de Investigación y Docencia)
- Diana del Carmen Torres Corrales (Instituto Tecnológico de Sonora)
- Diana Irasema Cervantes Arreola (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Dynhora Danheyda Ramírez Ochoa (Universidad Tecnológica de Chihuahua)
- Eddy Javier Paz Maldonado (Universidad Nacional Autónoma de Honduras)
- Edith Juliana Cisneros Chacón (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Eduardo Carlos Briceño Solís (Universidad Autónoma de Zacatecas)
- Efrén Viramontes Anaya (Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón)
- Elena Fabiola Ruiz Ledesma (Escuela Superior de Cómputo del IPN)
- Enrique Bonilla Murillo (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- Eréndira Piñón Avilés (Servicios Educativos Integrados al Estado de México)

Dictaminadores

- Ester Soto Pérez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Evangelina Cervantes Holguín (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Evelia Reséndiz Balderas (Universidad Autónoma de Tamaulipas)
- Felipe de Jesús Perales Mejía (Unidad 052 de la Universidad Pedagógica Nacional)
- Félix Leonardo Pérez Verdugo (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Fernando Estrada Durán (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Filiberto Rivera Tecorral (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Atizapán)
- Flavio Mota Enciso (Universidad Autónoma de Guadalajara)
- Francisca Susana Callejas Ángeles (Benemérita Escuela Nacional de Maestros)
- Francisco Alberto Pérez Piñón (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Francisco Enrique García López (Escuela Normal Oficial "Dora Madero")
- Francisco Javier Villanueva Badillo (Universidad Pedagógica Nacional)
- Gabriel Gastélum Cuadras (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Gabriela de la Cruz Flores (IISUE-UNAM)
- Georgina María Esther Aguirre Lora (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Gilberto Vargas González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Graciela Cortés Camarillo (Escuela Normal "Rodolfo Menéndez de la Peña")
- Guadalupe González García (Universidad Autónoma del Estado de México)
- Guadalupe Jiménez Hidalgo (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Hadi Santillana Romero (Benemérito Instituto Normal del Estado "General Juan Crisóstomo Bonilla")
- Haydee Parra Acosta (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Héctor Francisco Ponce Renova (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Héctor Manuel Manzanilla Granados (Escuela Superior de Cómputo del IPN)
- Héctor Manuel Rodríguez Gómez (Universidad de Guadalajara)
- Hermila Loya Chávez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Hortensia Hickman Rodríguez (FES-Iztacala, UNAM)
- Iram Isaí Evangelista Ávila (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Irlanda Olave Moreno (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Irma Montes de Oca Camacho (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Isabel Rosalina Vela Espinosa (IPN ESCA, Santo Tomás)
- Isabel Tuyub Sánchez (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Ismael Vidales Delgado (Investigador independiente)
- Iván Alexis Pinto Díaz (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Iván René Domínguez Espinoza (Instituto Tecnológico de Chihuahua)
- Jaime Jesús Espíritu Cadena (Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen")
- Jaime Rodríguez Gómez (Instituto Universitario del Sureste)
- Javier Damián Simón (Universidad del Papaloapan)
- Javier Martínez Morales (Facultad de Economía Internacional de la Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Javier Montoya Ponce (Tecnológico Nacional de México campus Ciudad Jiménez)
- Javier Tarango Ortiz (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jesús Adolfo Trujillo Holguín (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Jesús Arturo Guerrero Soto (Secretaría Educación Pública)
- Jesús Bernardo Miranda Esquer (Secretaría de Educación y Cultura/CEEYS)
- Jesús Eduardo Hinojos Ramos (Instituto Tecnológico de Sonora)
- Jesús Márquez Carrillo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
- Jorge Alberto Ledesma Saucedo (Universidad Virtual del Estado de Guanajuato)
- Jorge Ricardo Saraví (Universidad Nacional de La Plata)
- José Antonio Ávila Quevedo (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- José Francisco Miranda Esquer (Instituto Tecnológico de Sonora)
- José Gabriel Marín Zavala (Instituto Jaime Torres Bodet)
- José Guadalupe Sánchez Aviña (Universidad Iberoamericana, Puebla)
- José Luis García Leos (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- José Luis Martínez Díaz (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- José Luis Ramos Ramírez (Escuela Nacional de Antropología e Historia)
- José Manuel de la Mora Cuevas (Universidad de Colima)

Dictaminadores

- José Matías Romo Martínez (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 011)
- José Trinidad Ulloa Ibarra (Universidad Autónoma de Nayarit)
- Josefina Madrigal Luna (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Juan Andrés Elías Hernández (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Juan Antonio Mercado Piedra (Universidad Pedagógica de Durango)
- Juan Carlos Mijangos Noh (Universidad Autónoma de Yucatán)
- Julio Cesar Guedea Delgado (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Julio Cesar Lira González (UPN-097)
- Katia Vigo Ingar (Universidad Nacional del Callao)
- Laura Beatriz Fernández Delgado (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Laura Elizabeth Cavazos González (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Laura Irene Dino Morales (Centro Universitario CIFE)
- Laura Verónica Herrera Ramos (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Parral)
- Leticia Montaña Sánchez (Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños)
- Leyla Gisela Leo Peraza (Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria "Rodolfo Menéndez de la Peña")
- Lilia Sánchez Rivera (Universidad Autónoma de Coahuila)
- Lilia Susana Carmona García (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Lincoln Felipe Ríos Gallegos (Servicios Educativos del Estado de Chihuahua)
- Lizette Drusila Flores Delgado (Universidad Autónoma de Chihuahua)
- Lorenza Illanes Díaz Rivera (Tecnológico de Monterrey)
- Luis Alejandro Sarmiento López (Escuela Normal Rosario Castellanos)
- Luis Arturo Ávila Meléndez (Instituto Politécnico Nacional)
- Luis Francisco Pérez Sánchez (Universidad Autónoma de Campeche)
- Luis Jesús Ibarra Manrique (Universidad de Guanajuato)
- Luis Lujano Gutiérrez (Escuela Normal Superior "Moisés Sáenz Garza")
- Ma. Asunción Balderas Míreles (Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza")
- Ma. de los Ángeles López Esquivel (Investigadora Independiente)
- Ma. Dolores García Perea (Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México)
- Ma. Gabriela Guerrero Hernández (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- Ma. Paz Cendejas Mosqueda (Universidad Autónoma de Guadalajara)
- Ma. Trinidad Hernández Cabrera (Escuela Normal Oficial de Irapuato)
- Ma. Victoria Molina Cantú (TecNM Campus Ciudad Valles)
- Marcelina Rodríguez Robles (Investigadora Independiente)
- Marco Antonio García Martínez (Universidad Veracruzana)
- María de Jesús Hernández Garza (Universidad Autónoma de Nuevo León)
- María de Lourdes González Peña (Investigadora Independiente)
- María del Refugio Lárraga García (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)
- María del Rocío Rodríguez Román (Escuela Normal Superior Profr. Moisés Sáenz Garza)
- María del Rosario Bringas Benavides (Benemérito Instituto Normal del Estado)
- María del Rosario Soto Lescale (Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco)
- María Elena Quiroz Lima (Universidad Pedagógica Nacional)
- María Esther Méndez Cadena (Colegio de Postgraduados, Campus Puebla)
- María Esther Vázquez-García (Universidad Autónoma de Baja California)
- María Guadalupe Amado Moreno (Tecnológico Nacional de México, Campus Mexicali)
- María Guadalupe Moreno Bayardo (Universidad de Guadalajara)
- María Guadalupe Veytia Bucheli (Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo)
- María Inés Ortega Arcega (Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Autónoma de Nayarit)
- María Lisseth Flores Cedillo (Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí)
- María Magdalena Hernández Valdez (Escuela Normal Oficial "Dora Madero")
- María Mayley Chang Chiu (Universidad Autónoma de Chiapas)
- María Teresa Martínez Acosta (TecNM: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez)
- María Teresa Martínez Almanza (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Mariana Sánchez Solís (Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla")

Dictaminadores

- Marisa Concepción Carrillo Manríquez (Instituto de Pedagogía Crítica)
- Marisela Ivette Caldera Franco (Tecnológico Nacional de México campus Chihuahua II)
- Marta Nieves Espericueta Medina (Universidad Autónoma de Coahuila)
- Martha Corenstein Zaslav (Universidad Nacional Autónoma de México)
- Martha Isabel Vásquez Duberney (Universidad México Americana del Norte, A.C.)
- Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara)
- Mauricio Zacarías Gutiérrez (Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa)
- Miguel Eslava Camacho (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Mireya Chapa Chapa (Escuela Normal Pablo Livas)
- Mirtea Elizabeth Acuña Cepeda (Universidad de Colima)
- Moisés Cruz Ventura (Escuela Normal Superior del Valle de Toluca)
- Mónica del Carmen Meza Mejía (Universidad Panamericana)
- Mónica Lozano Medina (Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco)
- Nadia Vega Villanueva (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Natalia Alonso Rodríguez (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Nelly Eblin Barrietos Gutiérrez (CONACYT-Universidad del Papaloapan)
- Neydi Gabriela Alfaro Cazares (Universidad autónoma de Nuevo León)
- Olga Cesarina Gutiérrez Holguín (Secretaría de Educación Pública)
- Oscar Luis Ochoa Martínez (Universidad Pedagógica de Durango)
- Pavel Roel Gutiérrez Sandoval (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez)
- Pedro Rubio Molina (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Rafael Burgos (Universidad Autónoma de Chiapas)
- Rafael García Sánchez (Instituto de Pedagogía Crítica)
- Ramón Álvarez Varela Servicios Educativos del Estado de Chihuahua
- Renzo Eduardo Herrera Mendoza (Centro de Investigación y Docencia)
- Rocío Adela Andrade Cázares (Universidad Autónoma de Querétaro)
- Romelia Hinojosa Luján (Académica independiente)
- Ronald Soto Calderón (Universidad de Costa Rica y UCA)
- Rosa Amalia Gómez Ortiz (Instituto Politécnico Nacional)
- Rosa Evelia Carpio Domínguez (Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111)
- Rosalva Flores Zubía (Investigadora Independiente)
- Rufo Estrada Solís (Escuela Normal Superior del Estado de México)
- Ruth González Carnero (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Ruth Rodríguez Gallegos (Tecnológico de Monterrey)
- Sandra Vega Villarreal (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Sara Elvira Galbán Lozano (Universidad Panamericana, Ciudad de México)
- Sara Torres Hernández (CCHEP)
- Serafín Ángel Torres Velandia (Universidad Autónoma del Estado de Morelos)
- Sergio Rodolfo Torres Ochoa (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo)
- Sonia Vargas Almazán (BECENE)
- Stefany Liddiard Cárdenas (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Stella Vallejo-Trujillo (Instituto de Educación Técnica Profesional de Roldanillo)
- Teresita de Jesús García Cortes (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Verónica Peña Guzmán (Universidad de Guadalajara)
- Vianey Salinas Porras (Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.)
- Víctor Larios Osorio (Universidad Autónoma de Querétaro)
- Victoria Amneris Delgadillo Licea (Universidad Anáhuac)
- Victoria Elena Santillán Briceño (Universidad Autónoma de Baja California)
- Wenceslao Verdugo Rojas (Secretaría de Educación y Cultura)
- Xochiquetzalli Mendoza Molina (Instituto Politécnico Nacional)
- Yadira Navarro Rangel (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)
- Yolanda Isaura Lara García (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua)
- Zaira Navarrete Cazales (Universidad Nacional Autónoma de México)

Contenido

Editorial

Difusión del conocimiento mediante la publicación continua

Bertha Ivonne Sánchez Luján

e1627

A) Teoría, filosofía, historia e investigación sobre la investigación

La evaluación como potencializador del desarrollo creativo

Raúl Medina Martínez

e1562

Antecedentes teóricos de conciencia histórica para investigaciones de reinserción socio-educativa en San Guillermo, Chihuahua

Martha Raquel Facio Gutiérrez
Francisco Alberto Pérez Piñón

e1286

La química en la educación de Chihuahua: 1881-1995

Guillermo Hernández Orozco
Stefany Liddiard Cárdenas
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

e1334

Autoetnografía con perspectiva de género. Una forma narrativa de producción de conocimiento desde las masculinidades no hegemónicas

Jorge Luis Cruz Hernández

e1700

Perspectiva teórica de la evaluación formativa en educación virtual

Ana Elizabeth Copado Rodríguez

e1698

El área "Desigualdades educativas en Chihuahua": las generalidades del estado de conocimiento

Romelia Hinojosa Luján

e1712

Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

Leyani Bernal Valdés
Francisco Alberto Pérez Piñón

e1689

Federalización de la educación y movimiento del magisterio en Tamaulipas (1936-1943)

Yessenia Flores Méndez

e1728

Formación de investigadores en el estado de Chihuahua: un estado de conocimiento

Alba Rosalía Núñez Soto
Sandra Vega Villarreal

e1733

B) Diversidad, interculturalidad, género y sustentabilidad en la educación**Diseño y aplicación de herramientas digitales para la educación sexual integral: trabajando desde la virtualidad durante la pandemia**

Ana Patricia Ponce Castañeda

e1335

Perspectivas de estudiantes normalistas sobre la inclusión en la educación superiorDora Lilia Miramontes Escalante
Yunuen Socorro Rangel Ledezma
César Delgado Valles

e1575

Análisis del discurso con perspectiva de género de los textos narrativos incluidos en los libros de texto gratuito del primer ciclo de educación primaria

Marilu Hernández Gaspar

e1699

Desigualdades y diferencias que promueven la brecha digital de género en la actualidad y limitan la inclusiónIris Cristina Peláez-Sánchez
Leonardo David Glasserman-Morales

e1758

El optimismo funcional de género en estudiantes universitariasVerónica Zapata Suárez
Susana Rodríguez Méndez
Hermila Loya Chávez

e1751

C) Políticas y gestión en la educación**Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva**

Raúl García Olvera

e1711

Un cambio paradigmático en el estudio de la eficiencia terminal y la deserción escolar: estado del conocimientoMiguel Felipe Castillo Ortega
Diana Irasema Cervantes Arreola
Héctor Francisco Ponce Renova

e1715

D) Currículum, conocimientos y prácticas educativas**La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID-19**Felipe de Jesús Perales Mejía
Jair Obed Rivas Saucedo

e1495

Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes: su análisis factorial-confirmatorioArturo César Martínez Chávez
María Leticia Bautista-Díaz
Hortensia Hickman Rodríguez

e1248

Bases teóricas para el estudio de representaciones sociales acerca de educación financiera

Blanca Irene Ahumada Maldonado

e1688

Socioepistemología, prácticas sociales y cultura matemática: componentes metodológicos en el análisis de la experiencia académica de los profesores

María Teresa Martínez Acosta

Alberto Camacho Ríos

Bertha Ivonne Sánchez Luján

e1650

Retos de la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundaria

Daniela Mejía Torrero

e1678

Procesos transnumerativos y análisis de datos. Un estudio de caso

Daniel Eudave Muñoz

David Paéz

Margarita Carvajal Ciprés

e1737

Los docentes universitarios: su práctica pedagógica

Oscar Manuel Gill Langarica

Perla Meléndez Grijalva

Imelda Denisse Avilés Domínguez

e1713

Conocimiento matemático para enseñar la pendiente de rectas cartesianas. Un estudio con profesores de secundaria

David Alfonso Páez

Daniel Eudave Muñoz

e1732

Una biología desmatematizada: el caso de la Universidad Autónoma de Occidente

Omar Guerra Meza

e1639

E) Procesos de formación y actores de la educación

Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados

Marisol Morales Rodríguez

e1331

Teatro como materia optativa en la universidad

Georgina Graciela Ayub Chávez

e1273

¿Estudias o trabajas? Las distintas rutas que siguen los estudiantes trabajadores de la UAM-Azcapotzalco

Raúl Nava Cruz

Edith Rivas Sepúlveda

e1665

¿Qué habilidades requieren los universitarios para generar competitividad laboral?

Hugo Pérez-Maldonado

Laura Peñaloza Suárez

Ana Leticia Tamayo Salcedo

e1690

Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema

Alejandra Hernández Aguirre

Diana Irasema Cervantes Arreola

Beatriz Anguiano Escobar

e1611

Identidades docentes universitarias: entre lo instituido y el deseo

María de Lourdes Martínez Ortiz

Gandy Griselda Quijano Zavala

María José Guillermo Echeverría

e1725

La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica

Luis Roberto Martínez Guevara

e1657**La relevancia de la identidad institucional en el rendimiento académico**

Martha Patricia Gutiérrez Tapia

Jaime Fuentes Balderrama

Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa

e1702**Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior**

Yunuen Socorro Rangel Ledezma

David Manuel Arzola Franco

Ana María González

e1692**¿Cómo son los ambientes laborales y las relaciones interpersonales en los centros educativos?**

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

David Manuel Arzola Franco

Yunuen Socorro Rangel Ledezma

e1727**Perspectiva de estudiantes universitarios durante el confinamiento 2021, aspecto emocional**

Dinorah Arely Escudero Campos

Teresa de Jesús Pomposa Luna Domínguez

Natalia Itzel Lendechy Velázquez

e1735**La asesoría en investigación-acción desde el paradigma del pensamiento complejo**

María del Socorro Gómez Holguín

e1653**F) Tecnologías de la información y la comunicación en educación****Ideas fundamentales de estocásticos que se promueven en un estudiante de bachillerato, a través de una propuesta didáctica basada en un simulador de urna**

Fabiola Juárez Morales

Yuridia Arellano García

e1677**Uso de la tecnología en nivel primaria y secundaria, base para el desarrollo del talento tecnológico: estado del conocimiento**

Jesús Felipe Serna Martínez

Diana Irasema Cervantes Arreola

Héctor Francisco Ponce Renova

e1709**Retos para el aprendizaje a partir de la pandemia por COVID-19: modalidad virtual en educación media superior y superior**

Gustavo Adolfo Itza Tlaxcalteco

Lily Ariadna Silva Blanco

e1722**Percepciones de la atención a la diversidad en la enseñanza mediante tecnologías digitales**

Laura Beatriz Fernández Delgado

Guadalupe Iván Martínez Chairez

e1714

**G) Valores, convivencia, disciplina
y violencia en la educación**

**La educación en entornos violentos:
relatos docentes**

Dulce María Carrillo Méndez
David Manuel Arzola Franco

e1342

**Estrategias biopolíticas escolares: una
amable violencia para el estudiante**

Omar Daniel Cangas

e1674

**Relación entre la identidad moral
y los estilos de intervención de
los espectadores defensores
en el ciberacoso**

Carolina Alcantar Nieblas
Francisco José Álvarez-Montero
Ángel Alberto Valdés-Cuervo

e1685

**Indiferencia y violencia cultural:
la deserción escolar en niñas, niños
y adolescentes ralamuli en la
ciudad de Chihuahua**

Maricruz Payán Díaz
Jorge Alan Flores Flores

e1718

**La violencia oculta en alumnas
de educación superior**

Juana Yanira Yaber Patiño
César Eduardo Sotelo Reséndez

e1720

Difusión del conocimiento mediante la publicación continua

Dissemination of knowledge through continuous publication

BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

Bertha Ivonne Sánchez Luján. Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Directora de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa. Correo electrónico: ivonnesanchez10@yahoo.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3595-8281>.

Entre los objetivos de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C. se encuentra promover la producción y difusión de conocimientos en el campo educativo y para contribuir al logro del mismo, de forma más rápida y eficaz, a partir de este número la revista *RECIE* ingresa al formato de las publicaciones continuas. Esto representa un desafío, ya que se pretende publicar los artículos en un menor tiempo, sin esperar a tener un número determinado para abrir el volumen anual.

Entre las ventajas de este modelo de publicación mencionadas por Santana Delgado (2019) y Scientific Electronic Library Online (SciELO, 2018), tenemos:

- Reducción entre los tiempos de recepción y de publicación de los artículos científicos.
- Menor riesgo de que se desactualicen los datos de las investigaciones.
- Disponibilidad inmediata de los manuscritos, ya que no debe esperar otros elementos para su publicación.
- Incremento en la visibilidad de las investigaciones.
- Mejora en los flujos editoriales.
- Aceleración de los sistemas de comunicación de las investigaciones y, por consiguiente, de la disposición del usuario para su lectura y citación.
- Recepción continua de artículos científicos.
- El artículo es citable de forma inmediata.

Estas ventajas ayudarán a fortalecer el proceso editorial de *RECIE*, al crear alternativas para la visibilización de la producción, acceso y difusión de los conocimientos (Sánchez-Tarragó, 2021), manteniendo la incorporación de buenas prácticas editoriales para ser una referencia de calidad en el área de la investigación educativa.

Así mismo, el estar adheridos a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA), utilizar el sistema de evaluación por pares, publicar bajo una licencia Creative Commons del tipo atribución BY, contribuye al posicionamiento de RECIE dentro de las revistas científicas, como una opción de publicación y referencia confiable para los autores.

Pérez Andrés (2015) menciona que la publicación continua podría eliminar la periodicidad. RECIE suprimirá la seriación por números, para abrir un volumen anual y se conservarán las mismas secciones de la revista. Desaparece la paginación secuencial, es decir, cada artículo iniciará en la página “1” y continua hasta terminar. El uso del identificador DOI apoyará el proceso de citación de cada escrito. A partir de este número, presentamos una nueva imagen de la portada y se incorpora la figura de *autor de correspondencia* en el envío y publicación de manuscritos.

Con la incorporación del modelo de publicación continua, el lapso de espera entre el envío y la publicación se reducirá considerablemente, sin demeritar la calidad que hemos establecido durante los años de nuestra revista. Nuestra intención es proporcionar a los lectores material de referencia, al gestionar una revista con mayor impacto y contribuir en la difusión de los trabajos de investigadores, docentes y estudiantes nacionales e internacionales.

Aprovechamos para agradecer el apoyo de los evaluadores, ya que “es una labor que requiere tiempo, experticia y confianza” (Guerrero, 2021), además de que representa una actividad no remunerada.

REFERENCIAS

- Guerrero Useda, M. E. (2021). Revisión por pares: inmediata y con calidad. *Revista Educación en Ingeniería*, 16(32), 1-2. <https://doi.org/10.26507/rei.v16n32.1206>
- Pérez Andrés, C. (2015). La publicación continua frente a la publicación periódica: otra vuelta de tuerca en la edición de las revistas científicas en Internet. *Revista Española de Salud Pública*, 89(6), 533-536. <https://doi.org/10.4321/s1135-57272015000600001>
- Sánchez-Tarragó, N. (2021). Publicación científica en acceso abierto: desafíos decoloniales para América Latina. *Liinc In Review*, 17(2), e5782. <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5782>
- Santana Delgado, A. (2019). Implementación de la publicación continua (periódica) en la Revista Cubana de Ortopedia y Traumatología. *Revista Cubana de Ortopedia y Traumatología*, 33(1), e174. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-215X2019000100001&lng=es&tlng=es
- SciELO [Scientific Electronic Library Online] (2019). Guía para la publicación de artículos en revistas indizadas en SciELO en la modalidad de Publicación Continua. https://www.scielo.org.mx/avaliacao/GuiaPublicacionContinua_ES.pdf

Cómo citar este artículo:

Sánchez Luján, B. I. (2022). Difusión del conocimiento mediante la publicación continua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1627. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1627>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La evaluación como potencializador del desarrollo creativo

Assessment as an enhancer of creative development

RAÚL MEDINA MARTÍNEZ

Raúl Medina Martínez. Universidad Autónoma de Coahuila, México. Es Licenciado en Economía, Maestro en Desarrollo Regional y Doctor en Ciencias de la Educación. Docente con 37 años de experiencia en nivel medio superior y superior. Vicepresidente del Colegio de Economistas de La Laguna A. C. Fundador de la revista en línea *Mundo Educativo*. Ha sido ponente en diferentes congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: raulmedinamtz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9091-2174>.

Resumen

La evaluación académica en distintas ocasiones mantiene una connotación negativa o tiende a ser relacionada exclusivamente con aspectos de valoraciones numéricas en escalas decimales o centesimales, sin embargo, el potencial de la evaluación va más allá, en búsqueda del fortalecimiento a la calidad educativa, surgiendo así la interrogante: ¿Cómo se relaciona la evaluación y la creatividad en estudiantes de la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza en Torreón, Coahuila? La población de estudio se conforma por 150 sujetos de los semestres 3° y 4° a quienes se les aplicó un instrumento con 10 variables señalíticas y 158 ítems relacionados con el fenómeno de estudio, teniendo una escala centesimal de razón. Los principales resultados apuntan a la evaluación como columna vertebral que coadyuva a que los individuos acentúen sus dotes de creatividad y originalidad, además se encontró que el hecho de que los docentes incluyan en su planeación la aplicación de evaluaciones cualitativas constituye un puente para el desarrollo de la autenticidad del sujeto, para consolidar un impacto en la calidad de vida. Se concluyó que el cumplimiento de metas académicas del estudiante reside en la aplicación de evaluaciones de carácter cuantitativo, que serán un pilar clave para fomentar una conducta responsable que da pauta a lograr cualquier objetivo. Por último, las propuestas de intervención exponen la consolidación de un modelo enfatizado en una educación de calidad que tenga como ejes la evaluación, creatividad y aprendizaje pragmático dentro de los programas escolares.

Palabras clave: Educación integral, evaluación, creatividad, habilidades, programas de estudio.

Abstract

On different occasions, academic assessment maintains a negative connotation or tends to be related exclusively to aspects of numerical evaluations in decimal or centesimal scales, however, the potential of assessment goes further in search of strengthening educational quality, thus arising the question: How are assessment, education and creativity related in students of the Venustiano Carranza High School in Torreón, Coahuila? The study population is made up of 150 subjects from the 3rd and 4th semesters to whom an instrument with 10 signal variables and 158 items related to the phenomenon under study was applied, having a centesimal ratio scale. The main results point out that assessment is the backbone that helps individuals accentuate their gifts of creativity and originality, it was also found that the fact that teachers include qualitative evaluations in their planning constitutes a bridge for the development of the authenticity of the subject to consolidate an impact on the quality

of life. It was concluded that the fulfillment of the student's academic goals resides in the implementation of quantitative evaluations, which will be a key pillar to promote responsible behavior that guides the achievement of any objective. Finally, the intervention proposals expose the consolidation of a model emphasized in a quality education that has assessment, creativity and pragmatic learning as axes within the school syllabus.

Keywords: Integral education, assessment, creativity, skills, school syllabus.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es una herramienta que brinda la posibilidad de observar con detenimiento y profundidad las carencias, rezagos y fortalezas que existen en el alumnado que se desenvuelve en el terreno educativo, es por ello que representa una llave central para lograr una transformación que se refleje en el modelo educativo, diseños curriculares y metodologías de enseñanza, ya que permite distinguir las áreas de oportunidad que hay que atender en el entorno pedagógico.

La manera tradicional de la evaluación mantiene una connotación negativa para los estudiantes al ser relacionada únicamente con aspectos cualitativos, sin embargo, es una búsqueda de fortalecimiento a la calidad educativa, del desarrollo integral del ser humano, e incluso llegar a promover la creatividad reflejada en la personalidad.

La evaluación, al contemplar aspectos de fortalezas y debilidades, representa una oportunidad, la cual genera un mejoramiento en todas las áreas en las que se desenvuelva el sujeto. Por esta razón es necesaria la realización de un trabajo de investigación que contemple la interrelación de la evaluación con la creatividad.

El propósito para realizar la investigación es coadyuvar a la relación existente entre la evaluación y el desarrollo creativo, dado que es de gran importancia conocer las implicaciones y los beneficios que trae consigo la práctica evaluativa continua.

La interrogante que guía este trabajo es la siguiente: ¿Cómo se relaciona la evaluación y la creatividad en estudiantes de tercero y cuarto semestre de la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza?

El objetivo es conocer la relación entre la evaluación y la creatividad en estudiantes de tercero y cuarto semestre de la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza.

La tesis central de esta investigación es que la evaluación es el eje angular para lograr la calidad de vida a través de los procesos educativos que fortalecen la creatividad.

El paradigma dominante se refiere a que el desarrollo integral se manifiesta a través de la sustentabilidad y la representación que hace el sujeto en los procesos didácticos, ya que estos, siendo flexibles, se relacionan con el liderazgo y las actividades extracurriculares del estudiante.

El paradigma propuesto afirma que la evaluación tiene un papel fundamental en la formación, el cual es necesario proyectar de manera integral cuidando aspectos cuantitativos y cualitativos, considerando que esta sistematiza, pone de manifiesto la

calidad, así como la autenticidad del ser, para mostrar una proyección en el desarrollo del individuo en actividades extracurriculares que impactan la calidad de vida y el medio ambiente, en donde se destaca a la educación como proveedora de sistemas de mediación para el desarrollo creativo.

REFERENTES TEÓRICOS

La evaluación tiene su origen en la misma forma de ser del hombre, se establece en la curiosidad del ser humano y las ganas de llevar a cabo más fácil y mejor las cosas.

Loja y Riera (2020) mencionan que la evaluación, siendo un argumento aplicable a diversos ámbitos, necesita llevarse a cabo tomando en consideración no solo el aprendizaje de los alumnos, sino de igual manera las actividades de enseñanza que lleva a cabo el maestro y su conexión con dichos aprendizajes. Desde un punto de vista constructivista, la evaluación de los aprendizajes tiene como obligación poner en evidencia todo lo que los estudiantes dicen y hacen al construir conceptos a partir de los argumentos curriculares.

La evaluación conforma una herramienta de aprendizaje cuando está enfocada en el desarrollo de enseñanza y los alumnos son el centro del proceso educativo, manteniendo un rol activo dentro de su propio aprendizaje (Cruz, 2019). A partir de la activación de las metodologías en el salón de clases se hace necesario cambiar la forma tradicional de evaluar.

En cuanto al fuerte vínculo que existe entre la evaluación y los estilos de aprendizaje, Noriega y Sánchez (2019) afirman que los estilos de aprendizaje son importantes para generar procesos de enseñanzas y de evaluación, para identificar si hubo o no un aprendizaje significativo en el estudiante, sin olvidar que cada estudiante tiene un contexto diferente y relaciones académicas distintas (p. 38).

La evaluación cumple con diversas funciones: la calificación del alumno, otorgar los antecedentes para que cada estudiante inicie con su desarrollo de enseñanza, buscar la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje usando la retroalimentación de los mismos, identificar el grado de aprendizaje de los alumnos en cierto tiempo del acontecer educativo. Por otro lado, la evaluación es una transformación que vive el ser humano día con día y en todas las actividades que realice a través de su vida, es decir, siempre estará presente.

Evaluar es un proceso complejo en sí mismo porque implica una serie de decisiones acerca de para qué, qué, cómo y cuándo evaluar, que dependen de la concepción y nivel educativo situado (Coll, 1994).

La evaluación ofrece la posibilidad de fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación es una actividad continua del mismo proceso educativo (Fernández, 2018).

Se destacan dos funciones muy importantes de la evaluación que son relevantes en el ámbito educativo: la primera consiste en verificar en qué medida los resultados pronosticados se han alcanzado en relación a los objetivos planteados. La segunda función permite replantear la planificación de las actividades (Trinidad, 2016).

Es necesario percibir la importancia de la evaluación como una herramienta que permita objetivamente establecer la realidad del estudiante y de la institución educativa; tomar decisiones desde ese enfoque es resignificar al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2018).

Coll et al. (2007) aseguran que el proceso evaluativo se entenderá en la medida en que se “centre en situaciones de aprendizaje de la vida real y en problemas significativos que requieran mostrar el uso de conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes mucho más amplio que el que se puede poner de manifiesto a través de exámenes” (p. 4).

Por otro lado, la creatividad es clave en el ámbito educativo, es una cualidad innata (Joachin, 2016), en muchos lugares del mundo es fomentada, patrocinada y fortalecida, sobre todo en países desarrollados; contrario a lo que sucede con los países en vías de desarrollo, en ellos es a menor escala. Esto se puede visualizar en el grado de nivel en que se encuentra el desarrollo de la ciencia y la tecnología, notándose aún más en su nivel de vida.

Palacios y Ruiz (2019) exponen que la creatividad es la capacidad de producir nuevas ideas, de innovar, de fortalecer las nuevas asociaciones entre ideas y conceptos conocidos (p. 24). La creatividad es sinónimo del pensamiento original, la imaginación constructiva, el pensamiento divergente o el pensamiento creativo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se orienta al desarrollo original, ya que pretende destacar estructuras subyacentes referentes al eje evaluación en su vinculación con la creatividad, a partir de un corte cualitativo y cuantitativo. El concepto “cualitativo” refiere a la integración de lo que han demostrado autores en relación a cada uno de los ejes que se destacan en la investigación, mientras que el término “cuantitativo” alude a la frecuencia relativa que se trabaja sobre el instrumento elaborado.

La evaluación vinculada con la creatividad permite tener presentes los resultados cualitativos (juicio de valor) y cuantitativos (objetivos y estándar), accediendo a una variedad de opciones para obtener información de diversas fuentes, y no únicamente del empleo de una evaluación tradicional.

Debido al diseño de la investigación, se considera como transeccional o transversal, puesto que recopila datos en un instante único. El propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2014, p. 154). Por su alcance es expositiva y es mostrativa, ya que describe y explica lo que subyace en el fenómeno. Por la implicación y derivación metódica es correlacional e integracional, por definir las relaciones existentes y denotar la relevancia entre los factores del fenómeno de estudio.

En lo que se refiere al eje evaluación, se han encontrado temas de investigación que se vinculan con los procesos de retroalimentación como una herramienta en el desarrollo de la evaluación formativa, evaluaciones cuantitativas y cualitativas,

actividades extracurriculares y/o experiencia de vida, y algunas investigaciones que relacionan la evaluación con la educación.

En cuanto a la dimensión creatividad, las investigaciones las relacionan con aspectos de la personalidad, procesos didácticos, independencia, la autoconfianza y la curiosidad científico-estética, flexibilidad e imaginación.

Con el objetivo de conocer la percepción de los sujetos en relación a los ejes de investigación se elaboró un instrumento que consta de cuatro apartados –datos generales, instrucciones, ejemplo y cuestionamientos–, el cual se encuentra construido por 10 variables señalíticas, que tiene como propósito obtener datos para caracterizar a la muestra participante, 158 variables simples y 11 variables maestras. La técnica utilizada es la encuesta por medio de un cuestionario.

Se utiliza una escala de 0-100 donde 0 significa la ausencia del atributo y 100 el máximo valor, con el propósito de observar una mayor variabilidad entre las respuestas de los sujetos. Los niveles de medición utilizados en el instrumento fueron nominal, ordinal, intervalar y de razón.

En la presente investigación, el universo lo constituyen todos los estudiantes de la educación media superior de escuelas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Coahuila y la población donde se lleva a cabo la aplicación del instrumento corresponde a la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza, adscrita a dicha universidad.

Debido al tamaño de la población se considera utilizar un muestreo de tipo censal, incluyendo además a cinco exalumnos, ya que tienen características semejantes a la población estudiada, para integrar una población total de 155 sujetos.

Se destaca que hay validez de ítem y de instrumento, ya que a partir de la prueba piloto se obtiene un alfa de Cronbach de 0.94.

Una vez terminada la aplicación de cuestionarios, se conformó una base de datos para su posterior análisis, en el cual se realizaron procedimientos estadísticos como pruebas de normalidad, frecuencias y porcentajes, estadística descriptiva, pruebas de comparación, correlación y análisis factorial, y se realiza la obtención del paradigma propuesto y dominante, para lo cual se recurre al *software* del programa Statistica versión 7.0.

El paradigma propuesto plantea que la evaluación tiene un papel fundamental en la formación, el cual es necesario proyectar de manera integral cuidando aspectos cuantitativos y cualitativos, considerando que esta pone de manifiesto la calidad y la autenticidad del ser para mostrar una proyección en el desarrollo del individuo en actividades extracurriculares, que impactan la calidad de vida y el medio ambiente, en donde se destaca a la educación como proveedora de sistemas de mediación para el desarrollo creativo.

La hipótesis del paradigma propuesto atañe a que la proyección integral del ser humano se potencializa a través de la evaluación cuantitativa y cualitativa, porque es ahí donde destaca su autenticidad.

RESULTADOS

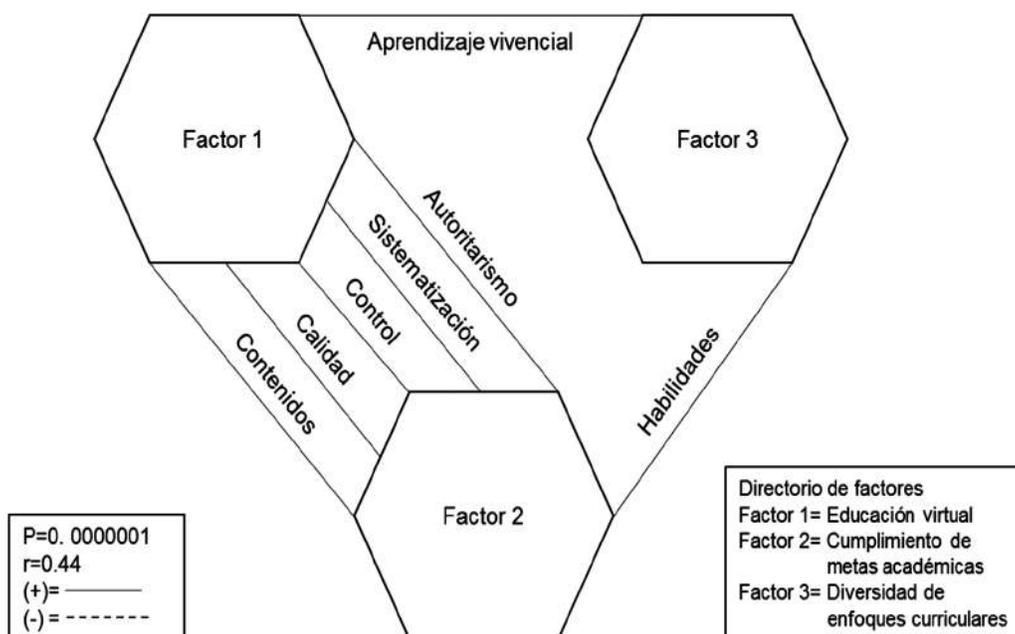
La propuesta paradigmática mediante el análisis correlacional tiene como objeto obtener la varianza total de las variables que se incorporan dentro del paradigma, para ello se recurrió al método de Pearson con una rotación de *casewise* sin perder de vista que las variables guardan la normalidad en concordancia con la estadística paramétrica. Cabe resaltar que se operó con un nivel de confianza de $P = 0.0000001$ y una correlación de $r = 0.44$.

En la investigación también se lleva a cabo un análisis de integración que dispone como objeto unir las estructuras subyacentes de acuerdo con la varianza común. En este análisis se trabaja con una exploración factorial por medio del método $R^2 =$ comunalidades múltiples con una rotación de varimax normalizado y una $n = 150$ sujetos a partir de un nivel de $P = 0.05$ y un eigenvalue $= 1.000$, estos datos dan pauta para descubrir el paradigma propuesto.

La Figura 1 refleja el análisis interfactorial incorporando 33 variables válidas para este estudio, alcanzando tres factores. Cabe destacar que dichos factores registran un nivel de explicación de 18.53% y un eigenvalue $= 1.000$, el cual pertenece a la representación del fenómeno de estudio a través de la carga factorial. Los factores desarrollados corresponden a los siguientes: el factor 1 se titula *Educación virtual*, alcanzando una carga de (Exp = 7.44%); en el factor 2, denominado *Cumplimiento de metas académicas*, se obtiene una (Exp = 6.24%), y el factor 3, también conocido como *Diversidad de enfoques curriculares*, dispone de una (Exp = 4.85%).

Figura 1

Lectura interfactorial del fenómeno de estudio



En la Figura 1 se evidencian los factores alcanzados a través del programa Estadística. Se puede observar que el factor 1 es el que presenta mayor número de relaciones con los factores colaterales, dado que se encuentra entrelazado con el factor 2 por medio de las variables contenidos, calidad, control, sistematización y autoritarismo; de igual forma se vincula con el factor 3 por intermedio de la variable aprendizaje vivencial.

Los tres factores obtenidos se describen a partir de un eigenvalue = 1.000 con la finalidad de construir una caracterización precisa y concreta en consonancia al paradigma propuesto.

En el comportamiento integracional del factor *Educación virtual* se examina que los docentes generalmente imparten sus contenidos escolares (Exp = 0.49) promoviendo un aprendizaje vivencial (Exp = 0.56), el cual fomenta la calidad (Exp = 0.48) en las evaluaciones, que son reguladas (Exp = 0.55) por el profesorado, quienes muestran una actitud de autoritarismo (Exp = 0.51), no obstante, a su vez estos mismos establecen una clasificación (Exp = 0.52) y sistematización (Exp = 0.61) en las pruebas académicas cuantitativas, desarrollando en los estudiantes una postura crítica (Exp = 0.52), la cual es un elemento que adquiere una relevancia (Exp = 0.57) dentro del mapa curricular en la educación a distancia (Exp = 0.77); esta modalidad constituye la mediación (Exp = 0.71) entre docente y alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales potencializan las capacidades creativas de representación entre las que destacan la fijación (Exp = 0.59) y localización (Exp = 0.74); asimismo, el modelo virtual utiliza una variedad (Exp = 0.62) de procesos didácticos los cuales impactan (Exp = 0.63) en la calidad de vida, en el medio ambiente (Exp = 0.52) y en la promoción (Exp = 0.47) del sector productivo, dentro del cual el estudiante fortalece su estatus social (Exp = 0.66). Por lo anteriormente expuesto, es preciso inferir que la educación virtual representa el vehículo que se dirige al perfeccionamiento y desarrollo de las aptitudes creativas del alumno.

En función del factor *Cumplimiento de metas académicas*, se reconoce que la evaluación, controlada (Exp = 0.64) y sistematizada (Exp = 0.58) por el profesorado del aula, potencializa en la comunidad estudiantil habilidades (Exp = 0.72), entre las que se observan: la efectividad de alcanzar resultados académicos esperados (Exp = 0.79), la responsabilidad (Exp = 0.77) y la identidad auténtica (Exp = 0.61), las cuales en conjunto orientan al estudiante a que materialice los logros (Exp = 0.76) que tenga establecidos. Se identifica que los docentes, en ciertas ocasiones, denotan un autoritarismo (Exp = 0.52) al momento de la aplicación de evaluaciones, sin embargo, al mismo tiempo fortalecen comúnmente los diseños experimentales (Exp = 0.56) y contenidos escolares (Exp = 0.47), que son la directriz que promueve la calidad (Exp = 0.65) en las valoraciones académicas. Por tales razones, es pertinente inferir que el cumplimiento de metas académicas del estudiante reside en la aplicación de evaluaciones de carácter cuantitativo, que son un pilar clave para fomentar una conducta responsable que da pauta a lograr cualquier objetivo.

En relación al factor *Diversidad de enfoques curriculares*, se comprueba que la figura educativa frecuentemente incorpora una variedad de enfoques (Exp = 0.68) pedagógicos en el diseño (Exp = 0.65) de los procesos de enseñanza-aprendizaje, integrando la transmisión (Exp = 0.50) de un aprendizaje empírico (Exp = 0.59) en el que se adquieren vivencias (Exp = 0.52) que promueven en el estudiante habilidades (Exp = 0.46) reflexivas (Exp = 0.60), fomentando una transformación (Exp = 0.64) en el sector productivo, desarrollando un impacto (Exp = 0.58) en la calidad de vida.

A partir de la lectura técnica previamente mencionada, es posible ultimar que cuando se dispone una diversidad de enfoques en el mapa curricular se potencializa la transformación del terreno laboral; para ello es central el diseño de procesos didácticos que estimulen la capacidad de reflexión.

Los parámetros que centran la normalidad y elementos de dispersión alcanzan un panorama que permite llegar a propuestas oportunas que desarrollen a profundidad el fenómeno de estudio, el cual está compuesto por un total de 158 variables, de las cuales 33 integran el paradigma propuesto que se encuentra dentro del factor 2.

En este segmento se realizó una contextualización paradigmática, tomando en cuenta que todas las variables fueron respondidas en función de una escala centesimal que abarca desde el valor 0 al 100.

En la Tabla 1 se visualiza, en relación al estadígrafo Z, que la mayor parte de las variables que integran el paradigma propuesto son predictoras de la población debido a que su nivel de error es menor al 5%. Se infiere que las variables predictoras construyen un rol significativo dentro de la evaluación educativa, la cual da paso a obtener una calidad de vida que permita al individuo desarrollar su potencial creativo, por ende, dichas variables aportan un nivel de confiabilidad mayor al 95%, con el cual es posible extrapolar los resultados a poblaciones que se encuentren en igualdad de características en función de la muestra de la investigación.

En la sección del estadígrafo de \bullet se destaca que las variables responsabilidad ($\bullet = 71.37$), habilidades ($\bullet = 70.90$), liderazgo ($\bullet = 73.34$), transformación ($\bullet = 72.78$), transmisión ($\bullet = 70.90$) y reflexión ($\bullet = 71.97$) se localizan en los valores altos de la escala (7, 8, 9 y 10), por lo tanto, se puede inferir que la evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrolla las capacidades referentes a la responsabilidad y liderazgo, las cuales permiten que el individuo realice un cambio en el sector productivo donde se desenvuelve, de este modo se alcanzarán beneficios en la calidad de vida del ser humano.

Se infiere, conforme a la hipótesis estadística, que se examinan diferencias significativas de acuerdo a la variable actividades extracurriculares en ciertas variables que corresponden a clasificar y control, por lo anterior, se acepta la hipótesis planteada previamente; ante esto, se concluye que los estudiantes que no cuentan con quehaceres en el exterior del ambiente educativo son aquellos que por lo general reciben una inspección y observación en sus evaluaciones por el profesorado, lo cual coadyuva a fortalecer sus evaluaciones cuantitativas.

Tabla 1

Comportamiento estadístico del paradigma propuesto

Núm.	Etiqueta	n	Mín	Máx	R	•	Md	Mo	SD	CV	AS	K	Z
16	Clasif	149	0	100	100	58.38	60	50	27.90	48%	-0.26	-0.89	2.09
17	Conten	150	0	100	100	63.63	70	80	26.64	42%	-0.65	-0.49	2.39
21	Calida	150	0	100	100	65.14	78	100	30.68	47%	-0.69	-0.86	2.12
22	Contro	150	0	100	100	59.39	70	80	31.32	53%	-0.60	-0.89	1.90
23	Dis. Exp	150	0	100	100	53.21	50	50	28.21	53%	-0.29	-0.85	1.89
24	Sistem	148	0	100	100	59.29	67		30.43	51%	-0.54	-0.87	1.95
25	Autori	150	0	100	100	56.14	65	0	33.08	59%	-0.50	-1.00	1.70
26	Respon	150	0	100	100	71.37	85	100	32.09	45%	-0.90	-0.56	2.22
27	Efecti	150	0	100	100	64.80	80	100	33.72	52%	-0.80	-0.82	1.92
28	Logros	150	0	100	100	63.36	77	100	35.11	55%	-0.72	-0.92	1.80
29	Habili	150	0	100	100	70.90	80	100	28.16	40%	-1.03	0.18	2.52
32	Bienes	145	3	100	97	64.49	72	80	27.42	43%	-0.58	-0.90	2.35
44	Autent	150	0	100	100	67.07	80	100	29.81	44%	-0.61	-1.03	2.25
51	Vivenc	145	0	100	100	63.12	75	80	30.22	48%	-0.70	-0.76	2.09
53	Lidera	145	0	100	100	73.34	80	100	25.58	35%	-1.02	0.43	2.87
58	Impact	149	0	100	100	62.36	74	80	30.36	49%	-0.77	-0.56	2.05
67	Releva	149	0	100	100	62.48	69	0	29.32	47%	-0.82	-0.13	2.13
72	Per. Mul	149	10	100	90	68.56	77	90	25.46	37%	-0.64	-0.78	2.69
73	Med. Amb	149	0	100	100	57.25	65	90	31.30	55%	-0.43	-1.16	1.83
74	Apr. Viv	149	0	100	100	65.27	70	100	27.10	42%	-0.55	-0.71	2.41
80	Promoc	148	0	100	100	67.43	74	70	25.42	38%	-0.98	0.32	2.65
82	Transf	148	5	100	95	72.78	80	100	24.37	33%	-0.86	-0.25	2.99
89	Transm	146	0	100	100	70.90	78	100	28.09	40%	-1.26	0.72	2.52
94	Reflex	146	0	100	100	71.97	80	100	27.44	38%	-1.21	0.85	2.62
98	Diseño	146	0	100	100	67.80	80	90	27.78	41%	-0.97	0.04	2.44
100	Mediac	146	0	100	100	58.27	70	0	33.68	58%	-0.59	-1.02	1.73
105	Critic	148	5	100	95	65.93	70		24.28	37%	-0.56	-0.75	2.71
109	Extraf	148	0	100	100	54.98	56	50	31.52	57%	-0.24	-1.22	1.74
123	Selecc	147	0	100	100	66.57	73	43	26.53	40%	-0.92	0.28	2.51
130	Distan	147	0	100	100	54.41	60	0	33.29	61%	-0.36	-1.20	1.63
132	Estatu	147	0	100	100	60.42	69		30.99	51%	-0.52	-0.95	1.95
136	Fijaci	148	0	100	100	63.35	70		27.83	44%	-0.72	-0.41	2.28
138	Locali	148	0	100	100	63.03	71	50	27.54	44%	-0.70	-0.42	2.29

Núm.	Etq.	Variable	Núm.	Etq.	Variable	Núm.	Etq.	Variable
23	Dis. Exp	Diseños experimentales	72	Per. Mul	Perspectivas múltiples	100	Mediac	Mediac
25	Autori	Autoritarismo	73	Med. Amb	Medio ambiente	109	Extraf	Extrafalaria
27	Efecti	Efectividad	74	Apr. Viv	Aprendizaje vivencial	136	Fijaci	Fijación
44	Autent	Auténtico	80	Promoc	Promoción	138	Locali	Localización

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIÓN

Las 33 variables que se encuentran dentro de niveles de significancia agrupadas en el paradigma dominante son predictoras poblacionales, por lo tanto, constituyen un pilar clave para el desarrollo de la creatividad en los procesos didácticos, en los cuales se potencializan las habilidades de representación y sustentabilidad, que en conjunto promueven una calidad de vida en la comunidad estudiantil, por ende, dichas variables se caracterizan por contar con un nivel de error menor al 5%, por tal razón es posible extrapolar los resultados alcanzados a poblaciones que mantengan rasgos semejantes en virtud de la muestra de la investigación.

Los docentes que dirigen la educación actual actúan para planificar y organizar un espacio en el que los alumnos reciben información mediante procesos creativos con el objeto de desarrollar la calidad en los conocimientos adquiridos y las capacidades de flexibilidad y adaptabilidad en los procesos didácticos, todo ello permite que los educandos se conviertan en la fuerza de trabajo que se involucre en la toma de decisiones en relación al medio ambiente, por lo tanto, se detecta que los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran dirigidos a potencializar al máximo la sustentabilidad y la creatividad en pro de la sociedad.

La muestra encuestada en la investigación obtiene un comportamiento homogéneo, lo que alude a que no se encuentra un alto índice de opiniones, en consecuencia, se satisfacen los parámetros de confiabilidad y validez para la toma de decisiones de los planteamientos expuestos en el paradigma.

El paradigma justifica y consolida que los procesos didácticos y actividades extra-curriculares se centran en el desarrollo creativo, el cual promueve un estudiante líder que lleve a cabo acciones encaminadas hacia la sustentabilidad, con ello, se cuenta con la oportunidad de alcanzar la calidad de vida en la comunidad escolar, lo anterior se encuentra caracterizado dentro de los límites de la normalidad, por ende, se puede construir un modelo que brinde una explicación profunda del fenómeno de estudio.

Debido a las características y extensión de la formación educativa en relación, se seleccionó a la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza de la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC). El principal objetivo de un centro educativo es desarrollar la creatividad, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes para que realicen exitosamente su proceso de aprendizaje utilizando todas las herramientas que se encuentren a su alcance.

Los alumnos que estudian el bachillerato requieren todos los apoyos necesarios que les ayuden a fortalecer su automotivación, su creatividad y poner en práctica los valores morales, con el objetivo de mejorar su desempeño académico.

Como resultado de investigación se obtuvo que hay una similitud entre el planteamiento de Cruz (2019) al afirmar que la evaluación es un proceso que requiere un cambio; con Coll et al. (2007) al tomar en consideración aspectos de la vida real que

requieran el uso de lo aprendido; añadiendo este estudio la gestión de actividades extracurriculares como apoyo a la evaluación, vínculo con su entorno, aplicación de la creatividad para la producción de nuevas ideas y la incorporación de otros actores de la educación, distintos al docente y al alumno.

El gran reto es cómo educar a la población de la Escuela de Bachilleres Venustiano Carranza de tal forma que utilice el mayor porcentaje de su imaginación, creatividad e ingenio, ya que tendrá que convivir y competir en un mundo cada vez más global, más cambiante, más voluble, es decir, buscando llevar a cabo una educación integral.

Propuestas de intervención

Con el propósito de brindar aportaciones, estrategias y herramientas clave, se exponen las propuestas a raíz de la investigación, las cuales representan la directriz que se orienta a generar un cambio en beneficio de la comunidad académica en lo que respecta a las esferas de evaluación y creatividad.

- Crear una política enmarcada en el estatuto de la Universidad Autónoma de Coahuila, que señale la aplicación de la evaluación cuantitativa y cualitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje como una herramienta clave para el desarrollo de la creatividad de la comunidad estudiantil.
- Divulgar la propuesta paradigmática de la presente investigación con la finalidad de transformar la perspectiva que se tiene en el sistema educativo en lo referente al ámbito de la evaluación.
- Consolidar un modelo enfatizado en una educación de calidad que tenga como ejes primordiales la evaluación, la creatividad y aprendizaje pragmático dentro de los programas escolares.
- Proponer a la Secretaría de Educación Pública un diseño curricular que se encuentre enfocado en desarrollar en la comunidad estudiantil las competencias de sustentabilidad, creatividad y adaptabilidad, las cuales se han posicionado como rasgos esenciales para el desenvolvimiento laboral.
- Ofertar clubes y talleres que sean considerados como actividades extracurriculares dentro de la institución para promover entre los alumnos los aspectos de motivación, cooperación, empatía y trabajo en equipo.
- Dar a conocer los resultados de la investigación en ponencias, artículos de revistas indizadas y congresos locales, nacionales o internacionales, con la finalidad de informar a los grupos de docentes y estudiantes las estrategias para elevar la excelencia en los procesos de la evaluación.
- Brindar capacitaciones constantes con el propósito de dotar a las y los docentes de las herramientas necesarias para innovar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus respectivos grupos escolares.
- Establecer campañas de concientización de la sustentabilidad y cuidado del medio ambiente a directivos, maestros, padres de familia y alumnos.

- Exponer dentro de los grupos de docentes la relevancia y beneficios que conlleva la aplicación de evaluaciones de carácter cuantitativo y cualitativo con sus estudiantes.
- Desarrollar dentro del aula actividades y dinámicas que tengan una metodología de enseñanza sustentada en un modelo de aprendizaje práctico y empírico que permita al estudiante generar una actitud de reflexión y análisis.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*.
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R., y Naranjo M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 783-804. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121946014.pdf>
- Cruz, S. (2019). *Evaluar para aprender* [Tesis de Maestría]. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2839/Evaluar%20para%20aprender.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández, F. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-evaluacion-y-su-importancia-en-la-educacion/>
- Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Joachin, C. (2016). *La creatividad: concepto, técnicas y aplicaciones*. https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/166/mod_resource/content/1/la-creatividad/index.html
- Loja, S., y Riera, V. (2020). La importancia de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa dentro del proceso educativo [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Cuenca, Ecuador. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/33995/1/Trabajo%20de%20titulacion.pdf>
- Noriega, N., y Sánchez, A. (2019). *Relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de evaluación en la educación básica primaria* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Costa, Barranquilla. <https://core.ac.uk/download/pdf/269026564.pdf>
- Palacios, Y., y Ruiz, R. (2019). *Diagnóstico de la creatividad de los niños de 4 años de la institución educativa particular Rafaela de la Pasión Veintimilla–Castilla, 2019* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de Piura, Perú. Repositorio UNP. <https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/2214/EDI-PAL-RUI-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Trinidad, Y. (2016). *Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Sevilla, España. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40189/TESIS%20DOCTORAL%20PARA%20DEFENSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXO

Instrumento aplicado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COAHUILA
Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades
Doctorado en Ciencias de la Educación

Encierre en un círculo o escriba la respuesta que corresponde.

1. Género: Femenino / Masculino
2. Edad: _____
3. Semestre: _____
4. Promedio general: 7 8 9 10
5. Situación económica: Pobreza / Baja / Media / Alta
6. Realiza actividades extra curriculares: Sí / No
7. Religión: católico / protestante / Ateo / Otra
8. Sus padres tienen estudios Universitarios: Sí / No
9. Música de preferencia: Rock / Cumbia/ Norteña / Balada / Reguetón
10. Horas que pasa en redes sociales: _____

Instrucciones

A continuación se presenta una serie de cuestionamientos en apartados que requieren respuesta con una escala del 0 al 100, donde el 0 significa nada y el 100 es el máximo valor que puede asignarle. Por favor evite usar solamente la escala decimal (10, 20, 90) sino maneje todas las posibilidades numéricas (12, 29, 46, 50, 75, 91, 100). No existen respuestas correctas o incorrectas. Gracias por su apoyo.

Ejemplo: ¿Que tanto los siguientes elementos se relacionan con el cine?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
a.- Dormir	33	b.- Comer	78	c.- Relacionarse	47

Conteste las siguientes afirmaciones:

	(0-100)		(0-100)
La evaluación que realizan sus maestros considera aspectos cualitativos (actitudes, intereses, tareas)		Ha considerado que los resultados de sus evaluaciones tienen que ver con su personalidad	
La calificación se basa en los resultados de un examen		La educación que tiene se relaciona con la calidad de vida	
Considera que la evaluación tiene relación con las actividades curriculares		La educación que recibe es coherente con los procesos de enseñanza-aprendizaje	
Que tanto el resultado de la evaluación se relaciona con la educación que brinda la institución		La educación en qué medida impulsa procesos creativos	
Considera que la evaluación tiene relación con la calidad de vida		La creatividad tiene como estudiante relación con sus calificaciones	
Sus calificaciones presentan correspondencia con el programa de estudio		Una vez egresado recomendaría su escuela como una de las que integra procesos de evaluativos indican el desarrollo de habilidades	
Sus evaluaciones reflejan las condiciones en que opera el proceso de enseñanza-aprendizaje			

Evaluación

1.- ¿En qué medida la evaluación cuantitativa (numérica) se relaciona con los siguientes elementos?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Calificaciones		Resultados		Responsabilidad	
Exámenes		Calidad		Efectividad	
Clasificar		Control		Logros	
Contenidos		Diseños experimentales		Habilidades	
Valores numéricos		Sistematización			
Análisis		Autoritarismo			

2.- ¿De qué manera los siguientes elementos se relacionan con la evaluación cualitativa (percepciones)?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Observación		Cuestionarios		Análisis de interpretación	
Proceso educativo		Autorreportaje		Valores	
Bienestar		Referencias		Actitudes	
Proyectos de aula		Actividades extracurriculares		Personalidad	
Entrevistas		Intereses		Auténtico	

3.- ¿Qué relación tiene la evaluación con los siguientes aspectos de las actividades extracurriculares?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Integración		Vinculación con el entorno social		Vivencias	
Dar difusión		Cuidado del medio ambiente		Observaciones	
Motivación		Experiencia de vida		Liderazgo	

Educación

1.- ¿Qué tanto se requieren los siguientes aspectos para integrar la calidad de vida?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Transformación		Hábitos de vida saludable		Eficiencia	
Aprendizaje multidimensional		Asistencia		Autoestima	
Formación ciudadana		Autonomía		Relevancia	
Relevancia social		Metas		Clima de convivencia escolar	
Impacto		Ambiente de aprendizaje		Participación	
Pertinencia		Hábitos de vida saludable		Formación ciudadana	

2.- ¿Qué relación tienen los siguientes elementos con los programas de estudio?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Flexibilidad		Medio ambiente		Criterios de evaluación y acreditación	
Soluciones		Aprendizaje vivencial			
Perspectivas múltiples		Objetivos terminales		Valoración de las necesidades actuales	

3.- ¿Cómo se relaciona la vinculación con el sector productivo con los siguientes elementos?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Incorporación		Transformación		Inclusión	
Colaboración		Imagen		Capacitación	
Promoción		Iniciativa		Fomento	
Retrealimentación		Competencia			

4.- ¿Qué tanto se relacionan los procesos de enseñanza-aprendizaje con los siguientes elementos?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Transmisión		Reflexión		Diseño	
Materiales didácticos		Planificación		Objetivos comunes	
Exploración		Tolerancia		Mediación	
Infraestructura		Contexto escolar		Empatía	
Construcción					

Creatividad

1.- ¿Cómo se relacionan los siguientes aspectos con la personalidad?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Simple		Estrafalaria		Visceral	
Social		Amigable		Tímida	
Analítica		Motivadora		Reservada	
Crítica		Práctica		Amable	
Auténtica		Ingeniosa		Poco confiable	
Bipolar		Extravertida		Problemática	
Introversa		Analítica			

2.- ¿De qué manera se relacionan los procesos didácticos con los siguientes elementos?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Imaginación		Frecuencia		Estructura	
Mejoramiento		Importancia		Estatus	
Selección		Medida		Flexibilidad	
Profundidad		Origen		Finalidad	
Fortaleza		Distancia		Hechos prácticos	

3.- ¿Cómo se relaciona la creatividad con los siguientes elementos de la representación?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Fijación		Planificación		Calidad	
Reconocimiento		Información		Competitividad	
Localización		Imaginación		Organización	
Memoria		Supervisión			

4.- ¿Cómo se relacionan los siguientes elementos con la sustentabilidad?

	(0-100)		(0-100)		(0-100)
Reciclaje		Ciudadanía ambiental		Diversidad	
Estabilidad		Educación		Desecho	
Confiabilidad		Equidad		Conocimiento	
Adaptabilidad		Fuerza de trabajo		Cosmovisión	
Equidad					

¡Gracias por su participación!

Cómo citar este artículo:

Medina Martínez, R (2022). La evaluación como potencializador del desarrollo creativo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1562. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1562>



Todos los contenidos de *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Antecedentes teóricos de conciencia histórica para investigaciones de reinserción socio-educativa en San Guillermo, Chihuahua

Theoretical background of historical awareness for socio-educational reinsertion research in San Guillermo, Chihuahua

MARTHA RAQUEL FACIO GUTIÉRREZ • FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Martha Raquel Facio Gutiérrez. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciada en Filosofía, graduada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se ha desempeñado como investigadora en temas sociales y de política pública. Realizó estudios de Maestría en Derechos Humanos y Maestría en Educación Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde actualmente cursa el programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Pertenece al Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación y trata en sus investigaciones los temas de juventudes, prevención de violencias, vulnerabilidad y conciencia histórica. Correo electrónico: raquefa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4248-0711>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Profesor de carrera adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” (2019) y

Resumen

El presente artículo incluye resultados parciales de la investigación de doctorado en curso “Conciencia histórica para la reinserción socioeducativa de juventudes en vulnerabilidad: un estudio de caso en San Guillermo, Chihuahua”. Se pretende analizar los antecedentes teóricos de la conciencia histórica para su vínculo con investigaciones de reinserción socio-educativa. El contexto en el que se trabaja es la localidad de San Guillermo, Chihuahua, la cual presenta un alto índice de violencia en la comunidad juvenil que necesita de herramientas y métodos eficaces para su reinserción socio-educativa. El artículo se divide en tres momentos que justifican el objetivo: el análisis teórico de conciencia histórica como constructo base de la investigación, la definición del contexto espacial y social de San Guillermo, y la conexión de estos elementos como propuesta para la reinserción socio-educativa de los jóvenes. Entre los principales resultados se encuentra que la conciencia histórica permite el estudio del pasado desde un presente que lo solicita, pero con una mirada hacia el futuro, esto responde a la necesidad de hacer historia con un fin social y que resuelva problemas actuales y futuros.

Palabras clave: Conciencia histórica, contexto, juventudes, reinserción socio-educativa.

Abstract

This article includes partial results of the current doctoral research “Historical awareness for socio-educational reinsertion of vulnerable youth: A case study in San Guillermo, Chihuahua”. It intends to analyze the theoretical background of historical awareness to link it with socio-educational reinsertion research. The work context is the town of San Guillermo, Chihuahua, which has a high rate of violence in the youth community that needs effective tools and methods for their socio-educational reinsertion. The article is divided into three moments that justify

el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” (2021). Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación; Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

the objective: the theoretical analysis of historical awareness, as the base construct of the research; the definition of the spatial and social context of San Guillermo, and the connection of these elements as a proposal for the socio-educational reinsertion of the young. Among the main results, it is found that historical awareness allows the study of the past from the present that requests it, but with a look towards the future. This responds to the need of making history with a social purpose and solving current and future problems.

Keywords: Historical awareness, context, youth, socio-educational reinsertion.

ANTECEDENTES TEÓRICOS DE CONCIENCIA HISTÓRICA PARA INVESTIGACIONES DE REINSERCIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN SAN GUILLERMO, CHIHUAHUA

El presente artículo surge como resultado parcial de la tesis de investigación de doctorado “Conciencia histórica para la reinsertión socioeducativa de juventudes en vulnerabilidad: un estudio de caso en San Guillermo, Chihuahua”. Los fundamentos teóricos estudiados hasta el momento y análisis del contexto socioeducativo han demostrado la necesidad y pertinencia de estudios de conciencia histórica para la formación de valores en los jóvenes, y con ello su reinsertión. El presente apartado resume las principales teorías y autores que posicionan la conciencia histórica como constructo de interés en investigaciones actuales, no obstante, se considera importante dejar asentada la metodología mediante la cual se estructuró y construyó el presente artículo.

Para la presente investigación se trabaja con la conjunción metodológica de estudio de caso y la metodología de Cure Violence. Ambas son producto de la Universidad de Chicago, en Estados Unidos. El estudio de caso surgió en las primeras décadas del siglo XX y la segunda corresponde al trabajo de investigación-acción a partir del año 2000, según refiere en su página oficial (Cure Violence Global, s.f.). Uno de los objetivos de trabajar con las metodologías propuestas es conocer si la historia puede ser una herramienta de apoyo socioeducativo. Esta debe permitir a los mismos participantes desarrollar un proceso identitario en la comunidad señalada. Para el artículo actual nos enfocamos en la primera parte que ofrecen dichas metodologías, o sea, la revisión bibliográfica que permita justificar teóricamente el tema a trabajar, o sea la conciencia histórica.

Hasta el momento se ha trabajado en la construcción del fundamento teórico a través de diversos métodos de búsqueda en bases de datos como Redalyc, Dialnet, Scielo, Web of Science, Scopus, Google Academic, Ciberleninka, Library Congress y Library Genesis. La información recolectada, primeramente se integró en una tabla de Word donde se describe la información referente a identificar si es artículo o los datos bibliográficos que corresponden, la fuente, el enfoque teórico, una reseña y si es

pertinente alguna observación. Luego del análisis de esta tabla se pudieron seleccionar los artículos que más se acercaban al presente tema de investigación. Además, dicha información permite dividir por constructos la temática, con base en este análisis se determinaron tres constructos básicos para desarrollar la investigación: conciencia histórica, jóvenes vulnerabilizados y reinserción socioeducativa. La revisión bibliográfica se realiza de lo general a lo particular, y se enfoca en la parte local integrando bibliografías regionales.

Para comprender y desarrollar el primer constructo referente a conciencia histórica se tuvo acceso a textos concernientes a la temática con autores como Rüsen, Koselleck, Ricoeur y Ovalle. Estos se complementaron con 22 artículos científicos, de los que se derivan conceptos como historia, historiografía, tiempo, temporalidad, experiencia, modernidad, posmodernidad, tiempo presente e interpretación, y que hasta la fecha se siguen trabajando con el fin de fortalecer este fundamento. Con la asesoría del doctor Daniel Ovalle, se realizó una estancia de investigación en la Universidad Adolfo Ibáñez de Chile, que permitió el progreso en las categorías conceptuales, teóricas, metodológicas y analíticas del trabajo de investigación sobre todo en lo que se refiere a este constructo en torno al desarrollo de conciencia histórica. A partir de este proceso investigativo se propone conciencia histórica como herramienta de reinserción socioeducativa con la combinación de ambas metodologías que se expondrá en los siguientes apartados.

Conciencia histórica

La mayoría de los artículos científicos publicados en cuanto al tema de conciencia histórica se seleccionan porque aportan conocimientos científicos nuevos. La conciencia histórica es un tema actual y su estudio demuestra que se debe seguir investigando para establecer metodologías para su abordaje y su aplicación en lo educativo, social, histórico, así como en la docencia.

Santisteban y Anguera (2014) pretenden en su artículo “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro” establecer la relación entre la investigación y la innovación en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estos autores ven en una corriente de la investigación la conciencia histórica y la enseñanza de ella, la educación para el futuro y la relación entre ambas, es la comprensión del tiempo y el concepto que se le da al tiempo futuro. La conciencia histórica busca reflexionar sobre la construcción de las imágenes que se tienen del pasado, para ubicarse en el futuro presente de manera consciente, y así lograr el aprendizaje; esta ubicación consciente temporal permite actuar con responsabilidad y compromiso social.

Ojeda et al. (2010) escriben sobre la conciencia social del momento histórico y cómo el sujeto se va apropiando de la realidad al ir incorporando los nuevos referentes, los que abstrae del presente pasado para su presente futuro. En la investigación que se presenta se pretende que las juventudes puedan reconstruir su pasado histórico

desde el territorio hasta lo familiar para la construcción de nuevos proyectos de vida.

Para Revilla y Sánchez-Agustí (2018), en las décadas recientes se incrementó el interés en conceptos como *memoria colectiva* y *conciencia histórica*, consideran que son nociones útiles a la hora de analizar el proceso de historicidad del presente y su relación tanto con el pasado como con el futuro. Reconocen los aportes de Jön Rüsen en los avances de marcos teóricos, que han incrementado su importancia para la enseñanza de la historia.

Las propuestas revisadas en su obra tienen potencial para vincularse con conceptos de segundo orden, que son cruciales para el desarrollo del pensamiento histórico y permiten una meta-reflexión basada en el análisis de narrativas sobre el proceso de historización, desde el punto de vista tanto de la propia disciplina como los usos y funciones sociales de la historia (Revilla y Sánchez-Agustí, 2018, p. 114).

En “La dialéctica entre la conciencia histórica femenina: un modo de «hacerse mujer»”, de Quintar (2003), se parte de la afirmación de que “la mujer no nace, se hace”; con esa visión indaga sobre los procesos socio-culturales en los que se gesta la conciencia histórica femenina, y utiliza la categoría de género como construcción subjetiva, cultural y política. Desde una perspectiva epistemológica de la conciencia histórica se toman ejemplos de conciencia femenina, de épocas y contextos diferentes. En el documento se concluye con la articulación de la conciencia femenina con la conciencia histórica. En el estudio de caso que se pretende realizar en San Guillermo, Chih., la problemática de las mujeres es diferenciada a la de los hombres, sobre todo en el aspecto de cumplir con los roles impuestos socialmente a las mujeres, que dificultan el pleno desarrollo de la conciencia femenina; esa podría ser una línea específica a considerar en la investigación con perspectiva de género.

El proceso de integración regional para los mercados del sur (Mercosur), fundado en 1991 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, concentra países que, por el número de artículos encontrados en la búsqueda inicial, son en los que más se ha investigado sobre conciencia histórica (Cerri et al., 2014). Analizan cómo estudiantes de quince años de edad muestran diferentes posturas político-identitarias, haciendo referencia a la conciencia histórica. Aunque este análisis se da en un contexto más amplio inspirado en una experiencia europea llamada “Youth and History”, iniciada en 1994 en Inglaterra, el proyecto se llamó “Jóvenes mediante la historia”, y profesores del Mercosur contestaron 40 preguntas aproximadamente, se utilizó metodología basada en el análisis estadístico descriptivo. Las respuestas que se obtuvieron tienen conexión directa con el pasado colonial latinoamericano hasta los paradigmas actuales, así como las particularidades de cada país y los bloques económicos. Este artículo sirve como antecedente, pues explica un contexto latinoamericano favorable para la investigación regional y local de la utilidad del desarrollo de la conciencia histórica. Además, basan sus estudios en investigadores pioneros del tema de conciencia histórica y con base en los aportes de Rüsen.

Por otra parte, Fernández (2017) estudia las investigaciones acerca de la relación entre el aprendizaje de la temporalidad y la enseñanza de la historia, encuentra en sus estudios cómo se conjuga la enseñanza solo de contenidos memorísticos de la historia y después su didáctica para actualmente formar pensamiento histórico y la conciencia histórica temporal para llegar a formar ciudadanos críticos. Uno de los supuestos de la investigación que se pretende hacer es documentar el proceso del desarrollo de la conciencia crítica a través del estudio de la historia para llegar a la construcción de una juventud crítica de su entorno.

En un segundo momento, se ha localizado información relevante sobre la enseñanza de la conciencia histórica. A partir de un estudio de caso sobre la formación de profesores en Argentina, realizado por una tesis de doctorado en la Universidad de Barcelona, a través de encuestas, cuestionarios y entrevistas, así como narraciones y documentación de clases, se observa el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva a la toma de conciencia histórica y la temporalidad (Ferrari et al., 2016). En dicho estudio se encuentran herramientas para la investigación que se pueden asumir posteriormente en San Guillermo, ya que la propuesta para la reinserción socioeducativa de las juventudes en esa localidad implica que se sumen estrategias y esfuerzos interdisciplinarios y de diversos actores que se identifiquen en la zona.

Según Rüsen (2007), la conciencia histórica se basa en la memoria histórica, pero no son lo mismo. El autor hace una diferenciación en la cual demuestra que la memoria histórica está interesada en mostrar todos los modos en que el pasado se mantiene en el presente, pero, al contrario, la conciencia histórica se centra en la perspectiva temporal mediante la cual “el pasado es relacionado con el presente y a través del presente dirigirse hacia el futuro” (p. 175).

Plá (2017) presenta, con base en la teoría de Rüsen, cuatro formas narrativas que distinguen formas de conciencia histórica. Estas se exponen en tradicional, ejemplar, crítica y genética. Se asume como concepción de la presente investigación la genética:

Genética: es una narración donde la idea de cambio es central. Consecuentemente, la relación entre pasado, presente y futuro se observa como dinámica. En este modo se es consciente de los diferentes puntos de vista, de las diferentes perspectivas y de la necesidad de reconocimiento mutuo de la diferencia. Actúo reconociendo mi diferencia y mi similitud con el pasado y siendo consciente de mis múltiples posibilidades para transformar el futuro [Plá, 2017, p. 5].

Se debe tener en cuenta la necesidad de profundizar aún más en la conceptualización de conciencia histórica, esta representa una herramienta para el trabajo con jóvenes en vulnerabilidad y sobre todo que estén incluidos en algún tipo o forma de violencia, que es una situación demandante de atención social por parte de la comunidad científica.

El análisis de los artículos antes mencionados, sus autores y referencias a paradigmas teóricos como John Rüsen, permiten demostrar la pertinencia del estudio de la conciencia histórica en su trilogía de pasado, presente y futuro para contextos

actuales y de vulnerabilidad social, como es el caso de la localidad de San Guillermo, Chihuahua.

Conciencia histórica: un concepto y sustento

El presente apartado constituye la base para discernir el concepto sobre conciencia histórica, destaca el ejercicio de investigar diferentes conceptos teóricos de recientes investigaciones que sustentan sus aportes con base en autores como Gadamer, Plá y Pagés, Santisteban, Gómez, Rüsen, Garriga, Danto, Huysen, y la reflexión de la conciencia histórica comprendida como una experiencia en el contexto social, articulada a conceptos clave como temporalidad, historicidad, presentismo y comunidad.

Teniendo en cuenta que uno de los precursores y padre de la conciencia histórica es Rüsen, debemos partir de su concepción, al referenciar que “tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas del futuro de la práctica vital conforme a la experiencia” (Rüsen, 1997, p. 87). Tal como lo expresa el autor, se pretende fundamentar que las juventudes busquen la reconstrucción de experiencias que les permitan re-significar sus espacios, construir sus identidades presentes con una mirada de futuro. Sobre este criterio, la presente investigación refuerza el interés de que, a partir de la conciencia histórica, se puede aportar a la reinserción socioeducativa de los jóvenes que viven en contextos más vulnerabilizados.

El término de “conciencia histórica” es amplio y varios autores brindan su criterio. Para Garriga et al. (2010) la conciencia histórica “es una operación del intelecto humano que da sentido a la experiencia del tiempo y tiene una función práctica haciendo efectiva una orientación temporal en la vida diaria a través de la mediación de la memoria histórica” (p. 142). Refieren entonces que la conciencia histórica es inherente al pensamiento de las personas desde la temporalidad, pero ¿qué pasa con aquellos jóvenes que por sus contextos e historias de vida no tienen conocimientos de historia, más allá de su experiencia? Ante esta interrogante y asumiendo la importancia de la función práctica a la que indica el autor, la presente investigación torna y determina su estudio.

En la opinión de Santisteban (2010), “conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas” (p. 41). Esta conceptualización es demasiado amplia, pero no menos cierta e interesante en su estudio. Si, como bien señala el autor, la conciencia histórica juega en la temporalidad y se evidencia en cualquier faceta de la vida humana, recalca el propósito del presente estudio de intervenir, a través de ella, en los contextos juveniles vulnerabilizados para hacer cambios a futuro desde su presente a través de una conciencia histórica que hay que reconstruir.

De acuerdo con lo planteado por el autor, y reconociendo su vigencia, la pertinencia del estudio de la historia y la memoria en el presente demuestran la necesidad

de transformaciones, en los modelos de estudios, los temas investigativos e incluso en el quehacer diario. La conciencia histórica más que una obsesión constituye una necesidad, y aún de mayor evidencia en los contextos vulnerabilizados y en los grupos marginados como los jóvenes.

Como da a conocer Coudannes (2003), la conciencia histórica permite construir una identidad propia, que sitúa a los jóvenes excluidos de los sistemas sociales y educativos ante una temporalidad, es en estos tiempos que los jóvenes no deben olvidar. Generar conciencia de la historia del tiempo presente permite tomar decisiones en cualquier contexto: familiar, social, escolar. En ese sentido, la filosofía ha sido un impulso para cuestionar en el presente la conexión con el pasado y así plantear críticamente el futuro, desde la posición escolar o en cualquier otro ámbito de la vida cotidiana de los jóvenes.

Para Gómez et al. (2014), la conciencia histórica “se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente” (p. 10). A su vez, Garriga et al. (2010), coinciden en que el desarrollo de la conciencia histórica es un proceso de aprendizaje de naturaleza histórica, al mismo tiempo que social, cultural y cognoscitivo.

De acuerdo con las definiciones anteriores citadas por los autores referenciados en el párrafo inicial, se puede asumir que para una comprensión de los conceptos como historicidad, pasado, presente, futuro, presentismo, y determinar una postura ante lo que es la conciencia histórica, se debe abordar según la opinión de Ovalle (2018): “La historicidad es desarrollada como la orientación cultural que hacen los sujetos en sociedades de las tres categorías de la conciencia: pasado, presente y futuro” (p. 4). El autor postula el problema de la historicidad y la comprensión social del tiempo desde un esbozo teórico para la historia del tiempo presente, como un tipo de experiencias cotidianas en un marco social generador de sentido histórico; es entender desde un entramado social cómo percibimos el mundo y cómo los mismos jóvenes se sitúan en él, a la vez que dimensionan el tiempo.

Manifiesta también Ovalle (2018) que la conciencia histórica, en su investigación, se entiende como “el tipo de relaciones que los sujetos y las sociedades establecen con el pasado y el futuro” (p. 29). En este sentido, Ovalle enfatiza que para potenciar el desarrollo de la conciencia histórica hay que ir contra el tiempo, desarticularlo e interrumpir así los presupuestos del presentismo, construyendo socialmente las temporalidades.

Empleando las palabras de Ovalle (2018), la conciencia histórica es “un problema de relaciones con el pasado, el presente y el futuro, establece la problemática memoria/historia una estructura temporal ineludible” (p. 151). Teniendo en cuenta que Ovalle se asocia directamente a una escritura histórica, en la que su investigación es la afectación del historiador dentro de sus investigaciones, debemos ubicar que esta tesis se centra en investigar y comprender la conciencia histórica con las juventudes

en la zona de San Guillermo del estado de Chihuahua, quienes al hacer su propio recorrido histórico deberán hacer énfasis en sí mismos, en su contexto, de su pasado, en su presente y para su futuro. Entonces, ¿cuál es el camino que se debe trazar entre los jóvenes y la historia?

Jörn Rüsen (1992), uno de los autores más citados en el tema de la conciencia histórica, declara que la conciencia humana desarrolla habilidades para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, orientando temporalmente en la vida práctica presente por medio del recuerdo de una experiencia o una realidad pasada. De acuerdo con el autor, en estos tiempos en que se tiene la idea de que todo transcurre muy rápido la pregunta es: ¿Qué tan relevante puede ser la historia? O mejor aún, si nos preguntáramos: ¿Para qué nos puede servir la historia? El planteamiento de estas preguntas forma parte de las ciencias sociales actuales, y Gadamer (1993, p. 41) afirma que “la aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna”. De acuerdo con estos autores, las juventudes de hoy deben ser conscientes de que pertenecen a un tiempo histórico determinado, con una herencia cultural, social, política, y por tanto también deben ser protagonistas y responsables de ese presente convirtiéndose en agentes de cambio de lo que vendrá.

Desde la posición de Santisteban (2010) refiriéndose a la obra de Rüsen, sugiere distinguir entre memoria histórica y conciencia histórica: “La memoria histórica es la reivindicación del pasado con todas sus consecuencias, por otro lado, la conciencia histórica es conciencia temporal, hace referencia a los procedimientos de pensamiento sobre la temporalidad y el cambio-continuidad” (p. 252). El autor ratifica que la memoria se refiere a conocimiento del pasado, mientras que la conciencia histórica hace hincapié en la construcción de ese conocimiento y puede así influir en las perspectivas de futuros, si se analiza, si se interpreta en el tiempo como un proceso, la memoria es un *saber* y la conciencia un *comprender*.

El historiador, filósofo y sociólogo alemán Koselleck, influenciado por personajes como Heidegger, Schmit, Gadamer, entre muchos más, se hizo conocido por su tesis doctoral *Crítica y crisis. Un estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*, publicada en 1954. Sin embargo, su nombre aparece en citas de investigaciones, ensayos y documentos de reciente creación, trasciende su interés por la teoría de la historia como por la historia de los conceptos. Dicho con palabras de García (2018), “la histórica evidencia el carácter activo y narrativo del hombre por singularizarse y construirse a sí mismo en un yo histórico temporal” (p. 5). El presente artículo verifica la pertinencia de las visiones de Koselleck a través de los artículos revisados para comprender la experiencia social del tiempo histórico que viven los jóvenes de San Guillermo, en el estado de Chihuahua, y construir relatos locales propios que le den sentido a nuevas experiencias con voz de protagonistas.

El filósofo francés Paul Ricoeur, es reconocido por su obra centrada en el trabajo fenomenológico y en la hermenéutica. Su trabajo ha sido reconocido por renovar

los métodos de la fenomenología hermenéutica, difundiendo el estudio de la interpretación textual en diversos temas; sin embargo, dedica varios textos al estudio, interpretación y análisis de la historia, entre ellos: *La lectura del tiempo pasado, memoria y olvido* y *La memoria, la historia, el olvido*. La conciencia histórica vista desde Ricoeur, como desde otros referentes teóricos, es tema actual y necesario, pero como aporte de la presente investigación, su aparición debe estar más allá de las fronteras académicas. El interés de la presente es que se convierta en herramienta para la reinserción socioeducativa de jóvenes vulnerabilizados que asuman dichos valores y se identifiquen con su contexto para transformarlo en aras de su futuro.

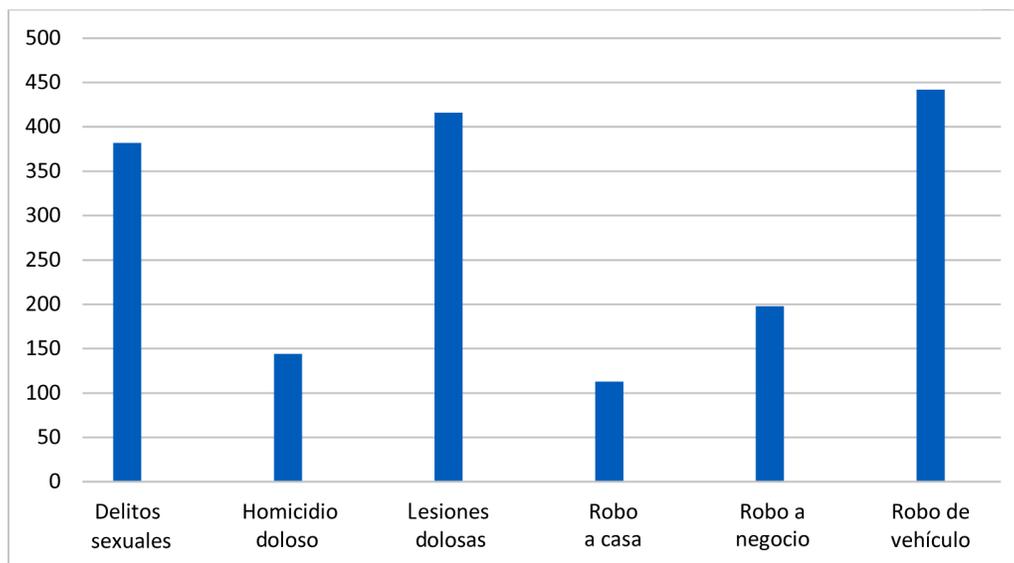
A juicio de Ovalle (2018), “se ha venido posicionando el estudio del tiempo como problema social, en particular como expresión cultural, asociados en lo que respecta a la Historia del Tiempo Presente (HTP)” (p. 19). De acuerdo a lo anterior, esta postura suscribe a autores como Rüsén, Koselleck y Ricoeur, entre otros más de la línea clásica, pero integrándolos a través de la búsqueda y estudio de autores recientes que den sustento teórico a la presente investigación.

A partir del análisis realizado sobre conciencia histórica basado en estos autores y bibliografías actualizadas que los referencian, para la presente investigación se considera indispensable asumir un concepto que se apegue más al contexto que se pretende trabajar, ya que los estudios precedentes se refieren al trabajo académico y del historiador. Desde este punto de vista, se adopta el término “conciencia histórica” como el procesamiento de las experiencias sociales que permite al individuo ubicarse temporalmente. Representa la relación entre pasado, presente y futuro, encaminado a la construcción individual y colectiva de los jóvenes vulnerabilizados desde su pasado y el de su contexto, para que logren identificarse en su presente y determinen los cambios que desean efectuar desde lo personal y lo social para el futuro.

Contexto social: San Guillermo, Chihuahua

En el estado de Chihuahua la situación de vulnerabilidad por la violencia se agrava en algunas zonas específicas de la región donde el narcotráfico, los grupos delictivos y el crimen organizado tienen sus centros de operación. Según datos del Atlas Digital del Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana (FICOSEC, 2020), los homicidios dolosos de los últimos años han ido en aumento hasta alcanzar en el año 2019 una tasa de 76.20 por ciento y en lo que lleva del 2020 un 73.81. En otro orden de violencia y delitos, en el año 2020 se presentó un 59.83 por ciento de lesiones dolosas, aproximadamente el doble que en el 2016, con 32.89. La cifra ha ido aumentando progresivamente, lo que enciende el foco de alarma para el estado.

La ciudad de Chihuahua también está en el centro de esta situación de violencia. Según la Figura 1, obtenida de los datos del FICOSEC (2020), la situación es problemática y urgen soluciones.

Figura 1*Índice de violencia y delitos en la ciudad de Chihuahua, 2020*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Atlas Digital del FICOSEC (2020).

La Figura 1 muestra cómo, en el transcurso del año 2020, los delitos y formas de violencia en la ciudad son variadas; con mayor frecuencia las lesiones dolosas, los delitos sexuales y los robos de vehículos. También es representativo que existen zonas rojas dentro de la ciudad y en ellas se debe enfocar el trabajo social, ejemplo de ellas las colonias que conforman San Guillermo.

Este tema permite justificar la delimitación del espacio histórico, el cual se va a centrar en las colonias Laderas I y Laderas II de San Guillermo, en el municipio Aquiles Serdán del estado de Chihuahua. El crimen en estas colonias es el día a día, y de ahí la necesidad de crear e intervenir con proyectos sociales e investigaciones científicas que busquen la prevención, interrupción y reducción de la violencia y la delincuencia, para modificar, a través de la movilización comunitaria y la reinserción socioeducativa, los contextos de riesgo a que se exponen los jóvenes.

Otro aspecto significativo de las colonias de San Guillermo es que concentran en su mayoría población joven de diferentes lugares del estado, pues cabe mencionar que en este contexto se ubica el Centro de Rehabilitación Social (CERESO) del Estado de Chihuahua, lo que hace que en la localidad se concentre un mayor número de familias de reclusos y se establezcan permanentemente, al igual que los propios exconvictos.

Los jóvenes se encuentran vulnerables en los contextos de violencia y, debido a esto, son ellos quienes desempeñan el rol de víctimas y victimarios. Estos elementos hacen que dicho grupo social se encuentre en el centro de muchas organizaciones sociales, políticas y privadas en el intento de reinserterlos socioeducativamente y mejorar su situación socio-económica. Sin embargo, desde el plano académico no se han localizado las suficientes investigaciones que demuestren el trabajo de la temática,

menos aún desde una propuesta a partir de la conciencia histórica para diseñar modelos de intervención ante la problemática planteada. Ante este vacío de información se propone la presente investigación.

Reinserción socio-educativa

La temática de reinserción socioeducativa resulta interesante en su estudio teórico. En una primera búsqueda de artículos científicos se llega a la conclusión de que la mayoría de los autores e investigaciones que utilizan esta categoría lo hacen solo desde una perspectiva del delito, es decir, aquellas personas que deben reinsertarse en la sociedad porque han cumplido una condena en alguna institución. No obstante, desde esta mirada se ignora a aquellos grupos que viven en la comunidad y necesitan ser reinsertados social y educativamente, pues su realidad dista del *deber ser*, o sea, de la formación cívica, económica, cultural y educativa necesaria para contribuir a que los jóvenes sean hombres y mujeres de bien y aporten positivamente a la sociedad. Este es el caso que se pretende estudiar, los jóvenes en estado de vulnerabilidad de San Guillermo, algunos con pasados delictivos, pero otros solo marginados por su estatus social, por su tradición familiar y por la propia comunidad. Ellos también necesitan ser reinsertados.

En el contexto latinoamericano, Calamari et al. (2014) presentan algunas reflexiones en torno a las políticas educativas destinadas a jóvenes pertenecientes a sectores sociales caracterizados como en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Los investigadores detectan “la necesidad de flexibilizar distintos aspectos organizativos de la escuela secundaria para lograr la inclusión socioeducativa de estos jóvenes” (p. 3). El análisis de esta problemática cobra importancia en un contexto como el actual, de creciente conflictividad social y de profundización y visibilización de procesos de violencia, aunado al avance del narcotráfico sobre todo en el continente latinoamericano, a causa de los complejos cambios estructurales ocurridos en las últimas décadas, como han sido el aumento del consumo de drogas, la variada cantidad de sustancias sintéticas, los jóvenes sin orientación que son captados por el narco, la amplia organización global de las mafias y la insuficiencia de los gobiernos para frenar o erradicar al crimen organizado. Dichos cambios estructurales también están signados por los flujos financieros ilícitos que hacen que se pierdan recursos públicos destinados al desarrollo y la seguridad. Ese fenómeno se ha visto todavía más agravado por el aumento de la globalización en lo que se refiere al movimiento de capitales, las innovaciones financieras y las nuevas tecnologías. Los flujos financieros ilícitos son generados por el tráfico de drogas, pero también lo mantienen.

CONCLUSIONES

En aras del presente artículo se asume como *conciencia histórica* el procesamiento de las experiencias sociales que permite al individuo ubicarse temporalmente. Representa

la relación entre pasado, presente y futuro, encaminado a la construcción individual y colectiva de los jóvenes vulnerabilizados desde su pasado y el de su contexto, para que logren identificarse en su presente y determinen los cambios que desean efectuar desde lo personal y lo social para el futuro.

Se concluye, a partir de los resultados parciales de la investigación, que la conciencia histórica constituye un método novedoso para la reconstrucción del pasado a partir del presente, para generar cambios a futuro, y a su vez esta síntesis se ve relacionada con la reinserción socio-educativa, pues se espera que con el conocimiento de la historia local y regional se potencie el arraigo –desde lo individual, familiar, social, educativo y cultural– de los jóvenes en la actualidad, y esto permita que se implementen proyectos piloto dentro de las instituciones educativas y centros comunitarios para la enseñanza de la historia.

El estudio de la conciencia histórica como método para la reinserción socioeducativa de los jóvenes en vulnerabilidad constituye una necesidad teórica y práctica desde la investigación científica. La conciencia histórica permite el estudio del pasado desde un presente que lo solicita, pero con una mirada hacia el futuro; esto responde a la necesidad de hacer historia con un fin social y que resuelva problemas actuales y futuros.

REFERENCIAS

- Águila, E., Mejía, N., Pérez, F., Rivera, A., y Ramírez, E. (2015). Pobreza y vulnerabilidad en México: el caso de los jóvenes que no estudian ni trabajan. *Estudios Económicos*, 30(1), 3-49.
- Calamari, M., Saccone, M., y Santos, M. (2014). *La flexibilización como estrategia para la inclusión. Una aproximación a las políticas de inclusión socioeducativa en la provincia de Santa Fe*. Ponencia en XI Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario, Argentina. <http://hdl.handle.net/2133/10659>
- Cerri, L., Oliveira, J., y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de jóvenes en el Mercosur. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (13), 3-15. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>
- Coudannes Aguirre, M. A. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado en Xarxa].
- Cure Violence Global (s.f): *About us*. <https://cvg.org/about/#history>.
- Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Ferrari, S., Eugenia, R., Burgos, A., y Pozzer, J. A. (2016). De políticas y subjetividades. Nuevas estrategias de intervención en dispositivos de inclusión socio-educativa y laboral para jóvenes en Argentina (2008-2016). *Páginas de Educación*, 9(2), 85-117.
- FICOSEC [Fideicomiso para la Competitividad y Seguridad Ciudadana] (2020). *Atlas de bienestar y seguridad digital interactivo (1.1)* [mapa de delincuencia en el estado de Chihuahua]. Soko Labs.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- García, E. (2018). Koselleck y la historia de las ciencias sociales [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

- Garriga, M. C., Pappier, V., y Morrás, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política. Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clío & Asociados: La Historia Enseñada*, 1(14), 142-151.
- Gómez, J., Ortuño, J., y Sebastián, M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 05-27.
- Ojeda, A., Covarrubias, F., y Cruz, M. (2010). La potencialidad dialéctico-crítica de construcción de conciencia histórica. *Cinta de Moebio*, (39), 170-185. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300004>
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: El historiador "afectado por el pasado"* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile.
- Plá, S. (2017). *Conciencia histórica e investigación en enseñanza de la historia*. Ponencia en Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Quintar, E. (2003). La dialéctica entre la conciencia histórica femenina: un modo de "hacerse mujer". *Pedagogía y Saberes*, (19), 7-16. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys7.16>
- Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://dx.doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. En *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (12). Graó.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past—Salient issues of metahistory. *TD: The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(1), 169-221.
- Santisteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío & Asociados.
- Santisteban, A., y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, (18-19), 249-267.

Cómo citar este artículo:

Facio Gutiérrez, M. R., y Pérez Piñón, F. A. (2022). Antecedentes teóricos de conciencia histórica para investigaciones de reinserción socio-educativa en San Guillermo, Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1286. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1286>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La química en la educación de Chihuahua: 1881-1995

Chemistry in the education of Chihuahua: 1881-1995

GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO • STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS • JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Guillermo Hernández Orozco. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico Enrique José E. Varona, Cuba. Entre sus publicaciones recientes están “José Joaquín Calvo López, fundador del Instituto Científico y Literario, hoy Universidad Autónoma de Chihuahua” (2017) y *Debates por la historia* (cinco tomos). Reconocimiento Eduardo Flores Kastanis a la Investigación Educativa 2018; Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Su tema de interés es la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: ghernand@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7287-8240>.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes está “La primera escuela en los originales Altos de Jalisco, México” (2020). Cuenta con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores, nivel Candidato. Socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones recientes está “La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones” (coord., 2022). Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Entre sus temas

Resumen

La finalidad de este documento es describir el desarrollo de la enseñanza de la química y las circunstancias que mediaron durante el periodo 1881-1995, que incluye cuál fue su inserción en planes de estudios, sus maestros y alumnos, y sobre todo el contexto en el que se desarrolló. Se incluyen las valoraciones sobre el papel que ha jugado en la construcción de esta ciencia en la entidad de Chihuahua y que repercute en su ámbito social. Incluso se describe cómo la química pasó de ser una materia curricular hasta convertirse en una Facultad importante de la Universidad Autónoma de Chihuahua. A través del método histórico se analizan las fuentes primarias tanto del Ayuntamiento de Chihuahua como del Archivo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, con las cuales se sustenta y evidencian dichas interpretaciones y narrativas.

Palabras clave: Historia de la educación, química, Chihuahua.

Abstract

The purpose of this document is to describe the development of Chemistry teaching and the circumstances that mediated during the period 1881-1995, including what was its insertion in school syllabus, its teachers and students, and especially the context in which it developed. The assessment of the role it has played in the construction of this science in the state of Chihuahua and the impact in its social environment is included. It also describes how chemistry went from being a curricular subject to becoming an important Faculty of the Universidad Autónoma de Chihuahua. Through the historical method, the primary sources of both the Chihuahua City Council and the Universidad Autónoma de Chihuahua

de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Archive are analyzed, with which such interpretations and narratives are supported and demonstrated.

Keywords: History of education, chemistry, Chihuahua.

EL INICIO

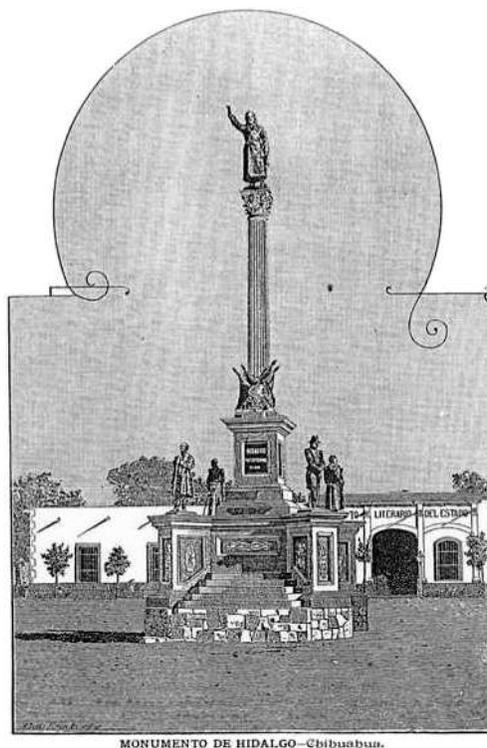
Para 1824, momento en que Chihuahua inició como Estado al separarse la Nueva Vizcaya en Durango y Chihuahua, la educación se dividía en tres estratos: primeras letras, latinidad y educación superior. Particularmente durante el proceso de educación superior, iniciado en Chihuahua con el Instituto Literario en 1835 –al que en 1881 se añadió el adjetivo de Científico–, al paso del tiempo, la reforma hacia el Positivismo reemplazó a la Ilustración, que en expresión de José María Luis Mora era “inútil, irreformable y perniciosa” (Alvarado, 1994, p. 151). Por esa razón, a partir de 1867, con la nueva Ley Orgánica, primera en el país, se sustituyó la Ilustración por el Positivismo, que en esencia planteaba que los conocimientos deben ser útiles para el desempeño en la vida.

El Instituto Literario de Chihuahua estaba soportado académica, normativa y políticamente en personas que formaron parte de algunos proyectos de la Ilustración, no en aquel Positivismo que ponía la ciencia por encima de creencias y planteamientos del saber por el saber. Nada procedió automáticamente, y menos renunciar a los principios, bases y fundamentos de formación, sea familiar, comunitaria, escolar y sobre todo del mundo *intelectual*, para quienes lo pusieron como referente. En este contexto, se plantea que durante 1827 a 1900 en Chihuahua al interior del Instituto Literario se presentaron 3,942 exámenes de todas las materias, correspondiendo a Química cuarenta y ocho de ellos. A pesar de ser pocos en cantidad, ya aparece formalmente la química en los planes de estudio (Hernández, 1999).

Fue en 1879 cuando el gobernador de Chihuahua Ángel Trías –padre, porque también su hijo fue mandatario estatal– propuso oficialmente la necesidad de crear las carreras de Topógrafo y cursos experimentales de Química en el Instituto Literario (ver Figura 1). La necesidad de la carrera de Ingeniero Topógrafo Hidromensor se debe a que en aquel momento en Chihuahua se requerían presas para retener agua, por ser estado ganadero. Así mismo en 1878 el gobernador concedió licencia para construir el ferrocarril y con ello unir el país con Estados Unidos de Norteamérica. Por cierto, parte del dinero de la concesión fue para construir el actual edificio del Palacio de Gobierno, destinando cuarenta mil pesos para ello. En cuanto a los sueldos de trabajadores, fueron diez mil pesos, y otros diez mil pesos para la educación en el Instituto Literario; con esos fondos se encargaron de Alemania sustancias y equipos de química (Hernández, 1999).

Figura 1

Al fondo, primer edificio del Instituto Científico y Literario, 1857-1927



Fuente: AHUACH.

Para 1884 estaba la polémica entre los viejos y los nuevos direccionadores de la ciencia. Los llamados “intelectuales” hablaban con sus alumnos, con sus padres, y eran quienes decidían hacia dónde marchaba la ciencia, y con ella la realidad. Esto no era fácil, multitudinariamente, no eran los principios de la religión católica los que guiaban, y ahora se ponían en cuestionamiento en el mundo intelectual. En Chihuahua el proyecto positivista lo impulsó Canuto Elías, quien emprendió la transformación de la educación superior. Este periodo se puede afirmar como la segunda transformación de la era independiente, siendo la primera hacia la libertad e independencia y la segunda hacia la ciencia como referente.

LA QUÍMICA Y LA ESCUELA DE FARMACIA

De acuerdo con los documentos que se resguardan en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), se afirma que entre 1882 y 1900 se registraron en el estado de Chihuahua 162 profesionistas, de esta cantidad, nueve se catalogaron como farmacéutas. En 1884 los farmacéutas registrados fueron: Urbano Bermúdez, Luis Emilio Lazos, Francisco Buendía, Luis G. Muñoz y desde luego Miguel Márquez, quien fue director del Instituto Científico y Literario y que entre 1890 a 1910 resaltó en el Consejo Superior de Educación al impulsar la creación de las escuelas de Artes y Oficios, Industrial para Señoritas, Comercial, de Agricultura Hermanos Escobar en Ciudad Juárez y la Normal.

En el caso concreto de exámenes de Química entre 1882 a 1900, se encontraron en el AHUACH los datos en los libros de exámenes del Instituto Científico y Literario. Resalta en este documento que en 1883, 1884, 1885, 1886, 1887 y 1996 no hubo exámenes de Química (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticas de exámenes de Química aplicados en el Instituto Científico y Literario 1882 a 1900

Año	Número de exámenes	Año	Número de exámenes
1882	1	1894	3
1888	2	1895	3
1889	6	1897	5
1890	7	1898	6
1891	3	1899	3
1892	7	1900	1
1893	1		

Fuente: Archivo histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH).

El desarrollo de Chihuahua en la última etapa del Porfiriato obligó a formar recursos humanos para operar la incipiente industria, la agricultura y sobre todo el robusto sistema bancario. El gobernador Enrique Creel jugó un papel importante, al igual que los maestros que conformaron el Consejo de Educación, como Canuto Elías, Alberto Vicarte, Miguel Márquez, Álvaro de la Helguera, Gonzalo Reyes, Severo L. Aguirre, Juan G. Holguín y Jacobo Mucharraz, de los 26 que en 1909 conformaron dicho Consejo (Hernández, 1999).

La Revolución en el campo académico fue un problema. Para 1911 no quedó un solo maestro de los anteriores en el Instituto Científico y Literario, perdiendo con ellos la experiencia y conocimientos de los profesores importantes. Las escuelas vinieron a menos y los sueldos de los profesores se retrasaron, disminuyendo su percepción salarial un treinta por ciento. Los nuevos maestros emprendieron la tarea de enseñar las materias de los antiguos planes de estudio, que no se modificaron, y la Química estaba presente en los estudios de preparatoria, escuelas Normales y la de Agricultura Hermanos Escobar en Ciudad Juárez. Un aspecto a resaltar es que en Chihuahua en el periodo 1929-1932 se creó la Escuela Normal de Educadoras, cuyos planes de estudio incluían Química. Al igual en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas en el periodo 1932-1948, en donde, desde luego, se incluían cursos de Química (Hernández, 1999).

Fue hasta 1937 cuando la química resurgió con gran impulso, aunque entre 1900 y 1937 se mantuvieron los cursos de esta asignatura en los planes de estudio también de Normal y de preparatoria. Fueron Rafael Ángel Cartín –oriundo de Costa Rica– y

Enrique Vargas Piñeira quienes sentaron las bases, ofreciendo Prácticas Farmacéuticas, sobre todo para quienes ya trabajaban en establecimientos conocidos como “boticas”. En ese mismo año crearon la primera escuela de Química, a la que le pusieron el nombre de Libre de Farmacia “Leopoldo Río de la Loza”. La expresión “libre” implicaba que aún no tenían reconocimiento oficial sus estudios. Los primeros maestros, además de fundadores que colaboraron, fueron Gustavo Rubio, Miguel Molina, Enrique Cossío y Rafael Beha (Hernández, 2010).

Derivado de la comunicación personal con Héctor P. García Campos (1992) se conoce parte de la historia de esta institución, y se describe a continuación. García fue uno de los primeros alumnos, docente de Análisis cuantitativo/cualitativo y Bromatología, y por mucho tiempo Secretario Académico de la Escuela de Farmacia (ver Figura 2). Este personaje, mientras paseaba por la rectoría de la UACH y revisaba los espacios de aulas y de biblioteca, narró su ingreso como empleado de la Botica Central, cuando los farmacéutas con mortero en mano hacían las medicinas correspondientes, según los clientes les contaban la enfermedad y ellos preparaban “el remedio” correspondiente. Los farmacéutas eran mitad médicos y la otra químicos. Entre 1937 y 1942 se fue fraguando una Escuela de Farmacia que respondía a las necesidades concretas de formar profesionistas para atender la salud de los chihuahuenses. Fue así como en 1942 se adoptó y a la vez creó formalmente la Escuela de Farmacia, con reconocimiento oficial, al formar parte del Instituto Científico Literario; ubicada en la calle Escorza, actualmente Rectoría de la UACH.

Figura 2

Fotografía del ingeniero Héctor García Campos



Fuente: Archivo histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH).

De acuerdo con los datos encontrados en el AHUACH, fue tal el éxito de la Escuela de Farmacia, que en 1942 se crearon dos grupos: el “A” para quienes trabajaban en boticas y era en turno nocturno; el grupo “B” era para egresados de educación secundaria, en turno matutino. Este último concentraba a jóvenes, los del turno nocturno los bautizaron como “los del kínder”. La matrícula inicial de ambos grupos fue de 142 alumnos.

LOS FUNDADORES

En cuanto a los fundadores de esta escuela técnica estuvieron el director Rafael Ángel Cartín –aunque al terminar el año se fue a Estados Unidos a estudiar un posgrado–, los docentes Carlota Maceyra –que también era docente de la Normal–, Carlos Villamar Talledo –quien fuera después rector de la Universidad de Chihuahua, aún no autónoma (1962-1965)–, Manuel Portillo –el único con título de Químico–, Pedro Gómez Rodríguez –profesor–, Alfonso Ruiz Escalona –médico– y el profesor Jesús Grajeda Pedrueza –laboratorista de química desde 1936, secretario de la preparatoria por muchos años, quien luego continuó su trabajo en la Escuela de Química de la UACH–. Este último fue el profesor con la trayectoria más longeva en la institución. Así mismo, entre los fundadores estuvo la secretaria, querida por maestros y temida por alumnos, Francisca Sánchez.

Existen también otros tres datos importantes que se rescataron del AHUACH, uno sobre la duración del plan de estudios de la Escuela de Farmacia, otro sobre las inscripciones efectuadas entre la década de 1944-1954 en esa institución y uno más referido a la solicitud de aumento salarial emitida en 1949 por los docentes de la Escuela Nocturna de Farmacia. Sobre las inscripciones registradas en el libro de inscripción del Instituto Científico y Literario, se distribuyeron como se muestra en la Tabla 2. Se encontró el documento en el cual un grupo de docentes de la Escuela de Farmacia solicitaba a Luis Estavillo, director de aquel momento del Instituto Científico y Literario del Estado, gestionar el aumento de sus sueldos (ver Figura 3). En cuanto a la duración de los estudios, se estableció que fuera de tres años desde el inicio esta institución hasta 1944, a partir de ese año se modificó que se tendrían que cursar cuatro años después de la secundaria.

Tabla 2

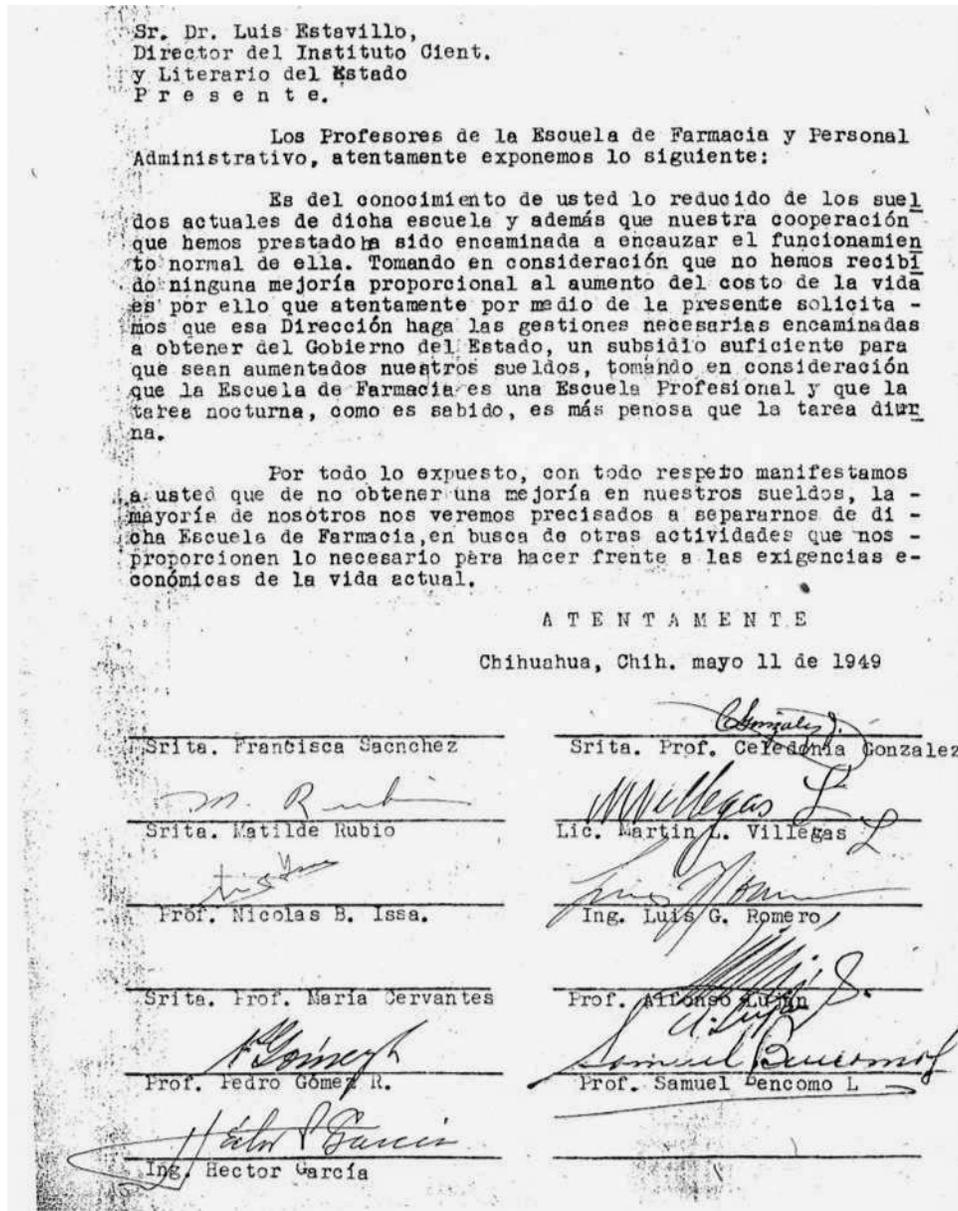
Estadísticas de 1944 a 1954 del número de inscripciones en la Escuela de Farmacia

Año	Cantidad de inscripciones	Año	Cantidad de inscripciones
1944	175	1950	109
1945	141	1951	112
1946	146	1952	143
1947	128	1953	179
1948	108	1954	179
1949	104		

Fuente: AHUACH.

Figura 3

Oficio en el cual los docentes de la Escuela nocturna de Farmacia solicitan aumento de salario



Fuente: AHUACH (1949).

DOCENTES DISTINGUIDOS

Otro hallazgo del AHUACH fue el relacionado con los docentes distinguidos de la Escuela de Farmacia entre 1942-1954, entre los nombres resaltaron: Alfonso Luján, Benito Nogueira, Samuel Bencomo, Francisco Urías Berderrain –hermano de Luis, quien fuera columna vertebral de la Escuela Normal del Estado, institución que lleva

su nombre—, el mencionado Héctor García Campos —hijo del director del Instituto Científico y Literario de 1912 a 1921— y Nicolás Bolos Issa —el gran maestro insigne de la Escuela Preparatoria hasta que en 1973 fue separada de la Universidad Autónoma de Chihuahua—, quien fue protagonista durante la transformación de la Escuela de Farmacia a la de Técnico Química y que posteriormente cobijó a Fruticultura para que se constituyera en Escuela y hoy Facultad de Ciencias Agrotecnológicas. Así mismo Manuel González, quien fue un maestro trascendente en el Instituto Científico y Literario hasta su transformación en Universidad (ver Figura 4).

Figura 4

Constancia de servicios de Manuel González Flores

Instituto Científico y
Literario del Estado
Secretaría

Constancia de servicios

JESUS GRAJEDA PEDRUEZA, Secretario del Instituto -
Científico y Literario del Estado,

HACE CONSTAR:- Que según comprobantes que obran en la Secretaría de este Plantel, el señor Licenciado MANUEL GONZALEZ ha prestado servicios como Catedrático desde el año de 1921 a la fecha, con los nombramientos que a continuación se expresan:

	AÑOS-MESES-DIAS		
Julio de 1911.- Preparador de Física y Química a Dic..	-	6	-
Enero de 1912.- Ejercicios Físicos, al 30 de Diciembre	1	-	-
Enero de 1913.- Sub-Prefecto y Prof. de Geografía 1er. Curso, al 30 de Diciembre	1	-	-
Abril de 1916.- lo. de Matemáticas (del 26 de Abril al 15 de Junio)	-	1	21
Marzo de 1919.- lo. de Matemáticas y Cosmografía (del 11 de Marzo al 30 de Diciembre)	-	9	19
Enero de 1920.- lo. de Matemáticas hasta fines de Dic. de 1924.....	5	-	-
Enero de 1925.- lo. de Matemáticas y Física a Dic....	1	-	-
Enero de 1926.- lo. de Matemáticas y Física, a Dic....	1	-	-
Enero de 1927.- lo. de Matemáticas, 2o. de Matemáticas y Física hasta Diciembre	1	-	-
Enero de 1928.- 2o. de Matemáticas y Física, a Dic....	1	-	-
Enero de 1929.- Economía Política, 2o. de Matemáticas, 1o. y 2o. de Física y Preparador	1	-	-
Enero de 1930.- Física 1o. y 2o. C., a Diciembre	1	-	-
Enero de 1931.- Física 1o. y 2o. C., " "	1	-	-
Enero de 1932.- Física 1o. y 2o. C., " "	1	-	-
Enero de 1933.- Física, Civismo y 3er.C. Matemáticas..	1	-	-
Enero de 1934.- 3er. C. Matemáticas y Física	1	-	-
Enero de 1935.- 1er. y 3er. C. Matemáticas y Física...	1	-	-
Enero de 1936.- 1er. y 3er. C. Matemáticas y Física...	1	-	-
Enero de 1937.- 2o. y 3er. C. Matemáticas y Física....	1	-	-
Enero de 1938.- 1er. y 2o. C. Matemáticas y Física....	1	-	-
Enero de 1939.- Física, Hist. de México, Hist. Univ. y Geometría y Trigonometría	1	-	-
Enero de 1940.- 2o. de Matemáticas, Hist. de México, - 3er. C. Matemáticas	1	-	-
Enero de 1941.- Física, Hist. de México, Hist. General 1o. y 2o. de Matemáticas, Electricidad y Magnetismo, Geomet. y Trigonometría.	1	-	-
Enero de 1942.- Física Hist. de México, Hist. General. 1o. y 2o. de Matemáticas en Prevoc....	1	-	-
Enero de 1943.- Física, Hist. de México, Hist. General 1o. y 2o. de Matemáticas, Prevoc.....	1	-	-
	26	16	40

Fuente: AHUACH (1943).

Ahora bien, se dedican los siguientes párrafos para incluir los datos que se evidencian en los documentos originales que se resguardan en el AHUACH. Estos datos se centran en aquellos docentes distinguidos, a quienes se conmemoró al destinar sus nombres como parte de los espacios escolares de la institución: el Taller de Alimentos profesor Jesús Grajeda Pedrueza; Laboratorio de Alimentos doctor Antonio Anzaldúa Morales; Laboratorio de Microbiología químico Daniel Contreras Gámez; Laboratorio de Parasitología doctor Rodolfo Pérez Reyes; la Sala de Maestros profesor César Octavio Contreras Vega, así como el Aula Magna ingeniero Fernando Curiel Terrazas.

En cuanto al profesor Jesús Grajeda Pedrueza, se enlistan los puestos que ocupó: en un inicio laboró la dirección en 1965 por ministerio de ley. Durante ese mismo año ingresó al Instituto Científico y Literario como laboratorista. Para 1938 se le designó como encargado del Laboratorio de Química en el Instituto Científico y Literario (ICL), además profesor de Química General Inorgánica, Drogas. Durante el periodo 1940-1944 fue el encargado del Laboratorio de Química. Entre 1958 a 1968 se desempeñó como secretario de la Preparatoria y del Laboratorio de Química. Durante los años 1938 a 1954 fue secretario del ICL. Para 1955 atendió diez cursos, de los cuales siete eran de preparatoria y tres de Farmacia, además de ser el secretario de Farmacia. En 1965 se convirtió en director por mandato de ley. En 1994 se colocó la placa en el Taller de Alimentos con el nombre «Profesor Jesús Grajeda Pedrueza».

Sobre los datos referidos al doctor Antonio Anzaldúa Morales, nombre que lleva el Laboratorio de Alimentos, se especifica que trabajó constantemente con la evaluación sensorial de los alimentos en la teoría y la práctica. Así mismo fue un estudioso de la conservación de frutas mediante la obtención de productos de humedad intermedia por diversos métodos.

Referido al químico Daniel Contreras Gámez, cuyo nombre lleva el laboratorio de Microbiología y quien en 1977 asumió la dirección por ministerio de ley, contribuyó a la elaboración del proyecto tendiente a establecer una escuela para cursar carreras subprofesionales, cuyos egresados, capacitados en diferentes áreas especiales, coadyuvasen a la resolución de los problemas técnicos que afrontaban tanto la industria alimentaria como la frutícola –lo que antecedió a la Facultad de Ciencias Agrotecnológicas (FACIATEC)–. En 1962 participó en la terna para director junto a Bolos Issa y Eva Mariscal; se nombró a esta última. En 1965 participó de nuevo en la terna, pero en esa ocasión con Fernando Curiel y Modesto Holguín, quien fue nombrado director. Tres años más tarde, en 1968, participó de nuevo en la terna con Fernando Curiel y Modesto Holguín; ganó de nuevo este último. En 1971 volvió a participar en la terna, con Luis G. Martínez y Modesto Holguín; ganó por última ocasión Holguín. Para el año de 1985 participó en la terna a rector junto con Fernando Curiel y Reyes Humberto de las Casas; se designó a este último. Finalmente, el último dato que se identificó fue en 1955, cuando apareció como maestro de Farmacia.

Por otra parte, el Laboratorio de Parasitología tiene el nombre del doctor Rodolfo Pérez Reyes. Este fue un destacado científico, nació el día 22 de octubre de 1925 en Tulpetalac, México, y falleció en la ciudad de Chihuahua el 28 de mayo de 1996. Maestro, investigador y un gran impulsor del desarrollo de la parasitología en México, fue fundador de la Sociedad Mexicana de Parasitología, perteneció a la Sociedad Mexicana de Historia Natural y a la Sociedad Mexicana de Microbiología, además fue socio fundador de la Sociedad Latinoamericana de Parasitología y de la World Federation of Parasitologists. Fue secretario regional para México y Centroamérica de la Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene; fungió como integrante del comité de aceptación de nuevos socios de la Society of Protozoologists, de la que fue socio durante muchos años. Fue miembro de The American Society of Parasitologists, de la American Society of Tropical Medicine and Hygiene y de The New York Academy of Sciences.

Su contribución bibliográfica sobre diversos tópicos de la parasitología mexicana alcanza la cifra de más de sesenta publicaciones. Uno de sus temas referidos fue el género *Trypanosoma* con muchas especies asociadas a diferentes animales, desde anfibios (ranas) hasta mamíferos (ratas), incluyendo algunas notas sobre especies relacionadas con reptiles y aves. Trabajó también sobre inmunoprofilaxis, respuesta inmune y patología de algunas especies del mismo género. En el año de 1982 Pérez Reyes se jubiló de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional. Posteriormente se trasladó a la ciudad de Chihuahua para incorporarse a la Universidad Autónoma de Chihuahua, originalmente como jefe del Departamento de Parasitología en la Facultad de Ciencias Químicas, y más adelante cambió su adscripción al Departamento de Microbiología y Parasitología de la Facultad de Medicina, en donde continuó con la docencia e investigación parasitológica.

Otro de los docentes fue el profesor César Octavio Contreras Vega, cuyo nombre está en la Sala de Maestros. Este docente es recordado por sus allegados por destinar apodos, generalmente con nombres de aves. En 1985 participó en la terna junto a Melchor Torres y Sonia Rodríguez de la Rocha, quien ganó. Ese mismo año estudió la especialización en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua. Un año más tarde, en 1986, se convirtió en catedrático fundador de lo que hoy es la maestría en Educación en la Facultad de Filosofía de la UACH. Se desempeñó en el Departamento de Planeación de la misma universidad entre 1985 y 1989. Durante 1988 que figuró en la terna con Raúl Villanueva y Rubén Márquez; este último ganó.

Finalmente, la documentación sobre el ingeniero Fernando Curiel Terrazas, de quien lleva el nombre el Aula Magna: se afirma que se tituló como licenciado en Químico Farmacéutico Biólogo por la Universidad Autónoma Nacional de México en 1954; así mismo que fue en 1975 cuando se fundó el Laboratorio de Análisis Clínicos de la UACH, debido a su iniciativa. En 1968 figuró en la terna con Daniel Contreras y Eva Mariscal; esta última fue designada. En último lugar, se documenta que en 1977 participó de nuevo en la terna con Pedro Gaytán e Irma Ortega; ganó Irma Ortega.

TRANSFORMACIONES ACADÉMICAS SIGNIFICATIVAS DE QUÍMICA, EN EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS Y FACULTADES DE LA UACH

Este apartado se destina a mostrar de manera cronológica aquellas transformaciones institucionales y que contextualizan e impactan en la actual Facultad de Química de la Universidad Autónoma de Chihuahua. En primer lugar, la transformación del Instituto Científico y Literario en Universidad en 1954 (ver Figura 5). Posteriormente, la de Farmacia se convirtió en Escuela Técnico Química en 1963. Un año más tarde, en 1964, Química abrió la carrera de Arboricultor. Ganadería pasó a ser Zootecnia en 1964. Se creó el Impuesto Universitario en 1967. La Universidad logró su autonomía en 1968. En 1969 Zootecnia elevó su nivel a ingeniería. En ese mismo año se crearon

Figura 5

Se coloca placa en homenaje 15 años después de la creación de la UACH



Fuente: (Muriel, 1969). AHUACH Revista Turismo, número 134.

las carreras de Ingeniero Bromatólogo e Ingeniero en Fruticultura, lo que elevó el nivel de la Escuela Técnico Química. En 1974 se creó el posgrado en Contaduría y Administración; durante el mismo año lo hizo Ingeniería. Medicina y Agricultura crearon sus respectivos posgrados un par de años después, en 1976. Derecho creó su posgrado en el año de 1978, y un año más tarde lo hizo Químicas, en 1979.

Ya para los años ochenta, Educación Física pasó a tener licenciatura, precisamente en 1980. En ese mismo año Agricultura creó su posgrado. Para 1983 nació el primer doctorado que se ofreció en Zootecnia. Tanto Fruticultura como Ciencias Políticas y Sociales crearon sus posgrados en 1986. En ese mismo año la Escuela de Enfermería cambió a Escuela Superior de Enfermería. En 1989, tanto Enfermería como Educación Física crearon posgrado, y en ese mismo año Filosofía pasó a ser Facultad, junto a la creación de la maestría en Educación. Inició el Sistema de Educación Abierta y a Distancia en 1996. En el año 2008 se crearon los estudios de posgrado en Odontología.

CONCLUSIONES

La química, como todas las materias, poco a poco fue adquiriendo carácter de curso, materia, carrera, a la par que profesión. Ese fue el camino recorrido de las especializaciones al transcurso de la historia académica. Fue un proyecto de división, de superespecialización, que se ejemplifica con la medicina; pero sucedió igual en las demás ciencias y no como la tendencia actual de concebir a los campos científicos como espacios plurales de convergencia de múltiples ciencias. Un ejemplo es la educación, donde inciden la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, la política, la economía y otras más que se consideren, concluyendo que las ciencias químicas entran ya en esta complejidad.

El problema de la ciencia está ligado a quiénes la enseñan, difunden e investigan. Los docentes universitarios aprendieron el patrón de desarrollo de la química desde hace 50 años, porque eso les enseñaron sus maestros, y fueron pocos quienes voltearon a ver el futuro. Año con año la ciencia avanza y entre quienes más se resisten al avance están los maestros universitarios, quienes poco interés tienen en poseer reconocimientos oficiales como el Sistema Nacional de Investigadores.

La química, sin duda, conforme pasa el tiempo, toma un papel preponderante en la sociedad, así como lo han hecho la economía, la política, la historia, etc. Específicamente en el estado de Chihuahua este recorrido histórico ha servido para otorgarle el peso necesario para convertirle en una variable importante en la construcción de su sociedad, aun cuando se trata de un camino largo.

La química en la UACH ha tenido su propio recorrido y sigue en movimiento, desde antes de transformarse de Instituto Científico y Literario a Universidad en 1954, para 1963 pasó a Escuela Técnico Química y seis años después, en noviembre de 1969, adquirió el nivel de Licenciatura, al aprobarse por el Consejo Universitario las carreras

de Ingeniero Bromatólogo y de Ingeniero Fruticultor. Fue durante 1974 cuando se separó de la Escuela de Química la carrera de Ingeniero Fruticultor, formando así su propia Escuela. En tanto, en diciembre de 1979 se estableció la maestría en Ciencias en Tecnología de Alimentos y así se adquirió el carácter de Facultad.

Finalmente, se concluye con el hecho que las instituciones educativas, así como los planes de estudio que las justifican, nacen, crecen, se desarrollan, se actualizan o mueren. Las transformaciones no suceden en abstracto, tienen que rodearse de condiciones académicas, políticas y contextuales para acelerar o no sus procesos transformativos.

REFERENCIAS

- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1937-1954). *Correspondencia del Instituto Científico y Literario*. Chihuahua, México.
- Alvarado, M. L. (coord.) (1994). *Tradición y reforma en la Universidad de México*. CESU/M. Á. Porrúa.
- García Campos, H. P. (1992). Entrevista realizada por Guillermo Hernández Orozco. Chihuahua, México.
- Hernández Orozco, G. (1999). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Hernández Orozco, G. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua. 1900-1934*. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Muriel, R. (1969). Se coloca placa en homenaje 15 años después de la creación de la UACH. *Revista Turismo* (134).

Cómo citar este artículo:

Hernández Orozco, G., Liddiard Cárdenas, S., y Trujillo Holguín, J. A. (2022). . La química en la educación de Chihuahua: 1881-1995. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1334. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1334>



Todos los contenidos de *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Autoetnografía con perspectiva de género. Una forma narrativa de producción de conocimiento desde las masculinidades no hegemónicas

Autoethnography with a gender perspective.
A narrative form of knowledge production from non-hegemonic masculinities

JORGE LUIS CRUZ HERNÁNDEZ

Jorge Luis Cruz Hernández.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México. Es Doctor en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica. Estudiante del posdoctorado en Metodologías de la Investigación Crítica en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. Participa en un equipo de investigación con temas relacionados a la investigación narrativa, la autoetnografía y la perspectiva de género. Integrante de la Red Latinoamericana de Estudios sobre la Violencia. Diseñador de un diplomado internacional sobre decolonialidad y violencia en América Latina. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y ha publicado sobre autoetnografía y pedagogía crítica en dichos eventos. Correo electrónico: jorge.cruz@seiem.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9126-6928>.

Resumen

El posicionamiento epistemológico de la autoetnografía como método de investigación posmoderno y constructivista implica que el sujeto visibilice la opresión corporeizada de su realidad y al mismo tiempo critique las formas hegemónicas de producción de conocimiento masculino. De ahí que este ensayo crítico emerja desde la perspectiva de género para dar a conocer las implicaciones ético-políticas de la autoetnografía como generadora de conocimiento situado, parcial e histórico. Visibilizar a los sujetos que escriben e investigan sus propias experiencias vitales es una forma de romper con la lógica patriarcal, pues esto supone la apertura del sujeto cultural implicado en el proceso de conocer la realidad. El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la generación de conocimiento, desde la autoetnografía, implica romper con las normas legitimadas de objetividad, neutralidad y racionalidad occidentales; asimismo dar a conocer que las prácticas de hacer ciencia legítima se relacionan con las prácticas sociales de producción de hombres masculinos. Por lo tanto, la perspectiva de género es una apuesta que reconoce que la subjetividad masculina hegemónica se puede deconstruir, y que la autoetnografía posibilita las bases epistemológicas y metodológicas para la producción de masculinidades alternativas en acto. Al hacer un ejercicio retrospectivo del yo se comprende que, desde la modernidad, se instalan criterios de verdad para hacer ciencia y criterios de producción para los sujetos masculinos. Se concluye que el quehacer de la autoetnografía contribuye a que la perspectiva de género reconozca que el varón masculino no hegemónico también puede producir conocimiento subversivo.

Palabras clave: Conocimiento, hegemonía, masculinidad, narrativa, perspectiva de género.

Abstract

The epistemological positioning of autoethnography as a postmodern and constructivist research method implies that the subject makes visible the embodied oppression of his reality and at the same time criticizes the hegemonic forms of masculine knowledge production. Hence, this critical essay emerges from a gender perspective to reveal the ethical-political

implications of autoethnography as a generator of situated, partial and historical knowledge. Making visible the subjects who write and investigate their own life experiences is a way of breaking with patriarchal logic, since this supposes the opening of the cultural subject involved in the process of knowing reality. The objective of this work is to demonstrate how the generation of knowledge, from autoethnography, implies breaking with the legitimized norms of Western objectivity, neutrality, and rationality; likewise, making known that those practices of doing legitimate science are related to the social practices of production of masculine male. Therefore, the gender perspective is a bet that recognizes that hegemonic masculine subjectivity can be deconstructed, and that autoethnography enables the epistemological and methodological foundations for the production of alternative masculinities in action. By doing a retrospective exercise of the self, it is understood that, since modernity, criteria of truth are installed to do science and criteria of production for male subjects. It is concluded that the task of autoethnography contributes to the gender perspective recognizing that the non-hegemonic masculine male can also produce subversive knowledge.

Keywords: Knowledge, hegemony, masculinity, narrative, gender perspective.

LA AUTOETNOGRAFÍA Y LA EMERGENCIA DEL SUJETO INVESTIGADOR(A)

Para hablar de la autoetnografía es necesario visibilizar al autor que se piensa en el mundo y con el mundo corporeizado (Monetti, 2021). En este sentido, el cuerpo como categoría de análisis cobra relevancia para las investigaciones etnográficas performativas. “El cuerpo y la voz son inseparables de la mente y del pensamiento. Los textos autoetnográficos buscan invocar la naturaleza corpórea, sensorial y política de la experiencia” (Holman, 2015, p. 269). Desde este argumento se comienza a tejer los lazos que unen a este tipo de investigación con el pensamiento feminista, al proponer que lo personal es político (Varela, 2021). Esto es una premisa fundamental para la investigación autoetnográfica, ya que emerge el sujeto investigador desde la complejidad de su experiencia cultural, cognitiva, emocional, afectiva e histórica atravesada por las relaciones socioculturales dominantes; muchas de estas tensionadas por el poder.

Por ello, en este escrito me descubro como un sujeto interpelado, desde la totalidad de mi experiencia corporal, por las formas canónicas de hacer investigación y por la apuesta de la perspectiva de género en su implicación política por deconstruir a los sujetos normalizados por las relaciones socioculturales (Lamas, 2013). Este argumento permite incluirme dentro de estas reflexiones que son a su vez producto del proceso de escritura y de las experiencias cotidianas vividas en un equipo de investigación que indaga la formación de las masculinidades y feminidades dentro de las instituciones. Así, la autoetnografía, en su máxima de situar al sujeto que investiga en los terrenos íntimos de su construcción corporal, me da la posibilidad de resignificar aquello que ha sido dado por natural y, en consecuencia, construir nuevas rutas de realidad.

Con la narrativa autoetnográfica “quien investiga, se observa para entender por qué prioriza la mirada sobre ciertas cuestiones, mientras permite que otras permanezcan en las sombras” (Guasch, 2019, p. 9). ¿Por qué pienso lo que pienso cuando estoy pensando? Es una pregunta de corte ontológico y epistemológico que me obliga a estudiar la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2019) desde el posicionamiento político de lo privado, pues permite develar el repertorio cultural (Elster, 2002) que he construido para nombrar el mundo, la realidad y sus interacciones. En este caso, por qué y cómo me pienso varón masculino es una pregunta que ha articulado el trayecto vital de mi experiencia. Al realizar un análisis introspectivo, me doy cuenta de que dichos repertorios culturales se tensionan entre la cultura patriarcal, en su contexto más amplio, y las prácticas educativas de mi vida privada. La autoetnografía me ha dado los elementos para incorporarme como objeto de estudio dentro de un contexto complejo y asimétrico.

No obstante, si hago una retrospectiva, el tema de las masculinidades emergentes ha estado presente desde que yo era un niño, sobre todo en la contradicción de mi experiencia respecto al cumplimiento de los mandatos de género, pues las cuestiones culturales propias del patriarcado afectaron la forma de percibir mi masculinidad. Además, la experiencia de haber construido mi tesis de doctorado con una metodología subversiva (Aguirre, 2019) implicó que yo cuestionara el lugar que ocupaba como investigador, intelectual, profesional, padre/esposo y hombre masculino. Este último rol identitario me ha llevado a buscar las razones por las cuales un hombre puede y debe escribir autoetnografía como una forma de producir sujetos no hegemónicos. Es aquí donde sitúo la relevancia de la perspectiva de género, pues es a través de sus discursos que comprendo la relación entre masculinidad hegemónica y la forma canónica de producir conocimiento científico.

Por lo tanto, investigar con autoetnografías es concebir la producción de conocimiento desde otra posición epistemológica, del que el investigador o investigadora se convierte en objeto de estudio para comprender y transformar su realidad (Blanco, 2012; Denzin, 2013; Chang, 2008). Con la apuesta política de las epistemologías del sur se aprende que “las formas de producir conocimiento son plurales y que la existencia de un modelo científico hegemónico no implica que esa sea la única manera de crear conocimiento” (Guasch, 2019, p. 8). De esta manera el *self*, la cultura y la narración se convierten en herramientas fundamentales para la producción de conocimiento capaz de subvertir la red de significados dominantes. Por lo tanto, el sujeto narra la experiencia, atravesado por los códigos culturales y sociales asimilados durante sus procesos educativos, para comprender y dar sentido a su mundo.

Incluir al sujeto y su subjetividad, al cuerpo y sus emociones, es una apuesta no solo de la epistemología feminista, sino de la investigación autoetnográfica. De entrada, la inclusión del sujeto en tanto creencias, deseos, expectativas, contradicciones, emociones y afectaciones, aquello llamado subjetividad (Torres, 2019; Lagarde, 2021), es una condición inherente a la investigación de carácter introspectivo. La noción de

cuerpo y su relación con la subjetividad y la cognición ha permitido comprender al sujeto en sus complejidades culturales. De esta manera la noción de cultura cobra relevancia pues “tiene que ver con creencias y prácticas concretas que se asumen con distintos grados de consenso, aceptación, reconocimiento y compromiso” (Rodríguez, 2008, p. 146). De ahí que la apuesta de la autoetnografía sea realizar una descripción densa de la cultura para develar el significado, los discursos y valores que cada investigador o investigadora ha construido para entender el mundo y, sobre todo, para transformarlo.

Para construir nuevas posibilidades de realidad, la autoetnografía recurre a la narración como aquella que permite la producción de conocimientos y, como tal, el entendimiento de la realidad sociocultural (Chase, 2015, Richardson y Adams, 2019). Dichas realidades construidas desde la narración tienen un carácter científico porque se pueden verificar por la capacidad de evocar experiencias *otras* en los sujetos lectores (Bruner, 2015; Ellis et al., 2019). Este conocimiento puede generalizarse en el sentido de recuperar la experiencia como una forma de habitar en lo social y cultural compartido por los otros sujetos (Monetti, 2021). De ahí que el foco principal de la autoetnografía sea el mismo sujeto que se investiga en su relación con la cultura para comprender su lugar en el mundo (Bénard, 2018).

De tal suerte que la narración, vinculada con la escritura, “es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra consciencia y un vínculo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (Bruner, 2003, p. 132). De esta manera, narrar la experiencia es dar significado al mundo y a la vida. Por lo tanto, “los textos autoetnográficos señalan el poder de la narrativa para relevar y examinar ese mundo” (Holman, 2015, p. 270). En este caso, la escritura y sus formas narrativas de examinar la experiencia de la y el investigador posibilita la entrada a la imaginación, transgrede lo banal para convertirlo en epifánico, promueve mundos posibles y proyectos de vida realizables (Siciliani, 2014). En consecuencia, permite el análisis de la vida cultural para promover prácticas y sentidos que hagan de la vida un lugar mejor.

En este sentido, la autoetnografía, en su capacidad de evocar tanto al investigador como al lector, logra vincular la experiencia cultural, es decir, la vida misma del sujeto en tanto reproductor y constructor de subjetividades (Zemelman, 1992). Así, las creencias, concepciones, significados y afectaciones del investigador tienen una carga cognitiva y sentimental muy potente que impacta en el momento mismo del ordenamiento de la realidad (Torres, 2019). Si la autoetnografía genera conocimiento desde el momento de escribir/narrar sobre la experiencia (Richardson y Adams, 2019), quiere decir que el investigador se deviene sujeto en el mismo acto de situarse en el mundo de la vida. El yo del investigador se pone en escena y con ello gran parte de su carga emotiva experiencial se dispone a ser analizada y sistematizada. Por lo tanto, hacer autoetnografía es contribuir a la desnaturalización del sujeto masculino hegemónico, ya que lo obliga a dar cuenta de su construcción cultural humana.

De lo anterior, con la autoetnografía emerge otro tipo de sujeto capaz de situar su experiencia en el plano de lo personal, emocional, social, cultural e histórico. La biografía, interceptada por los factores sociales, permite el acceso privilegiado a las clases subalternas (Mills, 2005; Iniesta y Feixa, 2006). A mi modo de ver, las masculinidades no hegemónicas se ubican dentro de un grupo social marginado que poco cuenta y sistematiza sobre su realidad oprimida. En este caso, “las experiencias de los propios hombres y sus saberes sobre su experiencia como tales, o sobre su socialización como sujetos genéricos, son muchas veces excluidas por ser consideradas subjetivas, así como no masculinas” (Núñez, 2004, p. 30). De ahí que la ciencia legítima, al tiempo en que contribuye a la construcción de masculinidades hegemónicas, excluye a un grupo subalterno masculino que intenta narrar sus propias contradicciones de la realidad concreta.

Ver el mundo desde la experiencia de los oprimidos es ver cómo las relaciones de poder siguen operando en la realidad concreta. Así, con la autoetnografía se pueden develar las marcas de la opresión afectadas por los sujetos que investigan sobre sus propias vidas y las relaciones estructurales de las que forman parte. “Nunca una historia de una experiencia personal será un producto individual ya que este se deriva de un grupo cultural ideológico y de un contexto histórico” (Denzin, 2015, p. 55). Investigar la experiencia individual y ponerla en contexto ya es un acto revolucionario pues supone la emergencia del sujeto cultural implicado en el acto de conocer. Que un sujeto masculino describa y comprenda su mundo (cultural, familiar y afectivo) desde la investigación, es un acto no canónico (Bruner, 2015) que permite la entrada a otros significados de género y a la construcción de mundos posibles; al inédito viable (Freire, 1992).

Dentro de este recorrido, entre experiencias y reflexiones, doy cuenta de la relevancia de esta forma de investigación que ayuda, como ejercicio terapéutico (Blanco, 2010), a desprenderse de las formas canónicas de investigación y a las ataduras de ciertos mandatos de género. Sobre todo cuando la producción de masculinidades en un entorno capitalista y neoliberal refuerza la característica objetiva y racional del varón masculino hegemónico (Olavarría, 2020). Este ejercicio de escritura es una muestra de cómo yo intento deconstruirme hacia una forma diferente de relacionarme con mi entorno sociocultural con el único fin de construir lo educativo en un proyecto alternativo situado (Gómez, 2016) que impacte en mi vida personal, sobre todo con mi esposa y mis dos hijos varones.

EL ACONTECIMIENTO EPIFÁNICO: ¿SOY SUFICIENTEMENTE HOMBRE?

Un día anterior al examen de grado me dediqué a repasar sobre los fundamentos metodológicos de la autoetnografía. En mi interior, sentía que todavía no lograba consolidar la característica de esta forma de investigación. Ya había hecho autoetnografía, en toda la tesis de doctorado di muestra de ello, pero aun así la sentía escurridiza,

poco accesible para su explicación. En consecuencia, me dediqué a estudiar lo más que pude para responder a todo tipo de cuestionamiento relacionado con la metodología. Construí una tabla con la finalidad de recuperar los aportes de sus máximos exponentes y estar preparado para la hora específica. Posicioné el cursor en la hoja en blanco y escribí: “Las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Blanco, 2010, p. 29). Después de escribir el punto y final abrí un nuevo renglón: “La autoetnografía es un enfoque de investigación etnográfico que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal, con el objetivo de comprender la experiencia cultural” (Ellis et al., 2019, p. 18).

Casi todas las definiciones sobre autoetnografía situaban la historia personal del investigador como foco central para el análisis sistemático; de la misma manera, la cultura como el locus de enunciación que visibiliza el significado y la red de sentido que el sujeto otorga a su realidad construida, y la escritura, en primera persona, como el recurso principal para la generación de conocimiento (Richardson y Adams, 2019). Sin embargo, caí en cuenta de algo en que no había reparado: que la autoetnografía construye nuevas realidades a partir de la reconstrucción del pasado y de las potencialidades del presente (Denzin, 2017). Esto último me permitió reflexionar que no solo es cuestión de investigar la historia personal inserta en la cultura, sino de transformar la visión que se tiene del mundo, aun cuando la experiencia ya haya pasado. En este caso, pasado y presente se conjugan dialécticamente, y es a través de la voz (recuperada) del sujeto cuando inicia la resignificación personal.

Otro de los elementos que me ayudaron a comprender la naturaleza científica de la autoetnografía (pues era un problema que no podía entender con claridad) fue superar la noción canónica de conocimiento, pues “hay variables de tipo personal que condicionan el acto de conocer. Se conoce desde el lugar que se ocupa en la estructura social. Clase, edad, género, raza, orientación sexual y nación son (entre otras) variables que limitan la mirada” (Guasch, 2019, p. 8). Esta explicación daba elementos para incluir relatos de mi experiencia desde el lugar de mi experiencia; desde el estar aquí. Así que las explicaciones sobre la cultura cobraban mucha relevancia, pues el género o la raza, por ejemplo, estaban condicionados por los significados construidos por una comunidad; de tal manera que los alcances de la investigación son los límites culturales del sujeto investigador. De la misma manera, la noción política de la autoetnografía permitía comprobar su importancia metodológica para la pedagogía crítica. Por lo tanto, uno de los desafíos de los autoetnógrafos es “transformar la rabia en una acción política progresista, en una teoría y en un método que vincule la política, la pedagogía y la ética con un accionar en el mundo” (Denzin y Lincoln, 2002, citados en Holman, 2015, p. 269).

En el examen de grado me sentía otra persona. Sabía que yo tenía los elementos teóricos y metodológicos para dar cuenta de mi incorporación como objeto de estudio. Había visibilizado mi situación vulnerable ante un contexto que discrimina a

las personas de piel morena. La categoría de raza estaba presente no desde la teoría, sino desde la experiencia de haber vivido con ella. Sin embargo, una última pregunta caló mi subjetividad e interpeló todo ese cuerpo de creencias e ideologías que yo había construido sobre mí mismo. ¿No se suponía que había logrado comprenderme, desde la escritura autoetnográfica? Sentí mis manos húmedas, las palpitaciones de mi corazón aceleraban mi cuerpo; me sentía descubierto; atrincherado y derrotado por no tapar la contradicción de mi vida como varón masculino. Los ojos del sinodal atravesaron la pantalla de la computadora y llegaron directamente a la yugular de un cuello herido de por sí. Un cuello y un corazón heridos por la lucha interminable de no cumplir con los mandatos del modelo imagen de la masculinidad hegemónica.

“¿Por qué un hombre escribe autoetnografía?”, preguntó por segunda vez el sinodal, “es muy raro que un hombre escriba autoetnografía, al menos aquí en México”, dijo, presionando con mayor fuerza su afilada mirada. Nuevos recuerdos y experiencias brotaron de mi memoria: deseos de autoridad, control personal y matrimonial, protección y seguridad económica en el hogar. La lucha de una vida por demostrar mi masculinidad había quedado resumida en aquella pregunta. Aquella voz remató y al mismo tiempo acabó conmigo. No supe qué decir ni qué expresión dibujar. Solamente una pregunta incómoda laceraba mi mente. “¿A menos que ese hombre no esté completo?”, me pregunté a mí mismo. Me sentí rechazado por la pedagogía crítica, pues construí la imagen de un hombre capaz de vencer a sus emociones, afectos, marcas de la experiencia, y ubicarse exclusivamente en su razón para dar cuenta de las relaciones de poder que operan allá afuera.

Esta experiencia me ubicó en la escala más ínfima de mi subjetividad. No supe definir por qué me sentí tan minúsculo, avergonzado, descubierto; poco hombre. ¿Habría sido el método o la experiencia de luchar todo el tiempo con la contradicción masculina? ¿Qué quería de mí la autoetnografía, si ya le había dado bastante? Sin embargo, poco sabía que dicha pregunta formulada por el sinodal abría nuevas puertas de entrada al estudio de mi construcción cultural como sujeto masculino. Para salvarme de la situación, cité a mi asesora de tesis cuando decía que para hacer autoetnografía era necesario poner *entre paréntesis* el marco teórico. Hoy en día comprendo que había que suspender, incluso, mi propio género.

PERSPECTIVA DE GÉNERO, MASCULINIDADES Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Después de mucho tiempo aquella pregunta, generada por el sinodal, seguía tras-tocándome. Continué trabajando e indagando sobre otros temas relacionados con el poder y la dominación. Me alejé de la autoetnografía, pues consideraba que con ella no podía demostrar mi masculinidad como yo quería. Aquella experiencia del examen de grado no podía repetirse; por ello decidí leer libros metodológicos que daban cuenta de una forma de investigación cualitativa mucho más apegada a los principios occidentales de objetividad y neutralidad, sobre todo al momento de ana-

lizar los resultados. Quise convertirme en un investigador completo con rostro de varón; aquel que sabe manipular sus emociones y utiliza la razón para la construcción de conocimiento.

Sin embargo, una conferencia magistral contribuyó a dar un giro inevitable a mi decisión metodológica: las nuevas masculinidades. Esta experiencia, que documenté en un trabajo autoetnográfico (Cruz, 2021), permitió la entrada a los estudios del género, y en específico a las nuevas masculinidades. Cuando escuché una voz inquebrantable decir que se puede ser hombre de muchas maneras, sentí que un nuevo mundo se abría ante mi realidad. Desde ese momento luché contra mí mismo para encontrar respuestas a las varias contradicciones de mi construcción cultural, y me topé con lo siguiente: “Hay hombres que no fuimos perfectamente socializados en las ideologías de género y sexuales dominantes, en virtud de lo cual y bajo determinadas circunstancias sociales e históricas hemos sido capaces de atisbar en el carácter contradictorio de la identidad masculina” (Núñez, 2004, p. 30). Y, automáticamente, me ubiqué en ese tipo de hombres que incumplen con la norma hegemónica del modelo-imagen.

Continué leyendo hasta toparme con una idea que fue pieza clave para profundizar en la naturaleza epistemológica de la autoetnografía y en el argumento principal de investigar la experiencia masculina no hegemónica: “Los hombres pueden ser excluidos del conocimiento en la medida en que no se conocen a sí mismos en tanto que sujetos genéricos, cuando no pueden encontrar una relación entre sus malestares, sus problemas sin nombre y su construcción genérica” (Núñez, 2004, p. 30). De pronto la voz del sinodal llegó sin aviso, y con ella una suerte de experiencias relacionadas a esas crisis de identidad masculina que singularmente no eran individuales, sino compartidas por una colectividad de sujetos varones que asimilaron la cultura patriarcal desde la resistencia. ¿En qué medida la producción de conocimiento contribuye a luchar contra la desigualdad de género? La respuesta estaba en la autoetnografía y sus vínculos con el feminismo y en una de sus categorías centrales, el género.

Desde el posicionamiento epistemológico y político del feminismo, descubrí a autores latinoamericanos que dan cuenta de la existencia de un modelo hegemónico de masculinidad. Comencé por comprender que la categoría *género* es una construcción cultural e histórica que demarca mandatos específicos para los hombres y para las mujeres, pero que, al ser una construcción, se puede deconstruir y desnaturalizar (Ramírez, 2006 y Madrid, Valdés y Celedón, 2020). Si bien el género es una categoría analítica para comprender la opresión hacia las mujeres, no se puede estudiar si no es en relación con la masculinidad (De Barbieri, 1993; Muñoz, 2020). Por lo tanto, la masculinidad hegemónica “es la forma de masculinidad más honrada y deseada, asociándose con la fuerza, el éxito, el control, la racionalidad y la heterosexualidad” (Madrid et al., 2020, p. 204). En este caso, la figura de hombre *verdadero* debe alcanzar este ideal canónico para lograr la plenitud (Connell, 2020). Pero en el camino se sufre por no cubrir esos requisitos de *modelo-imagen* impuestos por la sociedad, y que además son imposibles de cumplir totalmente (Marqués, 1997).

Con lo anterior, comprendí que mi lugar no era precisamente el hegemónico, sino que yo había sido construido desde otro lugar, con otros códigos, además había asimilado mi cultura al ser un sujeto activo dentro de la misma. Sin embargo, antes de profundizar en los estudios de género y masculinidades, esos ideales hegemónicos eran la meta que yo debía cumplir en todos los ámbitos personales y profesionales. Yo quería demostrar mi masculinidad (Kimmel, 1997), a pesar de las contradicciones sentidas y ocasionadas por el patriarcado. Me costaba reconocer que no cumplía con todos esos requisitos que se me imponían simbólicamente (Lamas, 2013; Segato, 2003). Solo desde la investigación científica podía asegurar mi estatus masculino, pero aquella pregunta desmanteló toda intención manifiesta porque la forma de hacer ciencia “menosprecia las emociones, o al menos, las considera un recurso de acciones arbitrarias que no merecen confianza, porque no surgen de la razón” (Maturana, 2007, p. 57). Así, fui construyendo lazos entre la ciencia, la autoetnografía y el género.

Con esta revisión sistemática recordé cómo en mi vida profesional, a partir de mi experiencia en el examen de grado, me había empeinado a demostrar mi hombría a partir de la razón. Y la investigación legítima, aceptada por la academia masculina, fue el terreno de cultivo para redimir el fracaso que yo había sentido de mí mismo, pues demandaba ciertos valores que un hombre *pleno* debía cubrir: razón, neutralidad, control y legitimidad (Harding, 1996; Seidler, 2000).

Los parámetros de racionalidad-objetividad-neutralidad del conocimiento científico responden a la construcción de estructuras discursivas y simbólicas que perpetúan la dominación masculina en el quehacer científico y con ello auspician la perpetuación de un modo legitimado de hacer ciencia que, en el fondo, es el modo masculino de pensar el mundo (Pacheco, 2021, p. 37).

Este tipo de críticas a la epistemología occidental permitía que la autoetnografía cobrara otro significado para mí. Entendí que no suprime al sujeto masculino, sino que construye las bases para la desnaturalización de las prácticas hegemónicas corporeizadas. Desde mi lugar no hegemónico, comprendí que la forma de hacer ciencia legítima consolidaba el ideal canónico del hombre en *plenitud* (Zalaquett, 2012) y que perpetuaba la dominación masculina (Mancera-Valencia, 2015). “Victor Seidler (2000) comenta que las definiciones e ideales sociales de la «hombría» coinciden de manera interesante con las concepciones y valoraciones dominantes en la modernidad sobre la objetividad, la razón, las emociones, la naturaleza, el cuerpo, el lenguaje” (Núñez, 2004, p. 29). En este sentido el hombre hegemónico seguía dominando desde la producción de conocimiento, y la modernidad era el contexto histórico que lo soportaba.

También Seidler (2000) demostraba que los hombres hemos aprendido a tener siempre la razón porque las condiciones patriarcales y la producción de conocimiento lo permiten. En un mundo occidentalizado como el nuestro, los sentimientos, las emociones y las creencias no se consideran formas de conocimiento (Descartes, 2016), ni tampoco formas de expresión masculina. “Las ideas sobre los hombres como seres perfectos, a partir de la completud de su cuerpo, llevó a considerarlos

como seres racionales, fuertes, atrevidos, independientes” (Pacheco, 2021, p. 23), y “una consecuencia inmediata es que los humanos machos que no muestran esa regularidad de comportamiento de los hombres se vuelven sospechosos en su naturaleza” (Núñez, 2004, p. 21).

Por lo tanto, la ciencia legítima se ha consolidado a partir de hombres filósofos, astrónomos, químicos y físicos; todos occidentales (García-Sainz, 2002). Es decir, la producción de conocimiento científico tiene rostro de varón. Y uno de los ideales de la masculinidad y de la investigación científica hegemónica es la razón y el borramiento del cuerpo en tanto acumulador de creencias, por su incapacidad de producir conocimiento objetivo. “El cuerpo del hombre es un estorbo que tiene la desventaja de no ser lo suficientemente fiable y riguroso en su percepción de los datos provenientes del entorno, incluso si es considerado como una máquina” (Le Bretón, 2021, p. 91). En este sentido, lo racional no está involucrado con el cuerpo; lo racional no está involucrado con el sentimiento, ni con la situación histórica, ni con los afectos. Ciencia y masculinidad hegemónica están trazadas desde la concepción moderna de conocimiento y sujeto. Estar en contra de los principios modernos es ser blanco de todo cuestionamiento.

Estos criterios científicos se demarcan dentro del contexto de la modernidad occidental. Por lo tanto, modernidad es sinónimo de razón, y ciencia es una forma de razonamiento que produce conocimiento sobre el mundo. Así, las masculinidades hegemónicas se construyen a partir de estas prácticas modernas que aun hoy siguen imperando. Sin embargo, la autoetnografía emerge desde otros discursos narrativos. En tiempos denominados posmodernos (Buenfil, 2000; Lyotard, 2004), cuando se critica a las verdades científicas, la relativización y la reflexividad (Guba y Lincoln, 2012) del conocimiento y del propio sujeto en acción permiten la entrada de los significados como materia prima para conocer el mundo de los individuos. Esto último supone la reivindicación del papel de la cultura como un espacio simbólico que se construye intersubjetivamente. Así, el conocimiento situado, producto de la narración de las experiencias individuales del sujeto, ocupa un lugar especial dentro de las investigaciones posmodernas (Angrosino, 2015). Por lo tanto, el cuerpo, las emociones y la historia “constituyen el punto de partida de la experiencia de estar-en-el-mundo y de articular modos de saber” (Alegre-Agís y Fernández-Garrido, 2019, p. 24).

CONCLUSIONES

La autoetnografía es uno de los métodos de investigación cualitativa que permite la emergencia del sujeto en tanto constructor de realidad. Dicho sujeto visibiliza las relaciones de poder al contar historias que dan cuenta de su lugar en el mundo. Estas historias, convertidas en experiencias y conocimientos, develan casos poco tratados por la investigación académica, y menos desde el protagonismo del sujeto que investiga. Tales experiencias, muchas de estas en situaciones de vulnerabilidad, como el

racismo, la discriminación y la violencia, permiten descubrir que en regiones extensas como Latinoamérica se viven situaciones similares. Es decir, el común denominador que une a los sujetos latinoamericanos es la violencia en todas sus manifestaciones (Puiggrós, 2004). Por lo tanto, hacer autoetnografía es, en primer lugar, un ejercicio revolucionario que narra, desde la sistematización de la vida, experiencias que pueden potencializar cambios colectivos a la realidad.

También la autoetnografía permite la entrada al sujeto emocional, afectivo, de carne y hueso, construido a partir de las relaciones intersubjetivas y socioculturales. El varón masculino no es un sujeto aparte, también es producto de las afectaciones de un mundo violento, que impone reglas, normas y mandatos imposibles de cubrir. Una de estas imposiciones es la privación de su ser emocional y, como tal, el descuido del sí mismo (Foucault, 1991). Hombres masculinos dejan de ser sujetos al tiempo en que se les impone la regla estricta de no mostrar su lado afectivo (Connell, 2006). Esto contribuye a que muchos hombres cotidianos seamos víctimas de la opresión. Con los estudios del género, comprendo que investigar con el corazón (Denzin, 2017) implica reconocernos como seres humanos sensibles, amorosos, capaces de transformar el mundo desde la acción y desde la visibilización del yo. Más allá del género que se nos impone al nacer, estamos obligados a conquistarnos como sujetos. Y la autoetnografía posibilita la reconexión del cuerpo y la mente con la cultura, la sociedad y la historia.

Por lo tanto, sí es posible generar conocimiento desde la visibilización de la experiencia. Sí es posible construir nuevas formas de ser hombre desde la investigación científica. Uno de los métodos de investigación que contribuye a subvertir el orden de género es la autoetnografía. Al incorporar al sujeto varón a la comprensión y cuidado de sí mismo a través de la sistematización de la experiencia emocional e histórica, se contribuye a producir formas de entendimiento que impactan en la vida académica y cotidiana. Es importante reforzar que “el sujeto no existe en un no-lugar desde donde construye su perspectiva objetiva, sino desde una o varias posiciones sociales. Al producir conocimiento se produce a sí mismo como sujeto socialmente posicionado, como alguien capaz de producir conocimiento” (Núñez, 2004, p. 26). En este sentido, el varón masculino puede dar cuenta, desde el estudio de su subjetividad, de que la dominación masculina también impacta y produce crisis en la mayoría de los varones.

REFERENCIAS

- Aguirre, E. (2019). Autoetnografía realizada en México y por mexicanas/mexicanos. En E. Aguirre y J. Mardones (comps.), *Investigación cualitativa en América Latina* (vol. 1, pp. 119-143). Escaparate.
- Alegre-Agís, E., y Fernández-Garrido, S. (2019). Introducción. Cuando la voz tiembla y la disculpa incorporada emerge: etnografías como enfoque metodológico. En E. Alegre-Agís y S. Fernández-Garrido (eds.), *Autoetnografías, cuerpos y emociones. Perspectivas metodológicas en la investigación en salud* (pp. 17-32). Publicacions URV.

- Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (vol. IV, pp. 203-234). Gedisa.
- Bénard, S. (2018). Autoetnografía en la universidad. *Investigación cualitativa*, 3(1), 12-24.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2019). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Buenfil, R. (2000). Posmodernidad, globalización y utopías. En R. Buenfil (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales del milenio* (pp. 17-35). Plaza y Valdés.
- Blanco, M. (2010). La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro. En C. Martínez (comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud* (pp. 18-40). UAM.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, (9), 49-74.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2015). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Connell, R. (2006). Desarrollo, globalización y masculinidades. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 185-210). UNAM/PUEG.
- Connell, R. (2020). Veinte años después y el sur global. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 37-58). Crea Equidad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cruz, J. (2021). Masculinidad contrahegemónica en construcción. Una autoetnografía para futuros posibles en instituciones educativas. En G. García et al. (coords.), *Rostros y huellas de las violencias en América Latina* (pp. 213-220). Porrúa.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Chase, S. (2005). Investigación narrativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (vol. IV, pp. 58-112). Gedisa.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, (18), 145-169.
- Denzin, N. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo deja vú. *Astrolabio*, (11), 207-220.
- Denzin, N. (2015). Haciendo autoetnografía políticamente. *Astrolabio*, 4(41), 224-248.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*, 2(1), 81-90.
- Descartes, R. (2016). *Discurso del método*. Edaf.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. El Roure/Paidós.
- Ellis, C., Adams, T. E., y Bochner, A. P. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (comp. y trad.), *Autoetnografía una metodología cualitativa* (pp. 17-42). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- García-Sainz, C. (2002). Modificar las relaciones de poder. *Perspectivas*, (25), 12-17.
- Gómez, M. (2016). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En M. A. Jiménez (coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (vol. 9, pp. 193-218). Juan Pablos Editor.
- Guasch, O. (2019). Prólogo. Autoetnografías, corrección política y subversión. En E. Alegre-Agis y S. Fernández-Garrido (eds.), *Autoetnografías, cuerpos y emociones. Perspectivas metodológicas en la investigación en salud* (pp. 7-13). Publicacions URV.

- Guba, E., y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (vol. II, pp. 38-79). Gedisa.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Holman, S. (2015). Autoetnografía. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (vol. IV, pp. 262-315). Gedisa.
- Iniesta, M., y Feixa, C. (2006). Historias de vida y ciencias sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Periferia*, (5), 1-14.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis* (pp. 49-61). Isis International/FLACSO.
- Lagarde, M. (2021). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Escuela de Antropología e Historia*, 8(7), 2-24.
- Lamas, M. (comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Ángel Porrúa.
- Le Bretón, D. (2021). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Nueva Visión.
- Liotard, F. (2004). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.
- Madrid, S., Valdés, T., y Celedón, R. (2020). Introducción: veinte años de estudios y políticas sobre hombres y masculinidades. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 11-36). Crea Equidad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Mancera-Valencia, F. (2015). Implicaciones epistemológicas de la masculinidad: sus efectos en la interpretación de la naturaleza. *Cultura Científica y Tecnológica*, (32), 20-27.
- Marqués, J. V. (1997). Varón y patriarcado. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidades. Poder y crisis* (pp. 17-30). Isis International/FLACSO.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Dolmen.
- Mills, C. (2005). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Monetti, E. (2021). Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos. *El Cardo*, (17), 26-37.
- Muñoz, H. (2020). La importancia de los estudios de género como soporte al desarrollo de los estudios de masculinidades y el surgimiento de los estudios de masculinidad. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 85-108). Crea Equidad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Núñez, G. (2004). Los hombres y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de los hombres como sujetos genéricos. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (16), 13-32.
- Olavarría, J. (2020). Algunas reflexiones sobre los avances y pendientes en los estudios de hombres y masculinidades en América Latina en las últimas dos décadas. En S. Madrid, T. Valdés y R. Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género* (pp. 59-84). Crea Equidad, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Pacheco, L. (2021). Epistemología y masculinidades. En M. Figueroa y F. González (coords.), *Aportaciones al estudio e intervención de las masculinidades* (pp. 21-39). Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablos Editor.

- Puiggrós, A. (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Ramírez, J. (2006). ¿Y eso de la masculinidad?: apuntes para una discusión. En G. Careaga y S. Cruz (coords.), *Debates sobre masculinidades. Poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía*. UNAM.
- Richardson, L., y Adams, T. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard (comp. y trad.), *Autoetnografía una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Papers: Revista de Sociología*, (87), 145-159.
- Segato, L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina*. PUEG/UNAM/Paidós.
- Siciliani, J. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, (63), 31-59.
- Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Nómada.
- Varela, N. (2021). *Feminismo para principiantes*. Penguin Random House.
- Zalaquett, C. (2012). Ciencia y género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico-social. *Revista Izquierdas*, (12), 26-51.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.

Cómo citar este artículo:

Cruz Hernández, J. L. (2022). Autoetnografía con perspectiva de género. Una forma narrativa de producción de conocimiento desde las masculinidades no hegemónicas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1700. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1700>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Perspectiva teórica de la evaluación formativa en educación virtual

Theoretical perspective of formative assessment in virtual education

ANA ELIZABETH COPADO RODRÍGUEZ

Ana Elizabeth Copado Rodríguez. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Es candidata a Doctora en Educación y desarrolla el proyecto de investigación titulado “La evaluación formativa del aprendizaje en educación a distancia”. Maestra en Desarrollo Docente y Licenciada en Educación por la Universidad de Guanajuato. Profesionalmente se ha desempeñado en el área de formación de profesores y tutores en la modalidad de educación a distancia y como profesora del nivel licenciatura y posgrado en las áreas de diseño curricular, innovación educativa, evaluación del aprendizaje tanto en modalidad presencial como en línea. Correo electrónico: ana-copado@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8365-391X>.

Resumen

El artículo que se presenta desarrolla la perspectiva teórica sobre la evaluación formativa en educación virtual, trabajo de investigación asociado a tesis para obtener el grado de Doctora en Educación que otorga la Universidad Autónoma de Tlaxcala. En la presente investigación el objeto de estudio es someter a revisión teórica el proceso de evaluación formativa en educación virtual, el planteamiento central que orientó la investigación fue “¿Cuáles son las formulaciones teóricas de la evaluación formativa en relación con la retroalimentación y el aprendizaje autónomo en educación virtual?”. Se discutieron las categorías de análisis: a) perspectiva teórica: sajona, francófona y mexicana, b) retroalimentación y c) aprendizaje autónomo. Metodológicamente se consultaron fuentes de información en idiomas español, inglés y francés de acceso abierto con fecha de publicación desde 1967 al 2022, de las bases de datos Google Académico, ERIC, EBSCOhost y Scopus. Con el apoyo en el sistema de gestión de referencias bibliográficas Mendeley se sistematizaron las investigaciones recopiladas para su análisis con el método de análisis documental. De 60 artículos revisados, se eligieron 37 para su análisis sistemático que permiten presentar los hallazgos sobre las aproximaciones teóricas de la evaluación formativa en relación con la consecución del desarrollo de la autonomía que posibilita al estudiante el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que le motivan para continuar aprendiendo, se presentan reflexiones que se aproximan al logro del aprendizaje autónomo, y permiten afirmar que hay una experiencia positiva en la implementación de la evaluación formativa en ambientes virtuales.

Palabras clave: Aprendizaje autónomo, educación virtual, evaluación formativa, retroalimentación.

Abstract

This paper presents the theoretical perspective on formative assessment in virtual education, a research work associated with the dissertation to obtain the Doctor in Education degree granted by the Universidad Autónoma de Tlaxcala. In this research, the subject of study is to submit the process of formative assessment in virtual education to theoretical review; the central question that guided the research is: “What are the theoretical formulations of formative assessment in connection to feedback and autonomous learning in virtual education?”.

The following categories of analysis were discussed: a) theoretical perspective: Saxon, Francophone and Mexican, b) feedback, and c) autonomous learning. Methodologically, information sources were consulted in Spanish, English and French, open access with publication dates from 1967 to 2022, from Google Scholar, ERIC, EBSCOhost and Scopus databases. With the support of the Mendeley bibliographic reference management system, the collected research was systematized for analysis using the documentary analysis method. Out of 60 articles reviewed, 37 were chosen for their systematic analysis that present the findings on the theoretical approaches of formative assessment in connection to the achievement of the development of autonomy that enables students to develop cognitive and metacognitive skills that motivate them to continue learning. Reflections about achievement of autonomous learning are presented, which sustain that there is a positive experience in the implementation of formative assessment in virtual environments.

Keywords: Autonomous learning, virtual education, independent study, formative assessment, feedback.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO VISIÓN

La evaluación formativa, por encima de todo, debe ser útil para aprender y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), específicamente la concepción que se desarrolló en esta investigación refiere al proceso de aprendizaje en ambientes virtuales que establecen criterios de evaluación tejidos desde el diseño instruccional (Murcia, 2020). Diversos son los enfoques pedagógicos que fundamentan los programas de educación virtual, si bien es cierto que la educación virtual se imparte desde una plataforma tecnológica que porta los elementos didáctico-pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje programados y sistematizados de principio a fin.

Ángel Díaz Barriga (en CIE UATx, 2022) propone que durante el proceso de evaluación formativa el profesor puede propiciar en el estudiante la sensación de éxito y, en consecuencia, que experimente el deseo de responsabilizarse de su aprendizaje; específica que el profesor puede orientarle de manera oportuna para mejorar su aprendizaje y contribuir al desarrollo de su persona, metas, aspiraciones y retos a enfrentar; es contundente que no es una evaluación para asignar una calificación. Según Martínez (2012), la evaluación formativa se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite al profesor y al estudiante identificar información para reflexionar sobre sus acciones y promover la mejora del proceso. En ese mismo sentido, ante las definiciones analizadas, se afirma que la evaluación formativa en programas de la modalidad virtual requiere una visión amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje con fundamento en principios didáctico-pedagógico-tecnológicos que posicionan al estudiante al centro del proceso que mediante la reflexión le permite el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas orientadas al logro del aprendizaje autónomo.

En cuanto a las formulaciones teóricas del presente artículo, se analiza la evaluación formativa desde una visión progresista que promueve la reflexión y el desarrollo

del aprendizaje autónomo en el estudiante, para lo que se desarrollaron las siguientes categorías de análisis: a) perspectiva teórica de la evaluación formativa: sajona, francófona y mexicana, b) retroalimentación en educación virtual y c) autorregulación del aprendizaje independiente y autónomo.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: SAJONA, FRANCÓFONA Y MEXICANA

El análisis que aquí se presenta enfatiza en el origen conceptual de la evaluación formativa desde las perspectivas sajona, francófona y mexicana que propician una oportunidad para construir una nueva cultura en el proceso de evaluación del aprendizaje. Sobresale que en la literatura inglesa se utiliza el término *formative assessment*, que proviene de una raíz latina que significa “sentarse al lado de”, que significa orientar y ayudar al estudiante; se enfoca a fundamentar las acciones docentes en principios pedagógicos cognitivistas y constructivistas; de manera profunda será capaz de hacer evaluación formativa (López, 2016).

Al respecto, Allal y Mottier (2005), desde una perspectiva francófona, se enfocaron al análisis sistemático de la evaluación formativa para el aprendizaje, son pioneros en explicar el origen francófono del concepto de *evaluación formadora*, considerada como una estrategia para promover en el estudiante la autorreflexión y responderse “¿cómo aprendo?”, “¿qué necesito realizar para aprender?” y “¿qué puedo hacer para alcanzar mis metas?”. Desde la perspectiva teórica francófona se propone implementar ejercicios de autorreflexión, autoevaluación y coevaluación como técnicas para lograr el compromiso y motivación del estudiante. No significa mostrarle al estudiante los errores y las posibles causas que lo originaron, sino más bien propiciarle situaciones que promuevan la autorreflexión y que se interesen en lograr cambios con mayor profundidad en la regulación del aprendizaje, que significa recoger información, interpretarla y actuar.

Desde la perspectiva mexicana, Díaz Barriga (en CIE UATx, 2022) concreta aportaciones sobre los retos de implementar la evaluación formativa y traza las diferencia entre evaluar y calificar; enmarca un modelo dinámico de planeación didáctica sustentado en retroalimentar al estudiante; afirma acciones para construir la evaluación formativa: a) el profesor observa al individuo, b) el estudiante toma conciencia de su proyecto personal, reconoce avances, éxitos y retos, c) mediante la retroalimentación se trabaja con el error del estudiante, hasta que él tome conciencia, no se asigna una calificación y d) realizar actividades informales para la autorreflexión. Precisamente, es imprescindible reflexionar sobre las acciones del profesor en relación con los problemas y retos que enfrentan los estudiantes; es oportuno adoptar el paradigma educativo centrado en el aprendizaje, el enfoque constructivista concibe al estudiante como responsable de su aprendizaje y al profesor como facilitador y mediador de procesos pedagógicos, no posiciona el aprendizaje reproductivo o por asociación.

Martínez (2012), desde una perspectiva sajona y francófona, extrae definiciones y principios pedagógicos para comprender y aplicar la evaluación formativa que coincide con enfoques cognitivos: enseñanza-prueba, retroalimentación y corrección del error, con el propósito de orientar al estudiante para el desarrollo de habilidades de aprender a aprender y estrategias metacognitivas. El profesor que conoce al estudiante es capaz de retroalimentarle de manera profunda hasta él mejore su aprendizaje, no es fácil disminuir la importancia asignada a la evaluación mediante pruebas con preguntas cerradas para comprobar el logro cognitivo de los estudiantes, en consecuencia, también afirma que la evaluación formativa es un asunto ético y debe ayudar a mejorar el aprendizaje.

En esta investigación abordamos aproximaciones teóricas de la evaluación formativa desde su origen hasta el contexto actual. Se revisaron resultados de investigaciones que no son unánimes, sino más bien exponen diferentes perspectivas que destacan fundamentos e instrumentos de implementación: Allal y Mottier (2005), Black y Wiliam (2009), Bloom (1968), Díaz Barriga (en CIE UATx, 2022), Díaz y Hernández (2001), López (2016), Martínez (2012), Sánchez (2022) y Santos (1999) coinciden en que la evaluación formativa puede considerarse como un medio para mejorar el proceso de E-A que fomente en el estudiante una reflexión de su aprendizaje mediante la regulación, confianza, optimismo, perseverancia, y creer que pueden ser exitosos, si lo intentan. En la Tabla 1 se presentan los representantes teóricos, fecha, objeto e instrumentos.

RETROALIMENTACIÓN EN EDUCACIÓN VIRTUAL

Moreno y Ramírez (2022) afirman que actualmente la retroalimentación tiene fundamento teórico en dos paradigmas: el cognitivista y el socio-constructivista, por lo que se infiere que en la educación virtual se desarrollan prácticas de evaluación y retroalimentación asociadas a la construcción narrativa (comentarios y sugerencias de situaciones de aprendizaje) en las que el fin es corregir el error, para que los estudiantes puedan hacer sus propias revisiones y, a través de la relación pedagógica, ayudarlos a comprender su propio aprendizaje.

El estudio de la retroalimentación del aprendizaje en educación virtual detona problemas de índole didáctica y actitudinal entre profesores y estudiantes, son muchos los conceptos referentes a la retroalimentación que han suscitado interés y despertado expectativas que cuestionan cómo se podría transformar la evaluación en educación virtual que es netamente sumativa hacia la construcción de una cultura formativa fincada sobre los principios pedagógicos de la relación dialógica, definida por Freire (2005) como la relación e intercambio mediante el diálogo entre profesor y estudiante que ocurre como acción formativa y que trasciende a la dimensión personal desde los principios, valores, prejuicios y emociones de cada persona; se puede afirmar que una relación pedagógica o vínculo pedagógico con éxito permite al estudiante

Tabla 1

Aproximaciones teóricas de la evaluación formativa

Representante teórico	Objeto de la evaluación formativa	Instrumentos
Scriven (1967)	Obtener información sobre el proceso de E-A, enfatiza la diferencia entre evaluar y calificar	Técnicas y pruebas con enfoque cualitativo, diagnóstico, formativo y sumativo
Bloom (1968)	El profesor ofrece retroalimentación, diversificada con la instrucción adecuada al ritmo y estilo de cada estudiante	Baterías de tests y guías de observación para examinar la actuación del estudiante antes y después de la evaluación
Santos (1999)	Estrategia de E-A que permite al profesor y al estudiante comprender los aprendizajes que están logrando y buscar acciones para mejorarlos	Técnicas e instrumentos cualitativos para ser valoradas e interpretadas mediante el diálogo entre profesor y estudiante
Díaz Barriga y Hernández (2001)	Se realiza continuamente durante el proceso de enseñanza y los procesos de interactividad entre profesor, estudiante y contenidos	Técnica de preguntas y respuesta detonadoras, organizadores gráficos y trabajos académicos que serán valorados mediante criterios que reflexiona y comprende el estudiante como responsable de su aprendizaje
Allal y Mottier (2005)	El profesor recoge información para tomar decisiones y motivar al estudiante a participar activamente y mediante una clara retroalimentación, aumenta el proceso reflexivo para reconocer logros, avances y retos, así disminuye la tendencia a calificar con número	Diario del profesor con escala de estimación, fichas de autoevaluación, fichas de observación. Lista de control con fichas de evaluación entre iguales, escala verbal o numérica. Informe de expertos con escala descriptiva o rúbrica y fichas de seguimiento e informe de autoevaluación
Black y William (2009)	El profesor motiva y elogia el esfuerzo del estudiante para seguir aprendiendo, enfoca el trabajo grupal y colaborativo como estrategia central, no en los objetivos del currículo	Se propician estrategias que promueven la autonomía, mediante la retroalimentación y un diálogo interactivo sobre los logros y retos por enfrentar
Martínez (2012)	La retroalimentación detona en el estudiante la reflexión sobre las acciones que le permiten continuar aprendiendo	Comunicación eficaz y retroalimentación en pruebas e instrumentos con criterios e indicadores de logro
López (2016)	Planeación de criterios para recoger información durante el proceso formativo con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Escala de comprobación, rúbrica, fichas de autoevaluación, evaluación entre iguales y fichas de observación, de seguimiento, informe de autoevaluación y lista de control
Sánchez (2022)	El profesor conocer el grado de comprensión que poseen los estudiantes sobre un tema, les orienta respecto a los conocimientos o habilidades que pueden mejorar para el logro de los aprendizajes esperados	Evaluaciones escritas: ensayos, preguntas, exámenes de opción múltiple, relación, disertaciones, reportes; evaluaciones prácticas: exámenes orales, exámenes prácticos con casos; observación; portafolios, autoevaluación y evaluación por pares: reporte del estudiante y compañeros
Díaz Barriga (2022)	Son acciones docentes con la finalidad es mejorar el aprendizaje desde una dimensión personal, mediante la retroalimentación fundamentada en la reflexión, estrategias informales, no rígidas que permitan mejorar el entusiasmo para la autoevaluación y coevaluación en un ambiente colaborativo	Elaborar escritos de autoevaluación con un porcentaje mayor en el portafolio de evidencias (planeación, tareas, videos); observación por par evaluador, y establecer estrategias colaborativas. Analizar los resultados y establecer un plan de trabajo con metas puntuales de valoración de los resultados de estas metas

Fuente: Elaboración propia con información de Bloom (1968), Díaz Barriga (2022), Díaz Barriga y Hernández (2001), Martínez (2012), Melchor et al. (2020), López (2016) y Santos (1996).

dirigirse con una actitud crítica y reflexiva que le permite actuar desde una posición de autonomía que enfrenta retos para lograr las metas (García et al., 2021).

Dorrego (2006) propone que la retroalimentación motiva y refuerza al estudiante para mejorar las estrategias de aprendizaje-enseñanza y hacerlas más efectivas. El profesor recupera información sobre el perfil del estudiante: estilo de aprendizaje y efectividad de sus habilidades cognitivas. Asimismo, muchas instituciones educativas han tratado de diseñar procedimientos para saber cómo realizar una retroalimentación, al respecto Mollo y Deroncele (2022) declaran que aún no existe un modelo o guía que pueda ser aplicado de manera general, cierto que uno de sus fines es guiar la actuación de los estudiantes y profesores, razón por la que el mismo proceso de retroalimentación emana de manera individual y focalizado a las mismas necesidades, logros y retos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje

Proceso técnico	Evaluación formativa	Retroalimentación del aprendizaje
Principio	Valorar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados y lo que es preciso hacer para mejorar el aprendizaje del estudiante	Construir el vínculo pedagógico, el profesor le informa las fortalezas y debilidades en torno a las actividades realizadas
Propósito	Tomar decisiones respecto a las acciones y dirección pedagógica, conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Señalar fortalezas y debilidades en torno a una actividad realizada, así estimular cambios de actitud tanto en estudiante como en el profesor
Función	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retroalimentar el aprendizaje con información desprendida de los resultados 2. Enfatizar la revisión de los contenidos que presentan dificultad 3. Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir y replantear el vínculo pedagógico para favorecer el aprendizaje, enfatiza identificar estudiantes que se encuentran riesgo académico 2. Reconocer las condiciones actuales: su contexto, su estado socioemocional y barreras para el aprendizaje
Momento	Durante todo el proceso educativo, en cualquier momento crítico del proceso, al terminar una unidad, al emplear distintos procedimientos de enseñanza y al concluir un tema, etc.	De forma continua con un seguimiento durante el proceso de aprendizaje, propicia el control continuo de sus resultados, según lo requiera cada estudiante
Instrumentos preferibles	Instrumento para diagnosticar, pruebas informales, cuestionarios de opción múltiple, exámenes prácticos, observaciones y registros del desempeño, etc.	Comunicación mediada por las tecnologías digitales: chat, foro de debate o grupos de discusión sobre un tema central. Se propicia un proceso de autoevaluación y elaborar mensajes en tareas y actividades de manera grupal e individual
Manejo de resultados	De acuerdo con las características del rendimiento constatado, a fin de seleccionar alternativas de acción inmediata	Reflexionar e implementar un plan de reforzamiento para mejorar el aprendizaje congruente con el nivel de apoyo que necesita el estudiante

Fuente: Elaboración propia con información de Guerra y Serrato (2015), Moreno (2010, 2021) y Mollo y Deroncele (2022).

APRENDIZAJE INDEPENDIENTE Y AUTÓNOMO

La evaluación formativa motiva la reflexión en relación con la consecución del desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que facilitan la autonomía, carac-

terística indispensable en el perfil del estudiante de educación virtual. En las clases presenciales los estudiantes dependen mucho de los profesores, mientras que en la educación virtual el estudiante debe aceptar un alto grado de responsabilidad para estudiar de manera independiente con habilidades para el aprendizaje autónomo.

En primer lugar, los estudios llevados a cabo desde la teoría del estudio independiente propuesto por Wedemeyer (1981) demuestran que el estudio independiente que realiza el estudiante de un programa educativo a distancia no solo se refiere a la distancia física, sino en relación con el control y dirección de los procesos cognitivos que desarrolla de manera personal, las estrategias de estudio en estudiantes varían enormemente de una actividad a otras. Entonces, el aprendizaje ocurre en el propio entorno del estudiante y se responsabiliza de su propio ritmo de aprendizaje. En segundo lugar, la teoría de la autonomía expuesta por Moore (1977) considera que la característica esencial de esta modalidad es la autonomía del estudiante, relacionada con dos variables: a) la cantidad y calidad del diálogo entre profesor-estudiante y b) la estructura del curso que facilite al estudiante el acceso, manejo y comprensión del contenido. Las siguientes son acciones que definen la autonomía del estudiante (Schwartzman et al., 2014):

- Pensamiento y actitud crítica ante la elaboración de tareas.
- Responsabilidad para diseñar una ruta para cumplir sus metas.
- Motivación para buscar y usar recursos de aprendizaje.
- Reflexión sobre los aciertos y retos.

En educación virtual, Cañadas (2020), Lovatón (2021) y Chan (2016) argumentan que la independencia y autonomía del estudiante se fortalecen con el uso de las tecnologías digitales y recursos disponibles en internet, ya sean de uso libre o con pago de licencia para su uso. Actualmente se habla de estudiantes nativos digitales que refiere a la cultura digital en la que se han desarrollado, el fácil acceso a dispositivos que les permite la creación del vínculo pedagógico; se considera que la autonomía del estudiante se representa con la capacidad para tomar decisiones y buscar el bien para sí mismo y para los demás (Prensky, 2018). La modalidad virtual promueve que el estudiante mantenga una innovación constante mediante estrategias de autoaprendizaje que significa el desarrollo de procesos cognitivos, metacognitivos y de manejo de recursos digitales, y de esta manera obtener aprendizajes significativos.

Chica (2011) afirma que las estrategias cognitivas se refieren a los procesos y conductas que actúan sobre un problema determinado con el objeto de facilitar su asimilación, y están dirigidas a la comprensión, recuerdo y construcción y elaboración del conocimiento. Son secuencias del aprendizaje: a) planeación y control del proceso de aprendizaje, b) regulación del éxito y fracaso, c) reconocimiento del valor intrínseco, d) desarrollo de actitudes positivas, control de emociones, y creación de ideas innovadoras.

Las estrategias metacognitivas son representadas por la capacidad que tiene el estudiante de ser consciente de su aprendizaje, es pensar acerca del conocimiento y

de las propias operaciones mentales: motivación, control de creencias, percepciones y autoeficacia. Es un diálogo interno que le permite reflexionar sobre lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace. Desde las aportaciones de Bustos et al. (2013), el estudiante reconocer cómo aprende e identifica las capacidades que tiene y cuáles no, incluso llega a diseñar rutas de trabajo con mayor rendimiento para lograr tener control sobre la aplicación del aprendizaje significativo.

García (2021) explica que la retroalimentación formativa en sistemas de educación a distancia consiste en un diálogo eficaz, personalizado, motivador, inmediato y claro que puede ser en tiempo síncrono o asíncrono, individual o grupal, y que las estrategias de autorregulación, autoevaluación, coevaluación y reflexión sobre el aprendizaje desarrollan la autonomía en el estudiante de un programa virtual. Sobresalen los beneficios de programar tiempo para dialogar después de realizar una prueba, cuestionario o tarea, es retroalimentar sobre las carencias y logros respecto a la actividad realizada.

HALLAZGOS ENCONTRADOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN VIRTUAL

La calidad de las prácticas de evaluación establece criterios que no se remiten a un proceso técnico o uso de herramientas. La educación digital se orienta hacia un diálogo sobre planeación y metodología para desarrollar procesos de retroalimentación significativos al estudiante (Barberà y Suárez, 2021). La relevancia de implementar la evaluación formativa pone de manifiesto las marcadas diferencias entre evaluar como proceso final (sumativa) con la intención de revisar los resultados para asignar una calificación, o evaluar como un proceso de mejora continua (formativa) con tendencia a motivar al estudiante mediante el proceso de reflexión y retroalimentación sobre los logros y mejoras, sin embargo, la evaluación sumativa es necesaria para asignación de una calificación, no hay acreditación del curso, no es posible omitir la acción sumativa para asignación de un valor al desempeño del estudiante (Mellado et al., 2021). Pero también es cierto que, en ocasiones, la asignación de una calificación ha sido etiquetada de “injusta” ya sea por calificar con un puntaje alto o calificar por debajo de la aspiración del estudiante; la asignación de una calificación tiene la función básica de valorar en función del juicio que emite el profesor sobre una escala y criterios previamente enfocados al logro de los objetivos, sin embargo, aún no se ha conseguido en su totalidad, por lo tanto, el profesor recoge información para analizarla, emitir un juicio de valor y tomar decisiones conforme a datos evidentes, también puede identificar valores, ideales, metas, y las dificultades que enfrenta el estudiante; dicha disparidad de inconformidades ejemplifica el estatus confuso, ambiguo y divergente de la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje (Moreno, 2010).

En la evaluación del aprendizaje en educación virtual siempre se han utilizado pruebas, cuestionarios y tareas con fecha y horario para su elaboración, con la posi-

bilidad de calificar de inmediato, ventaja que le muestra de inmediato al estudiante los resultados de las respuestas correctas e incorrectas. Para el estudiante es muy importante conocer su aciertos y errores, entonces, darle una respuesta inmediata es una estrategia pedagógica valiosa que le permite al profesor posteriormente iniciar una retroalimentación con el estudiante, en este momento se ofrece ayuda y respuestas puntuales, coherentes y contextualizadas sobre el contenido, actividades y tareas, es un diálogo interactivo sobre las acciones formativas que se habrán de realizar (Barberá, 2016).

Las tecnologías digitales se han posicionado como herramientas docentes que han ocasionado una serie de modificaciones en la educación, la permanente evolución del internet y los acontecimientos sociales que han facilitado la comunicación e interacción entre las personas. Aparici y García (2017) definen que la interactividad es la capacidad de las personas para expresar sus ideas y conocimientos de manera auténtica, situados en un ambiente de aprendizaje virtual donde los estudiantes se reúnen para realizar actividades de aprendizaje estructuradas, por lo general, basadas en los principios del diseño instruccional para cursos a distancia. Facilitan la interacción entre profesor y estudiante en tiempo síncrono.

García (2021) cuestiona si podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia, para lo que propone utilizar la evaluación formativa como un elemento de comunicación bidireccional que le permite al profesor utilizar la información para retroalimentar y orientar al estudiante en la corrección de los errores, valoración de aciertos y diseño de estrategias de estudio pertinentes enfocadas al logro de saberes o destrezas no alcanzadas. En la educación virtual un elemento pedagógico transformado es la evaluación de aprendizaje; es preciso desarrollar una perspectiva crítica con énfasis en las acciones docentes como una amplia gama de alternativas que propicien la interacción didáctica entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante; es importante ver la interacción entre las personas a través de las tecnologías digitales, no es más importante la tecnología en sí misma. En un ambiente virtual de aprendizaje la comunicación es parte medular, la falta de diálogo en un entorno físico puede generar angustia, incertidumbre y sentimientos de soledad en los estudiantes. Para contrarrestar esta situación es necesario que el profesor evalúe y retroalimente los trabajos de los estudiantes en un lapso máximo de 24 horas, de acuerdo con la fecha de entrega.

Cabero y Palacios (2021) señalan que el proceso didáctico implementado por el profesor en educación virtual se va diseñando de manera paulatina mediante la observación del comportamiento de los estudiantes. Sobresale la frecuente preocupación del profesor respecto a las problemáticas de la evaluación dado que existe la probabilidad de la suplantación de la persona, la copia y plagio de la información por parte del estudiante, por lo que la evaluación pierde su verdadero sentido al momento de que afecta el desarrollo de competencias declaradas en el perfil de egreso. Entonces la evaluación se refiere a un planificado proceso didáctico-pedagógico de

recogida de información que permite analizar el proceso formativo en relación con el desarrollo de habilidades por parte del estudiante, enfocado al estudio independiente y autonomía para el aprendizaje, sirviendo además para analizar la eficacia del diseño instruccional y los recursos utilizados, consideraciones que nos llevan a cuestionar las diferentes maneras en que los profesores promuevan la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes.

Moreno y Ramírez (2022) afirman que un estudiante puede aprender por sí mismo sin contacto físico con otros y aceptar trabajar de manera independiente, pero le será más difícil sin la correspondiente retroalimentación y orientación por parte del profesor, “es posible que al inicio el estudiante muestre cierta resistencia [...] ante lo cual el docente tendrá que desplegar estrategias pedagógicas para incentivar el compromiso del estudiante con la retroalimentación” (p. 71). Entonces, el desarrollo de habilidades para la autorregulación y autonomía involucra las acciones, mediante el diálogo con un lenguaje claro y preciso sobre los aciertos y puntos que se tienen que mejorar según los aprendizajes esperados y el objetivo de la tarea.

REFLEXIONES FINALES

Desde la opinión de los estudiantes, existen argumentos que muestran su inconformidad respecto del proceso de evaluación, mismo que finaliza con la asignación de una calificación, el contexto es controversial debido a que mientras para algunos se concibe como un tema que necesita mejorar por parte de la intervención docente, otros estudiantes expresan que la evaluación en educación virtual es una acción sistematizada e inflexible destinada solamente a la suma de puntos alcanzados en las actividades realizadas e incluso aseguran que se enfocan a realizar las actividades y exámenes con puntuación asignada.

Se afirma que implementar la evaluación formativa en educación virtual representa retos importantes para profesores y estudiantes, en virtud de que implica llevar a cabo acciones didáctico-pedagógicas para fortalecer el aprendizaje autónomo desde la regulación relativa a los aspectos de la cognición, la motivación y el contexto socioemocional, alcanzando el desarrollo de un proceso metacognitivo a través de la planeación, el autocontrol o autodirección y la autoevaluación. Por eso se proponen las siguientes estrategias clave para implementar la evaluación formativa en ambientes virtuales de educación: a) reconocer el interés del estudiante –¿qué quiere?–, b) reconocer los conocimientos del estudiante –¿qué sabe el estudiante?– y c) promover la reflexión –¿cuáles son acciones que ya utiliza para alcanzar los objetivos?–. Se inicia con la planeación estratégica de actividades de aprendizaje que ayudan al estudiante a determinar la dirección de su aprendizaje, y el uso de diferentes estrategias: establece metas y objetivos; divide la tarea para realizarla en pasos; organización el tiempo para trabajar en cada tarea; también realiza la selección de estrategias y recursos para lle-

varlas a cabo, entonces le corresponde a él mismo identificar qué requiere mejorar y verificar la efectividad de las estrategias que utiliza para cumplir con sus compromisos académicos. La ruta que considera es un camino personal para trabajar con confianza sus metas personales y académicas que le orientan a continuar en el desarrollo de saberes cognitivos y habilidades digitales.

Se concluye, a partir del análisis teórico, que los profesores en su práctica docente aplican principios didácticos-pedagógicos orientados hacia la evaluación formativa, reconocen lo importante de construir los criterios de evaluación de manera colaborativa entre profesor-estudiante, estos aplicados a las actividades de evaluación diagnóstica, autoevaluación y coevaluación. Es necesario innovar el uso de instrumentos de evaluación disponibles en aplicaciones tecnológicas, juegos y desarrollos tecnológicos con las características de ser equilibradas en tiempo, cantidad y acceso. Asimismo el profesor muestra una actitud de interés y sentido de responsabilidad para mejorar las prácticas de enseñanza en educación virtual, para lo que se requiere observar el comportamiento del estudiante en plataforma: accesos, participaciones, trabajo colaborativo y entrega de actividades. En el mismo sentido, es necesario analizar las competencias en el perfil de egreso y los aprendizajes esperados declarados en el currículo formal. Se detona a favor del aprendizaje del estudiante realizar sesiones en tiempo síncrono mediante videoconferencias para revisión de dudas y retroalimentar el aprendizaje con un lenguaje claro y motivante que afirme la posibilidad de éxito que tiene el estudiante mediante el aprendizaje autónomo.

REFERENCIAS

- Allal, L., y Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. En Centre for Educational Research and Innovation (ed.), *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD. <https://www.oecd.org/education/cei/35337948.pdf>
- Aparici, R., y García, D. (2017). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (50), 1-10. <https://doi.org/10.6018/red/50/4>
- Barberà, E., y Suárez, C. (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 33-40. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30289>
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational assessment. Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery evaluation comment. *UCLA-CSIEP*, 1(2), 1-12.
- Bustos, L., Salazar, L., y Moreno, M. (2013). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en universitarios miembros de comunidades indígenas. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 12(1), 32-38. <http://dx.doi.org/10.30788/RevColReh.v12.n1.2013.43>
- Cabero, J., y Palacios, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>

- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *RIDU-Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(1), 1-32. <https://doi.org/10.6018/red/48/1>
- Chica, F. A. (2011). *Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo: estrategias de autorregulación para aprender a aprender en los ambientes virtuales*. Universidad EAN. <http://hdl.handle.net/10882/2772>.
- CIE UATx [Centro de Investigación Educativa Universidad Autónoma de Tlaxcala] (2022, oct. 1). *Conferencia Magistral | Ángel Díaz Barriga: ¿Calificar o evaluar? Dos procesos que se confunden y pervierten el trabajo educativo*. <https://youtu.be/74dzO0ym1G0>
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2001). *Docente del siglo XXI, cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 1-23. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 09-29. <https://doi.org/10.5944/RIED.24.2.30223>
- García Riveros, J., Farfán Pimentel, J., Fuertes Meza, L., Montellanos Solís, A. (2021). Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia. *Delectus Revista Científica*, 4(2).
- Guerra, M., y Serrato, S. (2015). Michael Scriven. Evaluación formativa. *Red Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1(2), 28-33. <http://www.sev.gob.mx/upece/wp-content/uploads/2018/09/1.3-Michel-Scriven-Evaluaci%C3%B3n-formativa.pdf>
- López, V. (2016). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Lovatón, M. (2021). Evaluación formativa en entornos virtuales. *Santiago*, (156), 236-280. <https://orcid.org/0000-0002-0579-970X>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Mellado, P., Sánchez, P., y Blanco, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Mollo, E., y Deroncelle, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://orcid.org/0000-0002-6384-5866>
- Moore, M. (1977). *On a theory of independent study*. ZIFF Papiere Nr. 16. FernUniversität.
- Moreno, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299123994006.pdf>
- Moreno, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

- Moreno, T., y Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 65-79). UNAM, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia.
- Murcia Rodríguez, M. (2020). *Diseño instruccional para profesores. Guía para la innovación educativa con TIC*. Universidad Santo Tomás.
- Prensky, M. (2018). *Enseñar a nativos digitales*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Sánchez, M. (2022). Evaluación del, para y como aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 17-35). CUAHIED-UNAM.
- Santos, M. (1999). *Evaluación educativa, un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Schwartzman, G., Trech, M., y Jalley, V. (2014). Ruta personal de aprendizaje: abriendo caminos para la evaluación en línea. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (eds.), *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción* (pp. 151-168). Homo Sapiens Ediciones/Flacso Argentina.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back door: reflections on non traditional learning in the lifespan*. University of Wisconsin Press.

Cómo citar este artículo:

Copado Rodríguez, A. E. (2022). Perspectiva teórica de la evaluación formativa en educación virtual. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1698. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1698>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El área “Desigualdades educativas en Chihuahua”- las generalidades del estado de conocimiento

The “Educational Inequalities in Chihuahua” area: Generalities of the state of knowledge

ROMELIA HINOJOSA LUJÁN

Romelia Hinojosa Luján. Investigadora independiente, Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana, presidenta fundadora de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC, consultora y activista de los derechos humanos. Cuenta con publicaciones en formato de libros, capítulos de libro, artículos de revistas y ponencias. En el año 2019 recibió por el Congreso del Estado de Chihuahua el título de “Chihuahuense Distinguida” en la categoría de Producción científica. Correo electrónico: rome_hinojosa@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8754-5956>.

Resumen

El presente artículo presenta un panorama general de lo encontrado en el área de *Desigualdades educativas* en el estado de conocimiento que realizó un equipo de investigadores chihuahuenses. Esta área está conformada por tres subáreas: *Integración e inclusión educativa* (coordinada por Pedro Covarrubias Pizarro), *Desigualdad y vulnerabilidad social* (coordinada por Esteban García Hernández) y *Género en la educación* (coordinada por Romelia Hinojosa Luján). El elemento que vertebra al área es el cumplimiento de los derechos humanos en el espacio educativo: con población migrante indígena, con personas en condición de discapacidad, con mujeres y personas de divergencia sexo-afectiva. El estado de conocimiento arroja la consolidación del área en la década 2009-2019, a diferencia de los estados de conocimiento de la década anterior en la que no aparece. La herramienta usada es la Teoría Crítica y el enfoque metodológico de esta parte es la hermenéutica. La investigación encontrada es robusta y de calidad, aunque también se localizan algunos casos con inconsistencias. Las temáticas que se localizaron obedecen al contexto histórico que se vive en la actualidad.

Palabras clave: Investigación educativa, estado de conocimiento, producción científica.

Abstract

This paper presents a general overview of what was found in the area of educational inequalities in the state of knowledge carried out by a team of researchers from Chihuahua. This area is made up of three subareas: *Integration and educational inclusion*, *Inequality and social vulnerability*, and *Gender in education*. The element that backbones the area is the fulfillment of human rights in the educational space: with indigenous migrant population, with people with disabilities, with women and people of gender-affective divergence. The state of knowledge shows the consolidation of the area in the 2009-2019 decade, unlike the states of knowledge of the previous decade in which it does not appear. The tool used is the Critical Theory and the methodological approach of this part is hermeneutics. The research found is robust and of quality, although some cases with inconsistencies are also found. The themes that were located obey to the historical context that is lived today.

Keywords: Educational research, state of knowledge, scientific production.

Generar una metainvestigación para valorar el avance en la producción sobre investigación educativa es uno de los objetivos que la REDIECH se ha propuesto al elaborar estados de conocimiento en Chihuahua. De pronto esta entidad se convirtió en una potencia en la producción y diseminación del conocimiento –guardadas sean las proporciones con las IES y recursos que se poseen–, mucho se atribuye al trabajo de esta red y a la política de instituciones federales, como CONACYT, para el impulso de esta tarea. Elaborar en el año 2010 los estados de conocimiento permitió visibilizar la producción estatal y dialogar con el centro de la República. Este esfuerzo es realizado desde esta asociación civil sin apoyos financieros de ninguna institución financiadora. Se hace desde la gestión de este grupo de investigadores que, a través de convenios interinstitucionales, dedican tiempo y energía en este trabajo. Sin embargo, también dedican tiempo personal en esta titánica tarea.

Realizar un estado de conocimiento significa hacer un

...análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción [Weiss, 2005, p. 13].

De tal forma que estas ideas dan cuerpo y ruta al presente artículo, que está delimitado en el campo de las desigualdades educativas en la década 2009-2019, con producciones científicas realizadas en contexto empírico chihuahuense o por personas académicas chihuahuenses en formato de teóricas; la investigación que estudia estos procesos de exclusión, principalmente del derecho humano a la educación, derivados de la condición que viven algunos individuos pertenecientes a grupos vulnerables. La brecha educativa que se crea por la desigualdad educativa de estos grupos vulnerables origina segregación, discriminación y violencia; se localizan múltiples violaciones a sus derechos humanos.

En el estado de conocimiento de la década pasada no hubo equipo que trabajase esta área. Se elaboró un estado de conocimiento de la subárea *Género*. En esta ocasión se pudo conformar a la subárea de género como una integrante de un universo más amplio. Si bien en el entorno nacional existe una larga tradición en la elaboración de estados de conocimiento, en Chihuahua hemos hecho lo propio, con algunas diferencias. En el periodo 2002-2011 el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.) generó, con el título *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* (Salinas, 2013), un estudio que tiene que ver con este estado de conocimiento, sin embargo, las temáticas no están unidas por el análisis del derecho humano a la educación. En eso nos distanciábamos del centro, sin embargo, tenemos entendido que ya para esta década se sigue este enfoque, por lo que tal vez encontremos similitudes al momento de que se publique.

Nosotros definimos la *desigualdad educativa* en los procesos y fenómenos que tienden a excluir a determinados actores o colectivos del acceso, permanencia y apro-

vechamiento del sistema educativo, considerando, sí, el nivel socioeconómico, pero también debido a alguna condición asociada a la vulnerabilidad, como la diferencia de capacidad –discapacidad o alta capacidad–, género, orientación sexual, condición de salud, creencia religiosa, origen étnico, entre otras variantes que conforman la diversidad. Aunque hubo estudios que se recuperaron sobre las condiciones de salud, no hubo en el equipo una persona especialista que tuviese la posibilidad de realizar esta subárea; solo se logró concretar tres grandes apartados: el género, la capacidad y los factores asociados a la economía. Se dividió el material empírico para que fuese otro equipo el que trabajase el multiculturalismo en la educación y que se integrara en otra área.

El Marco Teórico interpretativo utilizado en las tres subáreas para analizar la producción encontrada de manera general fue la Teoría Crítica. Cada subárea utilizó otras herramientas teóricas por la especificidad de cada una. Algunos de sus rasgos de la Teoría Crítica son: los sujetos y objetos de la investigación están constituidos socialmente, por lo que deben ser interpretados y analizados dentro de este contexto histórico social. A través de esta corriente teórica se “denuncian las necesidades, intereses y el desamparo de los grupos marginados y las sociedades excluidas del discurso dominante” (Frankenberg, 2011, p. 69).

Adscribiéndonos a lo que establece García (1999, citado en UNESCO, 2005), las diferencias son una nueva forma de presentar las distancias sociales, políticas y culturales, que se establecen y legitiman bajo las jerarquías sociales naturalizadas, pero que ocultan un sutil proceso de exclusión. Procesos de exclusión como la discriminación se encuentran institucionalizados pedagógicamente, diseñados en materiales educativos, espacios educativos e imaginarios sociales. El capacitismo, la aporofobia, la misoginia, la homofobia, la transfobia y el rechazo a la divergencia sexo-genérica están latentes en los quehaceres educativos. Esta área, a través de las investigaciones que recupera, trata de mostrar los delicados hilos que mueven las subjetividades que les convencen en razones naturalizadas para esos procesos de violencia.

Realizar estados de conocimiento cumple la necesidad de evaluar o valorar lo que se ha producido en investigación para identificar áreas de oportunidad y aspectos consolidados en el quehacer en el campo. Esta información permitirá establecer la línea en que se extiende la frontera en el campo, la situación o condición que prevalece en la generación de conocimiento: enfoque metodológico, teoría utilizada, vacíos temáticos, niveles educativos más estudiados, etc.; esto para tesis, tomadores de decisiones, académicos/as, entre otros grupos de interés.

El problema y las preguntas de investigación quedaron planteadas de la siguiente manera (no todas ellas se abordan en este recorte del informe, por lo acotado del espacio):

- ¿Cuál es el estado de conocimiento que guarda la investigación en el área de desigualdades educativas en el periodo 2009-2019?

- ¿Qué objetos de estudio están presentes en el área más recurrentes y las ausencias?
- ¿Cuáles son las perspectivas teóricas y metodológicas que predominan en la IE estatal?
- ¿Cuáles contextos o niveles son los más estudiados? ¿En cuál o cuáles la producción es menor?
- ¿Quiénes son las personas, instituciones o grupos que participan en las producciones?
- ¿Cuáles son los avances y desafíos que presenta la investigación en el área en comparación con el primer estado de conocimiento de la investigación en Chihuahua?

Al responder las preguntas anteriores se lograrán los siguientes objetivos:

- Realizar el estado de conocimiento de la investigación en el área de desigualdades educativas durante el periodo 2009-2019.
- Analizar las perspectivas teórico-metodológicas que están presentes en los trabajos de investigación generados en el área.
- Identificar los objetos de estudios que son recurrentes y lo que se ausentan del área de desigualdades educativas y observar la pertinencia con respecto al contexto social en el que se gestaron.
- Establecer las realidades educativas que necesitan ser foco de investigación en el área de desigualdades educativas.
- Valorar la consistencia de la producción de conocimiento sobre educación construido a partir de la investigación educativa realizada entre los años 2009 y 2019 en la entidad.

El enfoque metodológico utilizado en el estado de conocimiento parte desde una mirada interpretativa, por ello recurre a la hermenéutica. Sin embargo, esta interpretación asume que también los datos que establece el conteo de la producción sobre el área dicen algo más allá del dato duro. En un primer análisis, las cantidades permiten dar un panorama de las generalidades en la producción y de las principales tendencias. Para abordar las dos caras del mismo fenómeno se sigue con un análisis de los textos producidos, que permite develar aspectos que no tienen que ver con la carga de los números, sino con las características o cualidades de los textos analizados.

Interpretar es efectuar la referencia del texto (Gadamer, 2002) y se trata como una totalidad, no como una secuencia de letras, palabras y oraciones. El texto es un todo, pero también es un individuo. Las producciones científicas realizadas (planteadas como texto) sobre desigualdades educativas se tomaron como objeto interpretativo del método hermenéutico.

La parte operativa del análisis se realizó con tres fichas: la primera que focalizó a los datos bibliográficos, la número dos que ayudó con la organización y análisis de los datos metodológicos y de los contextos estudiados. Estas dos fichas se procesaron de manera cuantitativa. La tercera ficha buscó más la interpretación cualitativa. A

través de estos datos se realizaron valoraciones que detectaron temáticas de estudio, marcos interpretativos más utilizados, hallazgos localizados, congruencia epistemológica, entre otras cosas.

Hubo un proceso de solicitud a las instituciones de educación superior, validado por la Secretaría de Educación y Deporte. No todas las instituciones dieron respuesta a la solicitud, por lo que no se tuvo acceso a toda la producción existente. Se compiló lo que estuvo en formato de acceso abierto y lo que se poseía en las bibliotecas personales de quienes realizaron esta metainvestigación. Con lo que se logró compilar se construyó una especie de repositorio de alcance para todos los participantes en el equipo. La primera actividad fue la clasificación a partir de los títulos en carpetas de cada subárea. A partir de la lectura se omitieron productos por no quedar estrictamente en las subáreas o por no cumplir con los criterios establecidos.

Algunos de los criterios de inclusión de los trabajos que se establecieron en esta área de la producción científica fueron la temporalidad, la publicación de libros con ISBN (International Standard Book Number), la localización de artículos en revistas de difusión indizadas, tesis doctorales y ponencias en congresos estatales, nacionales e internacionales publicados en memorias. Se incorporaron también los informes de investigaciones, debido a la gran cantidad que se localizó. Esto representó una divergencia con las otras áreas del estado de conocimiento general y se explica desde la emergencia de fondos nacionales e internacionales en el cumplimiento que como garante tiene el Estado mexicano.

Se presenta a continuación un panorama general sobre el área.

La cantidad de producción detectada en el área es de 145 textos. La subárea que más aporta es *Género en educación*, con casi el 50%; el 30% es generado por la subárea de *Desigualdad y vulnerabilidad educativa* y, finalmente, el 23% se localizó en la subárea de *Integración e inclusión educativa*. Los productos de difusión encontrados en el área están mediados por el 36% de artículos de revistas, el 25% fueron ponencias, el 15% capítulos de libros, 9% libros completos, 8% informes de investigación y el 6% tesis. La subárea *Género en educación* es la mayor productora de libros, con el 69% del total de textos; *Integración e inclusión educativa* no aporta informes de investigación, y *Desigualdad y vulnerabilidad educativa* carece de tesis en esa temática. Esto se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de producción encontrada en el área

Subáreas	Artículo de revista	Capítulo de libro	Libro	Tesis	Ponencia	Total de trabajos analizados
Integración e inclusión educativa	16	7	2	2	3	33
Desigualdad y vulnerabilidad educativa	17	2	4	0	13	44
Género en educación	20	13	7	7	17	68
Total	53	22	13	9	36	145

Fuente: Construcción personal a partir de los datos reportados por las subáreas.

Tabla 2*Información general de la producción*

Subáreas	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Integración e inclusión educativa	0	0	1	2	3	2	5	3	7	3	7	33
Desigualdad y vulnerabilidad educativa	5	0	1	2	2	6	7	6	6	3	6	44
Género en educación	2	3	8	4	5	6	7	13	7	5	8	68
Total	7	3	10	8	10	14	19	22	20	11	21	145

Fuente: Construcción personal a partir de los datos reportados por las subáreas.

La Tabla 2 aborda la temporalidad en la que se generaron las producciones de las subáreas. El pico de la producción fue en el año 2017 con el 15% del total de las investigaciones generadas. La tendencia a la alza está sostenida entre el 2015 al 2019, con excepción del año 2018 en el que hubo un descenso a casi la mitad de lo que se produjo en el 2017. No se localiza una explicación evidente a esta baja. Los Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE se organizan en los años noes, esto se refleja en la producción de ponencias. Existe un aumento paulatino y sostenido entre los años 2009 y 2019.

Entre el 2009 y el 2019 la producción se incrementó en un 300%, pasando de 7 a 21 productos localizados. Esto habla de un crecimiento importante en el área y la posible consolidación. Desde el enfoque de la Teoría Crítica se encuentran razones en el contexto, a través de tres factores: la entrada de las instituciones formadoras de docentes al Programa para el Desarrollo Profesional (PRODEP) y al Sistema Nacional de Investigadores; esto promovió que los y las académicas de estas instituciones educativas tuvieron como obligación general desarrollar investigación y ciertas condiciones que alentaron esa posibilidad, como fueron los estímulos económicos otorgados a través de criterios de desempeño en la producción científica. Otro factor fue la fundación de la REDIECH y sus acciones como editar una revista, la generación de un congreso estatal (en ese entonces) y la organización de redes de investigación; posteriormente a través de acciones editoriales ha promovido la publicación de libros y otra revista. El tercer factor residió en la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte a través de su Departamento de Investigación; este departamento generó la posibilidad de inscribir a las instituciones en el Registro Nacional de Instituciones Científicas y Tecnológicas (RENIECYT), que hasta el año 2013 habían permanecido al margen de este. Este mismo Departamento organizó a las IES chihuahuenses para respaldar el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en la entidad. Este hecho fue el parteaguas para la difusión de la investigación educativa en Chihuahua.

La mayor parte de la investigación del área es realizada con una mirada cualitativa, la tercera parte bajo el paradigma cuantitativo y una pequeña parte se asume bajo una estrategia mixta. Esto reafirma los hallazgos de la década pasada, en los estados del conocimiento locales, en que prevaleció la metodología cualitativa también.

Los métodos y técnicas imperantes en el área son diversos en las subáreas. Por ejemplo, la subárea de *Integración e inclusión educativa* reporta que con la encuesta, cuestionario o escala tipo Likert. Para la subárea de *Desigualdad y vulnerabilidad educativa* se presentó una riqueza de instrumentos, actividades y acciones que tienen que ver con producciones en talleres, dibujos, cuadernos, resolución de problemas; es decir, más que instrumentos previamente estructurados, que también los hubo, la subárea reporta la realización de la investigación con herramientas derivadas del mismo proceso educativo. En la subárea de *Género en educación* fueron más usuales las entrevistas, la encuesta y la observación. Algo que emergió también en el área es la realización de estudios a partir de cifras existentes en fuentes como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Otra novedad es la participación consistente de asociaciones civiles, redes, consultorías e instancias que tradicionalmente no producen investigación educativa; en esta área, al lado de las IES, se mantienen en la constante producción.

El contexto educativo más estudiado –mostrado a través del material empírico de las investigaciones localizadas en el área– es la educación básica, este hecho por encima de los otros niveles; le sigue la educación superior y quedan casi completamente desprotegidos estudios realizados en educación inicial y media superior.

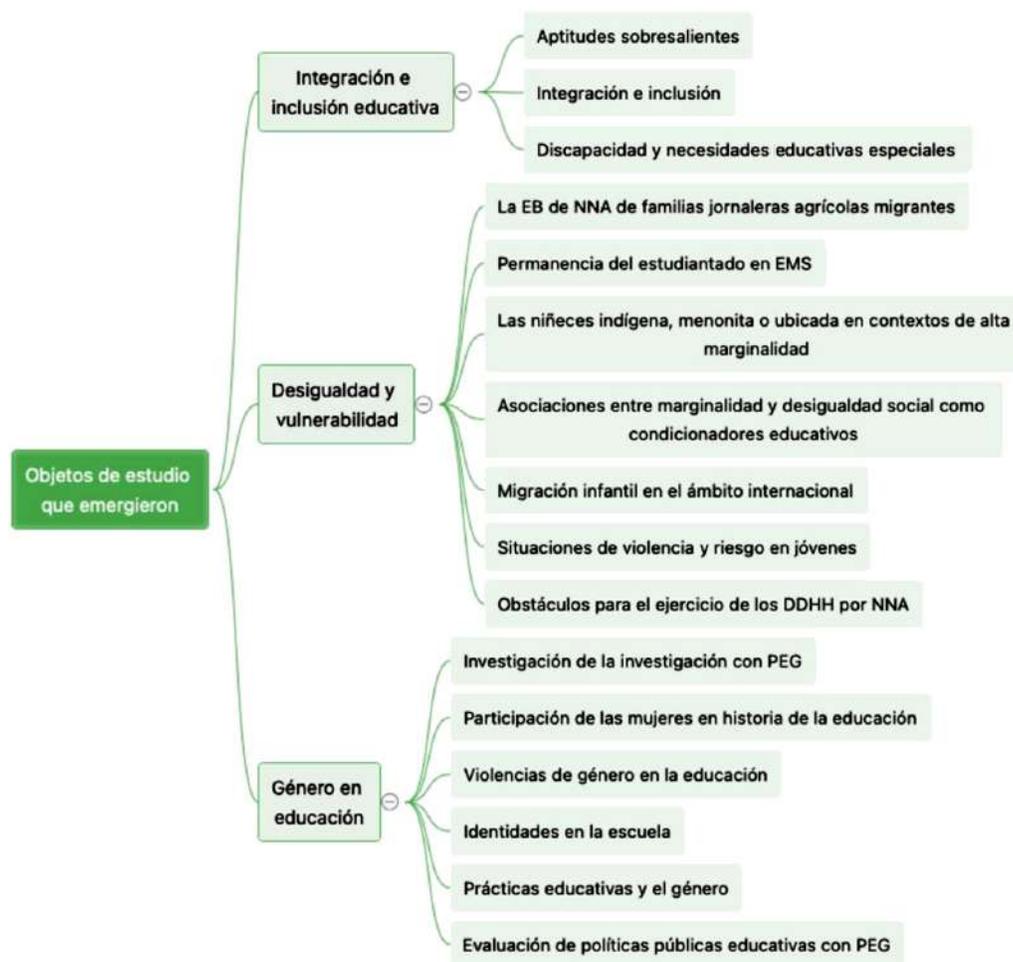
La producción es de autoría colectiva, tal vez por las demandas de la política de producción científica impulsadas por el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) y la DGEsUM (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio), pero queda la duda de si realmente se produce de esta forma. Hay un predominio de autoras mujeres en la generación de conocimiento del área.

Las temáticas de investigación de cada una de las subáreas están sintetizadas en la Figura 1. En ella se establecen los temas específicos que emergieron a la luz del ejercicio de los derechos humanos. En todos los casos el derecho a la educación con calidad y pertinencia a las necesidades de las poblaciones vulnerables y en otros casos el acceso que da la educación a otro tipo de derechos como el ejercicio a la no-violencia, la identidad, la educación sexual, entre otras cosas.

En la subárea de *Integración e inclusión educativa* se localizaron tres temáticas que tienen que ver con el contexto educativo vivido en la década: 1) las aptitudes sobresalientes, como producto de la atención a esta población que como prejuicio se puede haber considerado como no-vulnerable; el segundo núcleo de investigaciones lo conforman 2) las investigaciones que exploran los mecanismo de integración o inclusión en las escuelas de educación básica (principalmente), por último, se localizó 3) un grupo de investigaciones que tienen que ver con las necesidades educativas especiales.

La subárea de *Desigualdad y vulnerabilidad educativa* quedó conformada por siete agrupaciones con puntos en común: 1) investigaciones que estudian la educación básica de niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes; 2) estudios que exploran la permanencia del estudiantado en educación media superior; 3) investigaciones que describen y exploran las condiciones educativas de las niñas

Figura 1
 Objetos de estudio de las sub áreas



Fuente: Construcción propia.

indígenas, menonitas o ubicadas en contextos de alta marginalidad; 4) otro grupo de investigaciones que exploran asociaciones entre marginalidad y desigualdad social como condicionadores educativos de NNA; 5) investigaciones que tienen como foco la migración infantil en el ámbito internacional; 6) investigaciones que estudian violencias y riesgos en jóvenes; por último, 7) estudios que explícitamente exploran los obstáculos que se presentan para el ejercicio de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

Por último, en la subárea *Género en educación* se localizaron seis temas que nuclearon los objetos de estudio localizados: 1) un grupo de estudios abordaron metainvestigaciones que realizan valoraciones en estudios en los que el género es una categoría central; 2) investigaciones históricas que exploran el quehacer de las mujeres en el ámbito educativo; 3) las violencias de género que se practican, reproducen o modifican en la escuela pertenecen a otro grupo; 4) las identidades de género, su vivencia,

su conformación a partir de factores externos a la escuela, rechazo o reafirmación, se integraron en un cuarto grupo; 5) las prácticas educativas que intervienen en la conformación de las identidades constitutivas de género de todos los niveles educativos, y por último emergió una categoría diferente a lo que se había encontrado en el estado de conocimiento de la década anterior, 6) que abordaron evaluaciones de políticas públicas educativas que tienen como finalidad mejorar las desiguales entre hombres y mujeres.

Las temáticas recurrentes encontradas por este análisis resultan pertinentes a la realidad educativa actual. Nunca como en estos momentos se vulneran los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes. Los procesos de exclusión como aporofobia, racismo, capacitismo, machismo, misoginia, homofobia, transfobia, clasismo, se viven a la orden del día. El fenómeno del embarazo en adolescentes es un grave problema que toma tintes de pandemia (UNFPA, 2020). Los feminicidios (Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, s.f.), transfeminicidios (UAM-Cuajimalpa, 2019), los crímenes por homofobia (Letra ese, 2022), las condiciones de exclusión que viven las poblaciones indígenas (CONEVAL, 2019; Hernández, 2022), migrantes (Flecha, 2020) y niñas, niños o adolescentes (NNA) en condición de discapacidad (Gaceta UNAM, 2021) están exacerbados. El neoliberalismo ha realizado una ofensiva extractivista que ha afectado principalmente el cuerpo de las mujeres, sin ser exclusivo de ellas. En el cuerpo de las mujeres es que se viven las guerras, se ha diversificado la forma de explotación a través del comercio con las personas en la modalidad de la trata y explotación sexual (Segato, 2016). Sin ser exclusivo el fenómeno de explotación máxima en las mujeres, se maneja a manera de ejemplo en el establecimiento de la relación y pertinencia de la investigación de otros grupos vulnerables que atiende el área de desigualdades educativas.

Ante esta situación del contexto sociohistórico se comienza a gestar una serie de acciones y políticas de investigación y atención a estos fenómenos originados por la forma desigual y discriminatoria en que se organizan los seres humanos, de tal forma que en la subárea aparecen instituciones estatales, nacionales e internacionales, algunas instituciones de educación superior, redes y consultorías.

Entre las IES estatales productoras se cuentan la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH), la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), el Centro de Investigación y Docencia (CID), la Escuela de Antropología en el Norte de México, la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), el Colegio de Chihuahua (COLECH), el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCEP), la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” y el Instituto de Pedagogía Crítica (IPEC).

Las IES nacionales que aparecen en el área están encabezadas por el CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), el CIFE (Centro Universitario CIFE), el COLEF (Colegio de la Frontera Norte), el Colegio

de Posgraduados de Puebla, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Pedagógica Nacional y la UPN de Mexicali; asimismo figuran consultorías o redes como la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), UNICEF y FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Entre las dependencias estatales se localizaron producciones de la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD), los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), el Sistema Integral para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de Chihuahua (SIPINNA), el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología, el ICHMUJERES (Instituto Chihuahuense de las Mujeres) y la Cámara de Diputados de la federación. En la categoría de consultorías estatales se localizan producciones de la Red de Investigadores Educativos del Estado de Chihuahua (REDIECH), Heurística Educativa, la Fundación del Empresariado Chihuahuense (FECHAC), en conjunción con UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

AVANCES Y DESAFÍOS

Durante la década 2009-2019 se puede apreciar la consolidación del área de *Desigualdades educativas* con su emergencia a través de tres subáreas: *Género en educación*, *Integración e inclusión educativa* y *Desigualdad y vulnerabilidad educativa*. La producción de ellas alimenta consistentemente la producción localizada en total. La subárea de *Género en educación* fue la única que en la década pasada logró consolidar un estado de conocimiento y es la que ofrece una posibilidad de comparación.

Los objetos de estudio del área tienen que ver con investigaciones que dan seguimiento al compromiso que tiene el Estado mexicano de ser garante del derecho a la educación para todas las poblaciones en condición de vulnerabilidad. Se detectó, a través del análisis interpretativo, la existencia de una variedad importante de miradas teóricas en la producción dividida por subáreas. En cada una de ellas se requieren marcos interpretativos específicos. Por ejemplo: en la subárea de vulnerabilidad económica se detectaron estudios bajo marcos funcionalistas, otros que destacan el establecimiento de condicionamientos estructurales y otros más desde teorías críticas; en la subárea de integración e inclusión educativa los marcos interpretativos tienen que ver con estas dos formas de atención a la diversidad funcional; por último, la subárea de género se adscribió a las diversas corrientes del feminismo.

Los contextos más estudiados son los niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria; la educación superior ocupa el segundo lugar en la producción, sin intentar decir que los temas, enfoques y metodologías quedan saturadas. Quedan desprotegidas, con una mayor necesidad de investigación, la educación inicial y la educación media superior.

La profusión de instituciones productoras y financiadoras de investigación resulta indicativa de la importancia que las temáticas de esta área han adquirido. Los factores que la instan no solamente son de índole estatal o nacional, también están

impulsados por acuerdos internacionales que el Estado mexicano ha signado. Al localizarlos, queda de manifiesto que las demandas internacionales y locales tienen que ver con los acuerdos que se han signado y los posibles financiamientos derivados de estos compromisos. Surge en el área la posibilidad de detectar el uso que se hace de la investigación encontrada.

Uno de los retos que sobre metodología surgió fue la consolidación de un enfoque metodológico llamada “mixto”. Se asume un gran número de estudios bajo este perfil, sin embargo, las evidencias plantean inconsistencias metodológicas al realizarlo. Existe también la predominancia en la utilización de metodología cualitativa y una incipiente emergencia de investigación que implica la transformación del fenómeno estudiado.

La caracterización y cuantificación de estos problemas sociales están presentes en las múltiples realidades educativas y el conocimiento que surge de la investigación en las escuelas evidencia los problemas descritos. La investigación que describe, interpreta y cuantifica los fenómenos representa el primer momento que permita pensar en soluciones. Los siguientes pasos apuntarían a la peregrina idea de que la educación puede transformar al mundo.

REFERENCIAS

- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2019). *La pobreza en la población indígena de México 2008-2018*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/Pobreza_Poblacion_indigena_2008-2018.pdf
- Flecha, X. (2020, 27 may.). Escenarios de migración interna de pueblos indígenas en tiempos de pandemia: la coyuntura del COVID-19 en Chiapas, México. *Nexos*. <https://migracion.nexos.com.mx/2020/05/escenarios-de-migracion-interna-de-pueblos-indigenas-en-tiempos-de-pandemia-la-coyuntura-del-covid-19-en-chiapas-mexico/>
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (17), 67-84.
- Gaceta UNAM (2021, sep. 27). *La discapacidad en México. Una situación que nos compete a todos*. UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/la-discapacidad-en-mexico-una-situacion-que-nos-compete-a-todos/>
- Gadamer, H. (2002). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Hernández, M. (2022, mar. 24). *Entre más clara la piel, mejor te tratan*. <https://www.gaceta.unam.mx/entre-mas-clara-la-piel-mejor-te-tratan/>
- Letra ese (2022). *Muertes violentas de personas LGBTQ+ en México 2021. Informe 2021*. <https://letraese.org.mx/crimenes-de-odio-archivo/>
- Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (s.f.). *Feminicidio*. ONU. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>
- Salinas, B. (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. ANUIES/COMIE.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficante de Sueño.
- UAM-Cuajimalpa [Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa] (2019, nov. 4). *México, segundo país con mayor índice de transfeminicidio en América Latina*. <http://www.cua.uam.mx/news/miscelanea/mexico-segundo-pais-con-mayor-indice-de-transfeminicidio-en-america-latina>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela*. UNESCO.

- UNFPA [Fondo de Población de las Naciones Unidas] (2020). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo en adolescentes en México*. <https://mexico.unfpa.org/es/publications/folleto-consecuencias-socioeconomicas-del-embarazo-en-adolescentes-en-mexico>
- Weiss, E. (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento*. Conferencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa - CO-MIE, Hermosillo, Sonora.

Cómo citar este artículo:

Hinojosa Luján, R. (2022). El área “Desigualdades educativas en Chihuahua”: las generalidades del estado de conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1712. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1712>



Todos los contenidos de *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia

Historical consciousness and History teaching and learning

LEYANI BERNAL VALDÉS • FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Leyani Bernal Valdés. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Docente en la Universidad de Matanzas hasta agosto del 2021, investigadora asociada a la Oficina del Historiador de la Ciudad de Matanzas, doctoranda del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la UACH (México). Entre sus publicaciones se encuentra *La ciencia y población en Cuba. Visión del sector científico-médico para la reforma de la nación (1902-1930)*. Correo electrónico: leyani9323@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3225-6751>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están "Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conoci-

Resumen

Teniendo en cuenta que la conciencia histórica es uno de los ejes fundamentales de las investigaciones en esta área en los decenios recientes, el presente artículo tiene como objetivo ahondar en algunos de los elementos relativos a la conciencia histórica, así como posibles alternativas que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado podrían contribuir, al menos en cuanto a fundamentos básicos del pensamiento histórico, a su desarrollo en los estudiantes. Con este fin se realizó un análisis de la producción científica sobre el tema teniendo en cuenta relevancia, actualidad y su pertenencia a bases de datos reconocidas. Entre las problemáticas detectadas sobresalen la ausencia de valor en relación con la historia que se concibe como una verdad acabada basada en un conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender; el deficiente uso de conceptos y tiempo histórico, el escaso establecimiento de conexiones pasado-presente-futuro, con énfasis en los dos últimos. Entre las propuestas desarrolladas por especialistas en didáctica de la historia se encuentra la necesidad de implementar un cambio de estrategias que consideren implementar currículos temporales basados en competencias que potencien las conexiones pasado-presente-futuro y permitan interrogar e interpretar las realidades sociales desde una perspectiva histórica y con la ayuda del método histórico; que el estudiantado sea capaz de contrastar las fuentes, comprender el cambio en el tiempo, observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, matizar a través de pruebas, producir hipótesis y conclusiones teniendo en cuenta los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Palabras clave: Conciencia histórica, enseñanza de la historia, aprendizaje de la historia, competencias para la ciudadanía.

Abstract

Considering that historical consciousness is one of the key axis of the research in this area in recent decades, the objective of this article is to delve into some of the elements related to historical consciousness, as well as possible alternatives that the process of intentional teaching-learning could contribute, at least in terms of basic foundations of historical thought, to its development in students. To this end, an analysis of the scientific production on the subject was carried out, considering relevance, timeliness and its belonging to recognized

miento" en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2019) y el capítulo de libro "Conciencia histórica en la oralidad y lo documental" en *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (2021). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

databases. Among the problems that were detected, the lack of value stands out in relation to history, which is conceived as a finished truth based on a set of dates, data and events that must be learned; the poor use of concepts and historical time, the limited establishment of past-present-future connections, with emphasis on the last two. Among the proposals developed by specialists in history education is the need to implement a change in strategies that consider implementing a temporary curricula based on competencies that enhance past-present-future connections, and question and interpret social realities from a historical perspective and with the help of the historical method; in which the student body is able to contrast sources, understand change over time, observe events from the point of view of the participants, qualify through tests, produce hypotheses and conclusions considering events in their own historical context.

Keywords: Historical consciousness, History teaching, History learning, citizenship competencies.

INTRODUCCIÓN

Entre los elementos a los que hay que recurrir para poder realizar una crítica autorreflexiva y mirar con perspectivas a futuro en la sociedad contemporánea, se encuentra la conciencia histórica. Si bien su estudio interesa a teóricos de la historia, la historiografía y la educación, su desarrollo en los ciudadanos ocurre tanto en espacios académicos como no académicos y constituye un recurso que favorece una mejor comprensión del lugar propio en el tiempo, cuestión por la cual debe ser potenciada. Con las herramientas que provee los sujetos encuentran consentimiento mediante construcciones de sentido identitarias y direcciona las acciones de estos en la sociedad, por lo que se muestra como básica la formación de la cultura (Ovalle, 2018).

Si bien el siglo XX estuvo provisto de una producción historiográfica que destacó por su difusión de una función social de la historia –como es el caso alemán a partir de la “historia social crítica”, en la que destacan autores como Jörn Rüsen, Hans y Wolfgang Mommsen, Reinhart Koselleck y Jürgen Kocka–, en su último cuarto vieron la luz proyectos como *Youth and History*, el cual se basó en una encuesta con objetivos orientados a investigar lo que adolescentes de 27 países europeos sabían sobre la historia, cómo interpretaban y entendían la información histórica, y cómo estas percepciones influían en sus actitudes políticas y expectativas a futuro, que incorporó objetivos aplicados en el ámbito pedagógico a partir del diagnóstico de la situación de los diferentes países, el cual generó un amplio marco de trabajo teórico y empírico en el área de la conciencia histórica (Dragonas y Frangoudaki, 2000). Al proyecto anterior se suman otros, entre los que se encuentra, por ejemplo, el de Peter Seixas, fundador del Centre of the Study of Historical Consciousness en Canadá, que agregó aportes a los estudios sobre conciencia histórica enseñada y percibida por los alumnos.

En este sentido, los debates al respecto de los usos públicos de la historia, vistos como el conjunto de temas y problemas que reflejan debates acerca de las diversas

formas de gestión del conocimiento histórico, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo, dejaron de limitarse al espacio europeo, canadiense o norteamericano y se han hecho extensivos a diversas regiones del mundo (Plá et al., 2012). Su vínculo con la conciencia histórica abrió el camino a investigaciones que han salido de los marcos escolares permitiendo centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales. En este caso, ya no interesa de forma exclusiva el modo en que se concibe y escribe la historia desde los marcos académicos, sino también el proceso producido en contextos no disciplinares, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

A partir de lo antes mencionado, con el presente artículo se pretende ahondar en algunos de los elementos relativos a la conciencia histórica, así como posibles alternativas que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado podrían contribuir, al menos en cuanto a fundamentos básicos del pensamiento histórico, a su desarrollo en los estudiantes. Para su elaboración se recurrió al análisis de la literatura producida al respecto en el área del conocimiento.

DESARROLLO

A partir del estudio realizado por Rodríguez-Medina et al. (2020) a través de un análisis bibliográfico por mapeo científico de publicaciones en Web of Science sobre conciencia y pensamiento histórico, identificaron que entre los años 2014 y 2017 se produjo incremento en los artículos publicados en esta base de datos sobre educación histórica (de 22 a 201 artículos). Como parte de los resultados de este estudio de revisión, detectaron que tanto el pensamiento como la conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las investigaciones en los decenios recientes. Los trabajos al respecto en ese periodo estuvieron centrados en cuestiones como el currículo, los libros de texto, las percepciones del alumnado, los registros de observación para evaluar propuestas de intervención y estudios de caso.

Afirman además que en los años recientes la validación de cuestionarios y escalas de observación adquirió relevancia, pero consideran que todavía son escasas las investigaciones evaluativas que combinen e intercalen metodologías a través de diferentes técnicas e instrumentos (Rodríguez-Medina et al., 2020). Este es un estudio que convendría realizar teniendo en cuenta los años que le preceden hasta la actualidad, dado el creciente interés en el tema, no solo teniendo en cuenta su presencia en Web of Science o Scopus, sino su variedad en cuanto a publicación en formato de tesis de posgrado.

Por otra parte, los principales grupos de estudios y líneas de investigación que sobresalen en este campo se sitúan en el Reino Unido, Canadá, Holanda y Estados Unidos, y en el contexto iberoamericano en Brasil, Argentina, Perú, Colombia y Chi-

le. Según los autores mencionados, las finalidades de estos estudios son, en sentido general, proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente; delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos; el énfasis en la dimensión ética de la educación histórica; la profundización en conceptos metodológicos clave, la práctica docente, y los usos y fines de la enseñanza de la historia (Rodríguez-Medina et al., 2020).

¿Qué es la conciencia histórica?

Al indagar en la literatura sobre el tema es posible advertir que la categoría “conciencia histórica” no es reciente, posee un fundamento filosófico que puede advertirse, por ejemplo, en Heidegger, o en Hegel, para quien la conciencia histórica del hombre resultaba clave en la comprensión de sus modos de existencia al desplegar los conceptos causales para explicar los cambios en la naturaleza (White, 1992).

Precisamente partiendo de la obra de Heidegger, el investigador Miguel Ángel Guzmán López realiza un entrecruzamiento entre el *Dasein* o darse cuenta de la condición existencial del *ser ahí*, a través del establecimiento de relaciones de carácter dialógico entre el ser consciente de su existencia y su entorno, mediante la constante apretura, interacción, el tiempo y la interpelación constante (Guzmán, 2012). De este modo se dota al hombre de su historicidad, un elemento que se verá nutrido por las categorías de Reinhart Koselleck *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas*, que tienen lugar en lo que Guzmán (2012) llama *experiencia epocal*, una categoría que tiene su fundamento en la relevancia que adquieren los sucesos en lapsos de mayor o menor duración y que son percibidos de forma semejante por un número de individuos o comunidad.

En términos conceptuales, la conciencia histórica constituye la capacidad de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarnos en este. Hace posible la comprensión de la identidad individual y la alteridad, rompiendo con las visiones etnocéntricas del mundo dado el reconocimiento que hace de otras tradiciones y formas de comprender la realidad, enseñando que esta última puede ser modificada (Valle, 2017; Amézola y Cerri, 2018).

Según Seixas y Peck (2004), implica realizar una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, que conlleva explotar las diferentes temporalidades y adoptar posturas reflexivas con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar los elementos particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

En su artículo “Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development”, el teórico Jörn Rüsen asevera que la conciencia histórica figura como prerrequisito en la mediación entre valores y la acción orientada

al presente ya que su función es, por antonomasia, orientadora; orientación basada en la temporalidad y que discurre en dos aristas fundamentales: la vida práctica y la subjetividad interna de los sujetos (Rüsen, 2004). Según Rüsen, realiza sus funciones basada en cuatro principios entre los que se encuentran la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y, por último, transformar los patrones convencionales de orientación. Estas funciones tienen su expresión en los cuatro tipos de conciencia histórica que define y que conforman su propuesta (tradicional, ejemplar, crítica, genética); propuesta que no es ni definitiva ni unívoca, y la cual se ha nutrido con el tiempo y nuevas clasificaciones.

El análisis del cambio y la continuidad, la duración, los ritmos, la diacronía y la sincronía, son categorías imprescindibles para comprender el tiempo histórico. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos necesarios para el análisis, la explicación histórica y el desarrollo de habilidades generadoras de un pensamiento crítico (Escribano, 2021). Involucra habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad (Pagès y Santisteban, 1999). Pensar históricamente implica desprenderse de estructuras lineales del tiempo histórico conmensurable y desarrollar herramientas que permitan ampliar las visiones temporales, y comprender cada vez con mayor claridad nuestro *ser ahí*, y en consecuencia la posibilidad de los individuos para concebir *epocalmente* su condición histórica.

Podría esperarse que las habilidades para su desarrollo fueran elementos de orden nuclear en la didáctica de la historia, la cual asume un papel clave a la hora de permitir cuestionamientos en torno a nuestro acercamiento a pasado y futuro, así como a la formación de las identidades. De este modo, resulta necesario identificar los principales elementos detectados con relación a la conciencia histórica en investigaciones precedentes y esbozar las líneas de trabajo a seguir en función del perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Tipos de conciencia histórica presente en estudiantes según estudios precedentes

Como se mencionó con anterioridad, grupos de investigación, e investigadores en sentido general, han adaptado y enriquecido teórica y metodológicamente los estudios con el fin de indagar en el estado de la conciencia histórica tanto en estudiantes como en profesores. El proyecto Youth and History, y en Canadá la labor del Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas, a través de proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment han trabajado en función de delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas (Rodríguez-Medina et al., 2020).

La Universidad Autónoma de Barcelona (España) también constituye un centro en el que se han consolidado las investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente/presente, la recuperación de la memoria y la formación de la conciencia

histórica, la conceptualización del tiempo histórico, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria. Las redes con América Latina establecidas a través de la dirección de tesis de posgrado y la publicación en revistas de didáctica de la historia han arrojado importantes colaboraciones en Argentina, Chile y Colombia (Coudannes, 2013). En América del Sur estas investigaciones corroboran el interés por aplicarlas a las respectivas realidades, contribuir a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia y, en consecuencia, a la formación de un pensamiento histórico. Se debe mencionar especialmente el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propone desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social.

Sus esfuerzos más visibles salieron a la luz con el proyecto “Los jóvenes frente a la historia”, dirigido por Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil) y Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), quienes a través de encuestas abogaron por conocer las ideas de estudiantes y docentes sobre procesos históricos y problemas sociales contemporáneos, el manejo de categorías temporales, entre otras cuestiones (Rodríguez-Medina et al., 2020).

Entre los resultados obtenidos en investigaciones referentes al tema en estos contextos mencionados es posible establecer un balance general. Gomes (2019), por ejemplo, destaca que a partir de los proyectos realizados en Inglaterra en la década del setenta del pasado siglo, que investigaron sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en jóvenes con el fin de hacerle frente al criterio curricular esquemático de la asignatura, indagaron en los porqués de las decisiones tomadas por los sujetos históricos en un contexto dado, y las bases empíricas que permiten conocer el pasado en historia.

A través de clases-taller diseñaron propuestas que tenían como objetos centrales cuestiones orientadoras y problematizadoras sobre un tema histórico; la exploración de ideas previas de los alumnos acerca del tema a estudiar; estimular la profundización o la reformulación conceptual de las mismas a lo largo de la clase; momentos de trabajo de los alumnos con asignación de tareas basadas en la interpretación de fuentes de la historia; acompañamiento del trabajo de los alumnos por parte del profesor; momentos de meta-cognición, en los que los alumnos reflexionaran y ganaran conciencia sobre lo que aprendieron y lo que les gustaría aprender (o no) sobre el tema (Gomes, 2019).

Los resultados arrojaron que el nivel de pensamiento histórico de los alumnos participantes transitaba por nociones en las que para ellos la historia humana era algo extraño, incomprensible, confuso o inútil porque trataba de gente más atrasada; otras establecían puentes endeble entre el presente y el pasado, en el cual las acciones de los sujetos históricos eran afrontadas con seriedad solo de acuerdo con los principios de experiencias presentes; otras que reconocían semejanzas y diferencias entre

situaciones del pasado y del presente de forma emergente o atendiendo al contexto propio de cada época y espacio (Gomes, 2019).

En el caso de Chávez y Pagès (2020), en el estudio “Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile”, a través del diseño de una clasificación de uso de pasado presente y futuro lograron situarlos en una clasificación en niveles básico, intermedio y avanzado, identificar si incorporaban el cambio y continuidad en las narraciones (solo cambio, cambio y continuidad, solo continuidad y ninguna de ambas) y categorías de linealidad de tiempo histórico.

El resultado condujo a afirmar que:

- Los estudiantes incorporaban las dimensiones temporales pasado y/o presente, sin caer en el presentismo.
- Incorporaban de manera más recurrente el cambio en el 52% del total, y la continuidad en el 40%.
- El tratamiento del tiempo histórico era lineal y con diferentes formas de expresión.
- La mayoría de ellos utilizó la simultaneidad cronológica, así como marcadores temporales cuantitativos (siglos y años) y cualitativos (periodos históricos).
- El futuro constituyó el aspecto menos desarrollado del manejo de la temporalidad.
- La historia la trabajaban desde el pasado, denotando la carencia de relaciones temporales que conectaran pasado, presente y futuro.

Como parte de estos estudios, Escribano (2021) realizó un análisis sobre las propuestas didácticas realizadas por 22 estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación de grado de Maestro en Educación Primaria por la Universidad Internacional de La Rioja. La finalidad era analizar la dinámica de reflexión que manifestaban los futuros docentes durante la elaboración de las actividades didácticas planteadas para la enseñanza del tiempo histórico, e identificar aquellos principios y posicionamientos que subyacían en los contenidos y actividades que programaban.

Esta autora generó una propuesta para la clasificación, en este caso de perfiles docentes, que emergió durante el análisis de la información que aparecía en las propuestas didácticas: “estudio del pasado” (perfil docente reproductor), “conexión pasado-presente” (perfil docente guía), “relación pasado-presente-futuro” (perfil docente crítico). La pesquisa condujo a detectar que el 50% de la muestra se situaba en el perfil de “docente reproductor”, a partir de que trabajaban la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordaban los contenidos históricos tomando como referente el estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente o el futuro. En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, la investigadora afirmó no encontrar propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas

del presente con similares ocurridos en el pasado. Tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro (Escribano, 2021).

Como elemento añadido la investigadora afirma que estudios anteriores como el de Bravo (2002, citado en Escribano, 2021) presentan resultados similares en que, si bien el estudiantado en formación puede ser crítico respecto a la enseñanza que recibieron en su formación académica, e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, al llevar a cabo sus prácticas en el contexto real terminaron reproduciendo la metodología tradicional con independencia de los elementos innovadores propuestos en sus programas. Por otra parte, mantenían como elementos habituales en el proceso el uso del libro de texto, una escasa utilización de metodologías para la resolución de problemas, actividades que fomentaran más el trabajo en equipo, así como poco compromiso del docente por la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica.

Al respecto, investigadores como Peter Seixas diseñaron tipologías de ideas de alumnos sobre significatividad histórica –posturas subjetivistas, objetivista, narrativista–; también modelos de progresión conceptual de ideas de alumnos en los que variados tipos de significatividad –contemporánea, causal, estándar, simbólica y de interrelación con el presente y el futuro– son combinados con otros indicadores con el fin de conocer: cómo y hasta qué nivel los alumnos explican históricamente una situación dada; cómo analizan las fuentes y las cruzan para obtener inferencias sobre esa situación; cómo consideran, discuten y evalúan diferentes puntos de vista; cómo relacionan pasado y presente, así como el modo en que construyen hipótesis de futuro (Gomes, 2019).

Una propuesta similar realizó Valle (2017), quien propone la incorporación de cuatro categorías de tipos de maestros de historia (expositivo, narrador de historias, activo, reflexivo) y cinco de tipos de narrativas (general, identitaria, positivista, develadora, analítica). De estos, solo en los casos en los que manifestó una narrativa analítica se percibían herramientas para intervenir en la realidad. Afirma que se mantiene la preferencia por la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, con una formación desactualizada y que se debe en gran parte a la brecha que existe entre la formación de historiadores y profesorado en historia. En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro refiere que se aprecia un vínculo pasado-presente pero no se logra una relación a futuro y que prima la visión de una historia como *magistra vitae*.

Estos elementos, si bien no son unívocos y universales, resultan importantes para poder llevar a cabo un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Requieren que se tenga en cuenta, por ejemplo, que hablar de la historia *magistra vitae* resulta un tema que tiene matices dada su complejidad, si bien para Koselleck el *topos* de la historia *magistra vitae* debió desaparecer a medida que avanzó la modernidad, a partir de la restricción del espacio de experiencia y una amplitud del horizonte de expectativa (Guzmán,

2012). Por el contrario, se aboga por encontrar sustitutos que se adecuen a la nueva realidad, como es el caso del *practical past*, propuesta de Hayden White que retoma Chinchilla (2020) en un artículo titulado “La historia *magistra vitae* y el *practical past*”.

Didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia:
diseños curriculares y competencias

De acuerdo con los criterios de Sebastián Plá, Joan Pagès y Santiesteban, el investigador Triviño (2019) refiere que la didáctica de las ciencias sociales, y en específico de la historia, es una disciplina que aporta la adquisición de habilidades de pensamiento histórico que son necesarias para alcanzar competencias crítica, social y ciudadana. De ahí su vínculo con la conciencia histórica ya que la educación para la ciudadanía implica una conciencia histórica-temporal basada en el establecimiento de nexos vinculantes entre pasado-presente-futuro que permitan formar el pensamiento crítico; todo lo anterior con la intención de dotar al estudiantado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio y comprensión de la historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos respetando el medio en el que se generaron y la distancia que los separa del presente.

En su libro *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*, Plá et al. (2012) entienden que la didáctica implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado, distinguir los sentidos históricos que subyacen sobre las distintas formas narrativas que se emplean y requieren cada vez más desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos en los estudiantes.

De este modo, la didáctica de la historia explicaría el proceso de aprender a pensar históricamente o formar históricamente integrado en dos ejes principales: lo transversal, que entiende el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica, y lo horizontal, que considera la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia (Moreira, 2019).

Si bien la didáctica está orientada a generar instancias para que los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento histórico y luego puedan transferirlas a sus estudiantes (Chávez y Pagès, 2020), Plá et al. (2012) alegan algunos elementos que matizan lo planteado con anterioridad. Se refieren al vínculo con lo político. Para ellos esta cuestión no solo se observa en la inclusión y en la exclusión de ciertos contenidos curriculares, también en prácticas diversas dentro de la escuela, en la lucha entre grupos disciplinares para definir los enfoques de enseñanza, en las tradiciones docentes.

Lo fundamentan a partir del criterio de que una estrategia didáctica específica trae como implicación:

- Seleccionar o excluir determinados contenidos o definir una postura historiográfica determinada que, de forma inevitable, tendrá un posicionamiento político.
- Asumir un concepto de aprendizaje específico.
- Valorar el contexto cultural de la escuela en la que se llevan a cabo distintas clases de procesos de enseñanza y aprendizaje de conjunto con otros saberes disciplinares.

De este modo varían las condiciones en las que los individuos piensan la historia y las relaciones temporales.

Otro de los elementos para tener en cuenta al respecto es si la práctica docente mantiene una visión reduccionista de la historia y del tiempo histórico, o no. El tiempo histórico, como se expresó en apartados anteriores, no debe concebirse como único y lineal, sino que debe adquirir concepción multidimensional, que se sustente desde el entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales y operadores cognitivos que se incrementan a medida que lo hacen nuestro bagaje y experiencias de un tiempo vivido (Chávez y Pagès, 2020).

Moreira (2019), por ejemplo, comenta que en el “código disciplinar de la historia” en Brasil, la problemática de la enseñanza de la historia presenta varios aspectos a analizar, tales como: la presencia de una narrativa histórica al estilo del siglo XIX en manuales que tributa a una enseñanza memorística; la influencia de la enseñanza tecnicista y su vínculo a objetivos que no pasan de lo reproductivo y que se hacen visibles en preguntas de respuestas de opción múltiple; la existencia de un tipo de “narrativa anónima” característica de los textos escolares.

En este sentido, la autora rescata los principios constitutivos de la epistemología con implicaciones para la metodología de la enseñanza de la historia propuestos por Jörn Rüsen (Moreira, 2019). Entre ellos están:

- La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica específica de la historia.
- La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico.
- La competencia de generación de sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico.
- La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.

A lo anterior habría que agregarle lo que en un tono más contemporáneo proponen Plá et al. (2012): la implementación de un aprendizaje basado en competencias. El autor considera que *competencia* es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Están formadas por sa-

beres, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Se construyen en la práctica, y en la práctica se comprueba si han sido desarrolladas correctamente, y van acompañadas de otras denominaciones, como *competencias clave* o *competencias básicas*, *competencias transversales* y *competencias disciplinares*.

De forma concreta, los estudiantes/profesores deberán desarrollar las siguientes competencias históricas:

- Interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica.
- Interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico.
- Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia

Según estos principios, el aprendizaje histórico ocurre cuando el sujeto desarrolla, por medio de la narrativa histórica, un sentido para la experiencia histórica, de tal forma que él pueda orientar su existencia con relación a sí mismo y los otros, en el flujo del tiempo. En este sentido, la perspectiva del aprendizaje puede orientarse en la medida en que el sujeto sea generador de su propio conocimiento (Moreira, 2019).

Tanto Chávez y Pagès (2020) como Escribano (2021), al hablar de las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en formación del profesorado, indican la existencia de un escaso dominio de conceptualización, dificultades en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico y que en la enseñanza del tiempo histórico aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Lo anterior dificulta la formación de la conciencia histórica ya que esta supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades (Seixas y Peck, 2004).

Ante esta situación, el establecimiento de currículos temporales que secuencien de forma coherente la enseñanza de la temporalidad constituye una propuesta que permitirá contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. También los métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo, la microhistoria e historia global, partir de los problemas socialmente relevantes, la interpretación de la contemporaneidad, la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico, derivan de experiencias teórico-prácticas en las que se analiza críticamente la enseñanza de la historia y en las que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, como condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales del futuro (Escribano, 2021; Chávez y Pagès, 2020).

A partir de un análisis de propuestas llevadas a cabo por investigadores del área en relación con el desarrollo de competencias históricas, Plá et al. (2012) sugieren que

estas deben programarse a lo largo de todo el currículo de manera vertical, optar por un desarrollo en espiral, basado más en la profundización de las competencias que en la clásica repetición de los contenidos. El marco epistemológico ha de considerar que la historia pasa por el contraste con las fuentes, la comprensión del cambio en el tiempo, la habilidad para observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, la habilidad para matizar a través de pruebas, producir hipótesis de trabajo y conclusiones (explicación histórica) que son de composición abierta y la habilidad para presentar un informe y ubicar los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Potenciar el aprendizaje basado en problemas, así como la enseñanza de la historia del siglo XX, fomentar los estudios comparativos, el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales, renunciar a la “antropomorfización” de las realidades objeto de estudio de nuestros países ya que estos son constructos del pasado que perduran en el presente y que no existirían si no hubiese habido unos hombres y unas mujeres que los crearon, así como la enseñanza de la historia como método, constituyen elementos que hacen posible que el aprendizaje histórico se apoye en múltiples perspectivas y narrativas que dejen de lado el enfoque tradicional basado en contenidos formales en apariencia objetivos y neutrales (Plá et al., 2012; Gómez et al., 2014, Triviño, 2019).

El pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria (Sonlleve et al., 2020).

A partir de lo anterior, el estudiantado debe ser capaz de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia; descubrir sesgos en las fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento (Plá et al., 2012), así como laborar por un proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en función de establecer relaciones entre las sociedades, analizar motivos, hechos y procesos vinculados a elementos de cambio y continuidad, identificar las causas y consecuencias que los promovieron, establecer comparaciones sobre hechos históricos similares en distintas épocas y su vínculo con el tiempo presente.

CONCLUSIONES

Las investigaciones llevadas a cabo durante los años recientes con relación a la conciencia histórica y sobre pensamiento histórico han ganado terreno. Los resultados teóricos y aportes metodológicos que han generado estos estudios se prefiguran como resortes significativos para futuras investigaciones. De los mismos resulta necesario

rescatar el criterio de conciencia histórica que media entre los valores adquiridos y la acción orientada al presente. A partir de nuestras orientaciones temporales, su formación y, por ende, pensar históricamente, se mueven en forma sinuosa y se matizan entre la afirmación, la regularización de patrones culturales de vida, la negación de estos y/o su transformación. Todo esto a partir de la construcción de puentes entre pasado-presente-futuro y la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica. Si bien los resultados indican que los estudiantes le restan valor a la historia, a la cual ven como una verdad acabada basada en un cúmulo de datos que deben aprender memorísticamente sin necesidad de analizar, y alejada de su realidad presente y proyección futura, en la que el maestro figura como único protagonista portador de la verdad, los investigadores abogan por el rescate de las dimensiones temporales para el aprendizaje histórico.

Con este fin se hace necesario el desarrollo de habilidades que impliquen la capacidad de percibir e interpretar el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos en cada contexto, así como su proyección. Los individuos deben ser capaces de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y descubrir sesgos en las fuentes, descartar información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento, requerimientos para los cuales la didáctica de la historia deberá seguir aportando y renovándose.

REFERENCIAS

- Amézola, G., y Cerri, L. F. (coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la conciencia histórica. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata.
- Chávez, C., y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42.
- Chinchilla, P. (2020). La historia *magistra vitae* y el *practical past*. *Historia y Grafía*, 28(55), 83-127.
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dragonas, T. G., y Frangoudaki, A. (2000). Introducción. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 229-238. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033>
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de secundaria?* [Tesis de Doctorado]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Gomes, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332

- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Guzmán, M. A. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, (14), 15-34.
- Moreira dos Santos, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42.
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En AAVV, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué*. Díada.
- Plá, S., Rodríguez Ledezma, V., y Gómez, G. (coords.) (2012). *Miradas diversas en la enseñanza de la historia* (pp. 19-68). Universidad Pedagógica Nacional.
- Revilla, D. M., y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R., y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenic development. En P. Seixas (ed.), *Teorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P., y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears e I. Wright (eds.) *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Sonlleva, M., Sanz-Simón, C., y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3), 250-271.
- Triviño, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, (10), 145-157.
- Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre representaciones de la historia y su conciencia histórica* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Bernal Valdés, L., y Pérez Piñón, F. A. (2022). Conciencia histórica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1689. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1689>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Federalización de la educación y movimiento del magisterio en Tamaulipas (1936-1943)

Educational federalization and teachers' movement in Tamaulipas (1936-1943)

YESSENIA FLORES MÉNDEZ

Yessenia Flores Méndez. El Colegio de Tamaulipas, México. Es Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis, Maestra en Historia por la Universidad de Guanajuato y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: chiquis.azul@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-9437>.

Resumen

En 1921 fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), y dio comienzo a la reforma administrativa de federalización de la educación. Hasta 1923 se otorgó presupuesto y abrió la primera escuela federal en Tamaulipas. Entre 1925 y 1928 se empezó ampliar la presencia de la SEP en dicha entidad. Durante el Cardenismo surgió la Unión Magisterial de Tamaulipas (UMT) y en 1934 iniciaron un movimiento con el cual lograron la firma del convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos en 1936, entre la federación y el gobierno del Estado. Pero los beneficios laborales no se lograron rápidamente, estallaron las huelgas por incumplimiento del convenio, en relación al aumento y nivelación de sueldos de los maestros federalizados con los de los federales. Las demandas laborales del magisterio continuaron en el Avilacamachismo, y nuevamente se firmó un convenio de federalización de la enseñanza en 1943. De nuevo, la Sección de Trabajadores Administrativos y Manuales de la SEP se movilizó por incumplimiento.

Palabras clave: Federalización educativa, movimiento magisterial, federalización del magisterio.

Abstract

In 1921 the Ministry of Public Education (SEP) was created, and the federalization of education began. Until 1923, a budget was granted and the first school was opened by the federation in Tamaulipas. Between 1925 and 1928, the presence of the SEP in that entity began to expand. During Cardenism, the Teachers' Union of Tamaulipas (UMT) emerged in 1934, and they started a movement that achieved the signing of the coordination and unification of educational services agreement in 1936, between the Federation and the State government. But the benefits for teachers were not achieved, strikes broke out for non-compliance with the agreement, in relation to the increase and leveling of salaries of the federalized teachers with the federal ones. The labor demands of the teachers' collective continued, until Avilacamachismo, when the convention of federalization of education was renewed in 1943. Again, the Section of Administrative and Manual Workers of the SEP mobilized for non-compliance.

Keywords: Educational federalization, teachers' movement, federalization of the teachers' collective.

INTRODUCCIÓN

El tema de la federalización educativa y del magisterio en México en la posrevolución ha sido abordado por Alberto Arnaut (1999), René Espinosa (2006), Jesús A. Trujillo (2012) y María del Refugio Magallanes (2019). El objetivo de este trabajo es analizar la reforma administrativa de federalización de la educación y su repercusión en el magisterio. Entre las cuestiones que se plantean están: ¿Cuáles fueron los beneficios y resistencias de la federalización educativa en el magisterio de Tamaulipas? ¿Qué ventajas y desventajas tuvieron los maestros y maestras con la centralización educativa?

Para Engracia Loyo, la federalización educativa en México, en su primera etapa de 1921 a 1973, fue de centralización, el gobierno federal por todos los medios extendió su acción (Loyo, 1999). En Tamaulipas identificamos cuatro subetapas de ese proceso: la primera, de 1921 a 1936, con las primeras acciones educativas federales y las primeras huelgas de maestros municipales. La segunda, de 1936 a 1943, con el movimiento de los maestros estatales agrupados en la Unión Magisterial de Tamaulipas, que aceleró la firma del convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos entre el gobierno federal y el gobierno del estado, vigente en el Cardenismo; las huelgas magisteriales por incumplimiento de homologación de salarios, y la división magisterial entre maestros federales y estatales. La tercera subetapa arrancó en 1943 con la cancelación y renovación del convenio de federalización de la enseñanza con vigencia en el avilacamachismo y la unificación de los sindicatos de maestros. Otra subetapa abarca de 1946 a 1953, con las huelgas y firma de otro acuerdo.

El análisis se aborda desde la historia social, que estudia los grupos sociales olvidados, y de los movimientos sociales, que se entiende como “la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta” (Touraine, 2006, p. 255). El movimiento magisterial fue un movimiento social que luchó por sus derechos laborales. El método es el heurístico-interpretativo de los sucesos, que consistió en un análisis de documentos del Archivo General de la Nación (AGN), en el ramo Presidentes, y en el fondo de la SEP, convenios y hemerografía.

LA CREACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA ACCIÓN COMPLEMENTARIA Y AUXILIAR

En 1921, con la creación de la SEP, la federación inició la federalización educativa, “habría de auxiliar a los estados y fundar escuelas” (Loyo, 1999, p. 49). La SEP se integró por la Dirección de Educación Primaria y Normal (a cargo solo de las primarias urbanas después de 1927), el Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas (DERyPF), encargado de las escuelas federales en los estados, bajo cuyo control quedaban los maestros de la Delegación de Educación Federal (DEF) en cada entidad —de la que dependían los inspectores escolares—; entre otras dependencias (DOF, 1921).

En 1922 José Vasconcelos, secretario de la SEP, envió a un representante a Tamaulipas, y le informaron que las escuelas estaban en buenas condiciones al depender del gobierno estatal. El presupuesto no permitió la intervención en Tamaulipas, pero se nombró a un delegado de la SEP en la entidad. Hasta 1923 la SEP destinó a Tamaulipas 40,000 pesos y solo se creó una escuela federal (BHNM, 1924).

El gobernador César López de Lara (febrero de 1921 a diciembre de 1923) reorganizó la Dirección General de Educación Pública (DGEPEP) y promulgó la Ley de Enseñanza Pública del Estado (1922), en la que incluyó un capítulo dedicado a las prerrogativas y recompensas de los maestros.

El gobernador Gregorio Garza informó que en la población de Cecilia se suscitaron dificultades con el profesorado por el retraso de pago de sueldos, el gobierno pagó la mitad de ese adeudo el 22 de octubre y el resto el día 30. El día que se realizó el primer pago, el gobernador firmó un convenio con la Unión Local de Maestros (ULM) (AGHET, 1925).

LA ACCIÓN EDUCATIVA PARALELA EN EL CALLISMO

Durante el Callismo (1924-1928) la SEP siguió la política educativa de crear el sistema educativo paralelo al estatal e independiente, para llenar las lagunas de acción de autoridades locales; los pocos contratos fueron anulados. En 1925 se llevó a cabo el Congreso de Delegaciones de Educación Federal (DEF) en los estados, renombradas “direcciones”. Por el Estado de Tamaulipas acudió de delegado el profesor Maurilio P. Núñez. En 1926 fue reorganizada la SEP y crearon la Dirección de Misiones Culturales, el Departamento de Escuelas Rurales, y otros (Meneses, 1986).

En el Callismo la acción educativa federal en los estados fue muy desigual, Moisés Sáenz apuntaba que “la acción de la SEP había dejado qué desear en algunos estados, entre ellos Tamaulipas, donde el problema era aparentemente, el tardío inicio de la acción federal en el estado en 1926” (citado en Arnaut, 1998, p. 173). Los maestros de las escuelas federales eran mejor pagados que los maestros del Estado (Loyo, 2010, p. 174).

El gobernador Emilio Portes Gil (1925-1928) reorganizó la Dirección General de Educación Pública del Estado (DGEPEP), impulsando el sistema educativo estatal. Entre marzo y abril de 1925 se suscitó la primera huelga de profesores municipales por falta de pago, que protestaron y constituyeron el Sindicato de Maestros de Tampico (SMT). El gobierno del Estado expidió una nueva Ley de Educación Pública (1927) que incorporó un capítulo de las prerrogativas de los maestros, sobre reconocimientos, y aparte se expediría una ley de pensiones y jubilaciones.

En el primer informe, el gobernador indicó que al iniciar su gestión en 1925 había dos escuelas primarias de la federación y llegaron los primeros maestros misioneros. Gestionó ante la SEP 50 escuelas rurales cuya ubicación designaría la DGEPEP, y en enero de 1926 se inaugurarían, es decir, el gobierno del Estado tenía amplias facultades para decidir dónde abrir y ubicar las nuevas escuelas federales (AGHET, 1926). Un informe de la DGEPEP registró escuelas sostenidas por los municipios de Tampico y Villa Cecilia.

En 1928 Tamaulipas contaba ya con 82 escuelas rurales federales, atendidas por 90 maestros, con 3,736 alumnos (SEP, 1928), y se aprobó crear otras 40 escuelas rurales federales. Por el aumento, el estado quedó dividido en dos zonas escolares federales, la zona norte contaría con 53 escuelas y la sur con 50 (SEP, 1928), por lo tanto, iba en aumento la contratación de profesores federales.

LOS GOBIERNOS DEL MAXIMATO (1928-1933)

Y LA ACCIÓN EDUCATIVA CENTRALIZADORA

Según Engracia Loyo, “los gobiernos del Maximato además de la acción paralela, emprendieron una tercera vía, la centralizadora” (Loyo, 1999, p. 52). En el periodo del Maximato (1928-1934), el tamaulipeco Portes Gil asumió la presidencia interina en 1929. Ezequiel Padilla, titular de la SEP, se quejaba de la acción educativa de los estados. En muchos casos la intervención del gobierno federal provocó que las entidades impulsaran la educación. La SEP había iniciado un programa para complementar la obra educativa de los estados, que, en varios casos, crear escuelas federales no significó fundar nuevas sino el cambio de pagadores. El presupuesto federal tuvo como respuesta la disminución del otorgado por los gobiernos estatales (Loyo, 1998, p. 122). Entre las acciones más relevantes estuvieron la “ampliación de las Misiones Culturales, dieron cursos de mejoramiento a los maestros federales y estatales, y visitaron varios estados, entre ellos, Tamaulipas” (Meneses, 1988, p. 536).

LA ACCIÓN EDUCATIVA COORDINADA

Aarón Sáenz, secretario de la SEP en la presidencia de Pascual Ortiz Rubio (1930-1931), se preocupó por la relación entre la federación y los estados y convocó a una Asamblea Nacional de Educación en agosto de 1930. Los propulsores de la federalización perdieron, se acordó que el gobierno federal y los gobiernos estatales coordinaran la educación, por los problemas debidos a la expansión centralista. Concluyeron que los estados destinarían a la educación no menos del 40% de sus presupuestos generales, y destinarían el 70% para primaria. La acción educativa local sería responsabilidad de los gobiernos de los estados, la SEP solo sería auxiliar, y aportaría más del 40% de los presupuestos educativos locales. La federación tomaría a su cargo las regiones más difíciles, es decir, las rurales y menos pobladas, y dejaría a los gobiernos locales las zonas urbanas, pero no exclusivas. Se comprometió la federación a no pagar a sus maestros, los sueldos menores de los que pagaran las entidades, pero las delegaciones de Tamaulipas, Coahuila, Hidalgo y Veracruz se retiraron del congreso en rechazo (Arnaut, 1998, p. 183).

DESPLAZAR EL CENTRO DE ACCIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD A LA REGIÓN

Con Narciso Bassols al frente de la SEP (1932-1934), la DEF se renombró Dirección Federal de Educación (DFE). Solamente se suscribieron dos acuerdos de federalización

educativa, con Chihuahua (1933) y con Zacatecas. El más radical de los secretarios amplió el radio de acción del gobierno central por medio de estrategias, entre ellas “desplazar el centro de acción educativa de la comunidad a la región, para restar espacios de poder a los estados, esto era un cambio respecto a la política anterior” (Loyo, 1999, p. 126). El tercer informe de la gubernatura de Francisco Castellanos registró 130 escuelas urbanas, 189 rurales y 178 ejidales del estado, y 197 escuelas entre primarias (urbanas) y rurales sostenidas por el gobierno federal (AGHET, 1932).

LAS HUELGAS EN EL CARDENISMO Y EL CONVENIO DE COORDINACIÓN Y UNIFICACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS (1936)

El presidente Plutarco Elías Calles impidió consolidar el poderío regional del licenciado Emilio Portes Gil y designó al doctor Rafael Villarreal como gobernador para el periodo 1933-1937, pero este renunció el 16 de agosto de 1935. El grupo portesgilista regresó al poder con el gobierno provisional del arquitecto Enrique Luis Canseco, que en su gestión aprobó la *Ley orgánica del magisterio tamaulipeco*, que trataba del escalafón y pensiones (AGHET, 1935).

Durante el Cardenismo la educación socialista promovió el movimiento de los trabajadores en el país, originándose corporaciones mediante las grandes centrales, como la Confederación de Trabajadores de México (CTM). El secretario de la SEP, Gonzalo Vázquez Vela (1935-1940), vinculó la política educativa con la movilización de los obreros y campesinos por la lucha de sus derechos (Vaughan, 1997, p. 90).

En la década radical de los treinta y de la educación socialista el maestro se convirtió en un agitador político, comprometido con la comunidad, la reforma agraria y la justicia social. La situación económica se volvió difícil, por ello algunos grupos magisteriales optaron por ir a la huelga, y estuvieron a favor de la federalización educativa que mejorara sus condiciones de trabajo.

Desde febrero de 1936 el presidente Lázaro Cárdenas propuso que a partir de 1937 se federalizaría la educación pública en todo el país. En 1936 se organizó la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), que agrupó en cada estado sindicatos únicos, formados con maestros federales, estatales y municipales, y se impulsó la unificación magisterial. En Chihuahua se efectuó el Congreso de Unificación Magisterial en mayo de 1937, conformándose el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUTEECH).

La federalización estuvo ligada al lento proceso de unificación de los sindicatos magisteriales que culminó con la creación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) en febrero de 1938. Los líderes lo levantaron como bandera para adoptar un sistema unificado de escalafón y terminar con las desigualdades económicas del magisterio (Arnaut, 1998). Entre 1934 y 1939 se firmaron convenios con diez estados (Loyo, 1998, p. 13), pero había varios tipos de convenios: de control administrativo, económico y técnico (Meneses, 1988, p. 210). Realmente se firmó un

desigual sistema de convenios para una verdadera centralización educativa nacional, la ventaja era finalizar las huelgas, originadas por la disparidad de salarios y el retraso de pagos, y pretendía la unidad del magisterio (Arnaut, 1998).

De marzo a octubre de 1936, “los maestros estatales se levantaron en huelga en Tampico y Victoria, exigiendo aumento de sueldos” (Meneses, 1988, p. 180). El 3 de noviembre la huelga magisterial terminó, se llegó a un arreglo en la ciudad de México, el gobernador electo Marte R. Gómez acordó con el comité de huelga de la Unión Magisterial de Tamaulipas (UMT) creada en 1934, con intervención de la SEP. La administración estatal pagaría a los maestros los adeudos de años anteriores, la federación daría un anticipo al gobierno del Estado, y la tesorería estatal pagaría un pago y sueldos el resto del año. En cuanto a las peticiones de los maestros estatales, se resolverían al perfeccionar el convenio de coordinación (*El Mundo*, AMRG, 1936).

El ingeniero Gómez deseaba que en el convenio se hicieran figurar cláusulas semejantes a la 3a. y 4a. del firmado con Tabasco. Él estimaba que faltaría a sus obligaciones de gobernador desatendiéndose de la educación, y no creía que el convenio se denominara de “Coordinación de servicios” si el gobierno estatal no seleccionara al personal (AMRG, 10 de noviembre de 1936).

El 12 de noviembre la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE) comunicó que terminó el conflicto magisterial de Tamaulipas, después de una junta con el subsecretario de Educación, profesor Luis Chávez Orozco, y los representantes de la UMT y de la CNTE, pero se fracasó porque Marte R. Gómez, representante del gobierno, se negaba a firmar el convenio. Pidieron la intervención del presidente Lázaro Cárdenas (AMRG, 1936).

El *Convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos* se firmó el 23 de noviembre de 1936, entre la SEP representando al gobierno federal, a través del titular Gonzalo Vázquez Vela, y por el Estado de Tamaulipas el gobernador Gómez.

El convenio fijó en las cláusulas:

[1a.] Todo el sistema educativo dependiente del gobierno del estado y el sistema sostenido por la federación en la entidad, serán manejados técnica y administrativamente por la Dirección de Educación Federal (DEF), en el estado [6a.] Todos los maestros estatales pasarán a ser federales con prestaciones...

La SEP, a partir del 1 de enero de 1937, aportaría la diferencia de sueldo de maestros del estado para que recibieran igual que los federales (inciso e). En los artículos transitorios, el gobierno del estado se comprometió a pagar los salarios por el tiempo de duración de la huelga, y reponer sus empleos a los profesores de la UMT que fueron cesados desde el 1 de julio (AGN, 1936).

Sin embargo, el 30 de diciembre, Cárdenas reprobaba la actitud del profesorado de la UMT que declaró nueva huelga contra el gobierno del Estado, porque no era posible cumplir con el convenio firmado, y los exhortaba a que reconsideraran su actitud frente a la situación difícil por la que atravesaba el gobierno. El presidente escribió a la UMT

argumentando que la federación, para satisfacer las demandas de los maestros y de los gobiernos estatales, “se apresuró a firmar los convenios, pero no se aprobó el presupuesto para el año de 1937. La SEP no cumpliría con lo acordado con el magisterio de Hidalgo y Tamaulipas, de aumentar sueldos a partir de enero” (AMRG, 1936).

En el Congreso de Unificación Magisterial verificado en Querétaro en febrero de 1937 nació la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), con la unión de la CNTE, la Confederación de Maestros Mexicanos (CMM) y la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación (UNETE). El profesorado del estado se unificó con la constitución del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Tamaulipas (SUTET). La UMT y el SUTET designaron sus representantes para la integración del comité organizador del Congreso de Unificación Magisterial en julio.

Los esfuerzos de la FMTE no lograron la unidad sindical del magisterio, y la CTM en 1936 la controló. Así surgió el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), en febrero de 1938, afiliado a la CTM, con el lema “¡Por la educación al servicio del pueblo, por una sociedad de clases!” (Meneses, 1988).

En octubre de 1938 la delegación de maestros de Tampico y Victoria desconoció a la sección 28 del STERM en Tamaulipas. Se dirigieron al comité nacional del STERM pidiendo intervención en el problema magisterial de Tamaulipas, solicitaron a la SEP la nivelación de salarios de los maestros federalizados (AMRG, 1938). La huelga estalló de febrero a marzo de 1939, los maestros federalizados consiguieron aumentar los sueldos y nivelación con los federales, lo cual se alcanzó totalmente hasta 1940.

LA FEDERALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE 1943 EN EL ÁVILACAMACHISMO Y EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL

El *Convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos* de 1936 estuvo vigente en el Cardenismo. En el periodo del presidente Manuel Ávila Camacho (1941-1946) la política educativa consistió en la *Escuela de la Unidad Nacional* y suprimiría la enseñanza socialista, también se deseaba agrupar a los maestros en un solo sindicato. El STERM era el sindicato mayor, estaba a favor de la federalización y apoyaba la educación socialista, pero sufrió una división desde 1939; convocó a una reunión y se dividió en tres grupos: anticomunistas, cetemistas y comunistas. Los dos últimos formaron el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), identificado con las políticas del secretario de la SEP, Octavio Véjar Vázquez, y el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM). En marzo de 1940 se eligió el comité de la sección sindical de empleados administrativos y manuales (SNTATM) de la SEP, triunfando la plantilla moderada, opuesta al STERM. El 20 de septiembre de 1941 Véjar Vázquez convocó a los líderes del STERM, del FRMM y del SNATE para la unificación, pero no se logró y surgió el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE), que afiliaba a sindicatos autónomos de entidades que rechazaban la federalización, y el grupo comunista creó del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE).

El SUNTE, el STERM y el SMMTE accedieron el 28 de abril de 1942 a formar el Comité de Unificación Magisterial, y hasta 1943 se unieron en el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación).

Los convenios de federalización de la educación de la SEP con los estados fueron renovados, el proyecto del convenio de federalización de la enseñanza de Tamaulipas fue enviado, el 22 de junio de 1942, al secretario de la SEP, Octavio Véjar Vázquez, realizado por una comisión de acuerdo con la UMT y la CNTE. La SEP y el gobierno del Estado aportarían, cada uno con cargo a sus presupuestos, la cantidad de \$1,600,000 anuales para nivelación de sueldos y aumento de personal de escuelas primarias, con un total de presupuesto de \$3,200,000,000 (AGN, 1942).

El convenio se firmó el 13 de enero de 1943, y estableció las siguientes cláusulas:

[1a.] El poder Ejecutivo de Tamaulipas, conviene en poner a disposición del Ejecutivo federal la dirección técnica y administrativa de todas sus escuelas [3a., fracción VII] El sostenimiento será por mitad de la federación y el Estado [fracción VIII] El gobierno del Estado aportará a partir de 1943, 150.000.00 que se destinará a mejorar los sueldos de los maestros del estado, obligándose la federación a aportar el 50% de la suma que se necesite, a partir de 1944, para lograr, durante los años de 1944 y 1945 la nivelación total de los sueldos de los maestros. El gobierno de Tamaulipas, se obliga a aportar el otro 50% para completar tal cantidad [fracción XI] Al entrar en vigor este convenio, todos los maestros que sirven actualmente al estado de Tamaulipas y que pasan a la federación se considerarán como maestros federales quedando sujetos a las disposiciones [Cláusula 20a.] El poder Ejecutivo federal tendrá las más amplias facultades para nombrar y remover libremente al personal docente, técnico y administrativo [17a.] El gobierno del Estado propondrá el director de la DFE [AGN, 1943].

A mediados de 1943 la Sección Nacional de Trabajadores Administrativos y Manuales (SNTAM) de la SEP, con sede en Tampico, afirmaron que desde 1938 el sueldo era cubierto por el gobierno del Estado, y el convenio vigente, mediante la obligación de parte del Estado de aportar para el aumento de sueldos de profesores, no se había hecho efectivo para mediados de ese año (AGN, 1943). Después de esta demanda el gobernador Magdaleno Aguilar mencionó en su informe de gobierno que se destinó en el aumento de los sueldos de los maestros. Entre 1943 y 1944 la unificación del magisterio se logró al formarse el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Meneses, 1988).

Las luchas sindicales de los maestros no terminaron aquí, posteriormente surgirían movimientos nacionales disidentes al sindicato oficial, entre ellos, el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) encabezado por Othón Salazar en 1958.

CONCLUSIONES

El movimiento del magisterio, visto desde la historia social, fue un proceso que inició en Tamaulipas en la posrevolución, con la constitución de las primeras agrupaciones sindicales, y fue entre 1924 y 1925, con el retraso de pagos a los maestros municipales, que surgieron los primeros sindicatos de maestros. Fue precisamente en el sur de Tamaulipas donde aparecieron las primeras organizaciones sindicales de obreros, que promovieron y se solidarizaron con las causas de otros trabajadores.

El objetivo de este estudio fue analizar los beneficios de la reforma administrativa de la federalización de la educación en su etapa centralizadora, y sus repercusiones en el magisterio. Encontramos la evolución de los sindicatos, primero de los maestros municipales sindicalizados, que empezaron a movilizarse y tener desencuentros con las autoridades municipales y estatales en los años veintes. Durante el Cardenismo se impulsó la justicia social y los derechos de los trabajadores, y el discurso de la educación socialista, lo que se reflejó en la agrupación de los maestros estatales en la Unión Magisterial de Tamaulipas y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza del Estado (SUTET), y la integración del magisterio a los sindicatos nacionales, entre ellos el STERM y el SNTATM, y finalmente en el SNTE. La reforma administrativa de federalización de la educación en los años treinta y cuarenta incluyó a los maestros en los convenios, para federalizar al magisterio estatal y otorgarle beneficios, aunque las ventajas no fueron obtenidas de inmediato, fue un proceso de movilizaciones y de luchas por conseguir las peticiones y demandas. En esa transición también son visibles las leyes educativas locales que integraron apartados dedicados al reconocimiento del maestro, hasta 1936. De ahí en adelante estaría vigente la legislación federal.

Con la federalización de la educación en su fase centralizadora, los profesores y profesoras obtuvieron ventajas económicas que mejoraron las condiciones de trabajo. Los maestros y maestras se agruparon en sindicatos para defender sus derechos, y se movilaron por homologar los salarios del magisterio estatal con el federal. La federalización del magisterio fue un proceso que pasó por varias etapas. En los años setenta y ochenta se dio otra etapa de descentralización educativa, que también tuvo repercusiones en el magisterio, es otra línea pendiente de estudiar. El profesorado es un actor importante que no debe ser olvidado, por ello es importante conocer sus luchas sociales por mejorar sus condiciones laborales y otorgarles prestigio en la sociedad.

REFERENCIAS

- AGHET [Archivo General e Histórico del Estado de Tamaulipas] (1925). *Informe que rinde ante la legislatura local, el C. Diputado Gregorio Garza Salinas, Gobernador Provisional Constitucional del Estado de Tamaulipas* [Sección Informes de gobierno]. Ciudad Victoria, Tamps.
- AGHET (1926). *Informe que rinde ante la legislatura local, el Lic. Emilio Portes Gil, gobernador Constitucional del Estado de Tamaulipas* [Sección Informes de gobierno]. Ciudad Victoria, Tamps.
- AGHET (1932). *Informe que rinde el Lic. Francisco Castellanos, gobernador Constitucional del Estado de Tamaulipas* [Sección Informes de gobierno]. Ciudad Victoria, Tamps.
- AGHET (1935). *Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas* [Sección Periódicos oficiales, Decreto 106, Ley orgánica del magisterio tamaulipeco, 11 de diciembre, t. LX, n. 99, p. 3]. Ciudad Victoria, Tamps.
- AGN [Archivo General de la Nación] (1936). *Convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos que celebran la SEP representando al gobierno federal, y el gobierno de Tamaulipas* [Fondo Secretaría de Educación Pública, sección Secretaría particular, caja 5259, 23 de noviembre]. Ciudad de México.
- AGN (1942). *Proyecto de convenio de unificación del servicio de educación pública* [Ramo Presidentes, sección Emilio Portes Gil, caja 295]. Ciudad de México.

- AGN (1943). *Convenio de federalización de la enseñanza que celebran la SEP representando al gobierno federal y el gobierno de Tamaulipas* [Fondo SEP, sección Secretaría particular, caja 5259, 13 de enero]. Ciudad de México.
- AMRG [Archivo Marte R. Gómez] (1936). No es posible cumplir con el convenio. *El Mundo* [Sección Hemerografía, 30 de diciembre]. Tampico, México.
- AMRG (1936). *Proyecto de convenio de coordinación y unificación de los servicios educativos* [Sección Correspondencia, 10 de noviembre]. Ciudad Victoria, México.
- AMRG (1938). El Magisterio local desconoce al comité ejecutivo de C. Victoria. *El Mundo* [Sección Hemerografía, 11 de octubre]. Tampico, México.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia de los debates de la centralización y descentralización, 1889-1994*. El Colegio de México.
- BHNM [Biblioteca y Hemeroteca Nacional de México] (1924). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública. Bases conforme a las cuales deberán organizar la educación pública federal los delegados de la SEP, T. II, N. 5 y 6, segundo semestre de 1923 y 1er semestre de 1924* [Fondo Hemerografía]. Ciudad de México, México.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (1921, sep. 29). *Creación de la SEP*. <https://www.dof.gob.mx/>
- Loyo, E. (1998). Los mecanismos de la federalización educativa, 1921-1940. En P. Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Historia y nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia* (pp. 113-135). El Colegio de México.
- Loyo, E. (1999). El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992. En M. C. Pardo. (coord.). *Federalización e innovación educativa en México* (pp. 49-60). El Colegio de México.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 154-185). El Colegio de México.
- Magallanes, M. (2019). Federalización de la enseñanza y del magisterio en Zacatecas, 1922-1933. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 131-141. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/253>
- Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. Porrúa.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1928). *El esfuerzo educativo*. SEP.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, (27), 255-278. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/7982>
- Trujillo, J. A., Pérez, F. A., y Hernández, G. (2012). Las organizaciones magisteriales en el periodo de la educación socialista en Chihuahua: 1934 a 1940. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 1(1), 33-38. <https://doi.org/10.33010/recie.v1i1.473>
- Vaughan, M. K. (1997). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 76-106). Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Flores Méndez, Y. (2022). Federalización de la educación y movimiento del magisterio en Tamaulipas (1936-1943). *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1728. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1728>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Formación de investigadores en el estado de Chihuahua: un estado de conocimiento

Researchers' training in the state of Chihuahua: a state of knowledge

ALBA ROSALÍA NÚÑEZ SOTO • SANDRA VEGA VILLARREAL

Alba Rosalía Núñez Soto. Instituto de Pedagogía Crítica, Chihuahua, México. Es Doctora en Pedagogía Crítica por el IPEC, Maestra en Educación por el Centro de Investigación y Docencia, Profesora de Educación Media en la especialidad de Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior "José E. Medrano R.", Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y Profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Luis Urías Belderráin". Correo electrónico: arns.ipecc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0198-1379>.

Sandra Vega Villarreal. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad de Tijuana; miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato; miembro asociado del COMIE; socio activo de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes se encuentran "La formación de investigadores: debate, construcción y consensos" (2019) y *Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica* (2018). Correo electrónico: svegavillarreal@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7638-1300>.

Resumen

El objetivo central de esta investigación es la elaboración de un estado de conocimiento de la investigación de la investigación educativa, centrado en la subárea de formación de investigadores en el estado de Chihuahua durante el periodo 2009-2019. Mediante la valoración de tendencias temáticas y metodológicas en los productos analizados, fue posible identificar los avances, presencias y ausencias y determinar la agenda pendiente en este campo. A través de una estrategia metodológica interpretativa, mediante el análisis descriptivo y hermenéutico de las producciones de la entidad surgieron cuatro categorías: la formación de los formadores; currículo y otras condiciones institucionales que inciden en la formación de investigadores; el docente como investigador, y temas emergentes. Se concluye que la formación de investigadores es un campo en consolidación, abierto al debate y a la producción de conocimiento.

Palabras clave: Estado de conocimiento, formación, investigadores.

Abstract

The central objective of this research is the elaboration of a state of knowledge on research of educational research, focused on the subarea of researchers' training in the State of Chihuahua during the period 2009-2019. Through the assessment of thematic and methodological trends in the analyzed products, it was possible to identify the progress, presences and absences, as well as determine the pending agenda in this field. Through an interpretative methodological strategy and use of a descriptive and hermeneutic analysis of the entity's productions, four categories emerged: the training of trainers; curriculum and other institutional conditions that affect researchers' training; the teacher as a researcher, and emerging issues. It is concluded that researchers' training is a field in consolidation, open for debate and to knowledge production.

Keywords: State of knowledge, training, researchers.

INTRODUCCIÓN

La formación de investigadores constituye una subárea del área de investigación de la investigación educativa, integrada en la dimensión que estudia posibles escenarios para fomentar la producción de la investigación educativa (IE). El estado de conocimiento que aquí se presenta forma parte de un esfuerzo más amplio que contempla también los procesos de producción del conocimiento, las condiciones institucionales que inciden en el mismo, los medios a través de los que se comunica, así como los agentes que la producen y la difunden de manera individual o en colectivos como redes o comunidades académicas.

La elaboración de un estado de conocimiento conlleva la realización de un

...análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado para permitir identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teórico-metodológicas, tendencias y temáticas abordadas, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción [Weiss, 2003, p. 4].

Dicho análisis implica la construcción de una meta-investigación, que identifica las problemáticas educativas que han generado el interés de investigadores, las que emergen con nuevos objetos y aquellas que no se han explorado y que requieren atención. Lo anterior abre camino al fortalecimiento de una actividad investigativa pertinente a la realidad y al contexto social, lo cual es una oportunidad no solo para investigadores consolidados en el campo de la educación, sino para los investigadores en formación que están incursionando en este.

Como antecedente encontramos que la enseñanza de la investigación científica en nuestro país se empezó a constituir como objeto de interés durante la década de los '70s, cuando se rediseñaron programas y planes de estudio de carreras relacionadas con ciencias sociales y humanidades. El eje de estos cambios fue la construcción de proyectos que brindaran alternativas al paradigma hasta entonces hegemónico de la tecnología educativa (Sánchez, 2014). Aunque la formación de investigadores puede iniciar en niveles educativos anteriores, esta actividad se ha considerado el objetivo principal de maestrías y doctorados.

A partir de que oficialmente se les otorgó el estatus de instituciones de educación superior a las escuelas Normales en 1984, junto con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), docentes con nivel de licenciatura tuvieron la posibilidad de cursar algún posgrado. En la década de los '90s, bajo el estímulo del programa de Carrera Magisterial que ofrecía incrementos salariales de acuerdo con el cumplimiento de una serie de requisitos (entre los que se incluía la preparación profesional) aumentó el interés del magisterio por cursar diversos programas de posgrado en educación; Arnaut (2004) califica esta demanda como “explosiva” debido a que la presencia de instituciones tanto públicas como privadas en este nivel se incrementó de manera considerable. Si bien se advierte que no todo aquel que curse un posgrado

se convertirá en investigador educativo, a partir de esa experiencia se ha constatado el creciente interés de egresados por realizar investigación educativa más allá de la elaboración de una tesis.

Como antecedente a nivel estatal en Chihuahua ubicamos el esfuerzo colectivo de investigadores que, en el año 2008, convocados por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado, asumieron la tarea de elaborar los primeros estados de conocimiento, retomando la lógica del COMIE para la distribución de áreas temáticas y campos de investigación. En este contexto se construyó el estado de conocimiento del área investigación de la investigación educativa, sobre lo producido en la década 1997-2007. Sin embargo, en dicho documento se estudian principalmente las subáreas de epistemología y métodos de la IE, por lo que en el estado de Chihuahua esta es la primera ocasión en que se aborda la subárea específica de formación de investigadores.

La investigación para la subárea formación de investigadores se delimitó a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las producciones relacionadas con la formación de investigadores realizadas en el periodo 2009-2019 por investigadores del estado de Chihuahua? ¿Qué objetos de estudio están presentes en dichas producciones? ¿Cuál es la mirada teórica, epistemológica y metodológica con la que abordan sus objetos de estudio? ¿Cuáles son las presencias y ausencias más notorias en las producciones relacionadas con la formación de investigadores?

Los trabajos estudiados fueron localizados en las memorias electrónicas de los congresos X al XV del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), la *IE Revista de Investigación Educativa* y la *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* de la REDIECH. También se recurrió a una base de datos elaborada por los miembros de la REDIECH, donde cada interesado incluyó los trabajos publicados en lo personal y por colegas de sus instituciones de adscripción. El periodo de tiempo establecido para hacer acopio de la producción que se presenta es la década del 2009 al 2019.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

El campo formación de investigadores hace referencia al quehacer académico en que se fomenta el desarrollo de saberes y habilidades necesarios para desarrollar la tarea específica de la investigación, subárea que claramente delimita un campo epistemológico y pedagógico en el que confluyen posturas diversas relacionadas con las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, explícitas en algunos programas educativos e implícitas en el quehacer de las y los responsables de dicho proceso de formación.

Para determinar la mirada con que se realizará el análisis de las producciones incluidas en este rubro durante el periodo 2009-2019 en el estado de Chihuahua se estableció un piso teórico que concibe al método como

...un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa [...] una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante.

No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente [Morin et al., 2003, p. 17].

Por otra parte, la mirada crítica ayuda a revelar las contradicciones inherentes a los fenómenos de estudio, las determinaciones sociales, los intereses políticos de los investigadores, así como las determinaciones económicas y de clase social propias de la realidad investigada (Horkheimer, 2000).

Así, se planteó un estudio con un abordaje metodológico interpretativo, el cual se desarrolló en dos fases. La primera con un carácter descriptivo de la producción analizada y la segunda con un acercamiento hermenéutico, el cual permitió valorar con mayor profundidad y complejidad la producción encontrada en esta subárea de conocimiento.

Para el tema específico de la formación de investigadores a continuación se incluyen algunas nociones y elementos teóricos que permiten establecer con claridad desde qué lugar se estarán interpretando las producciones analizadas.

En primer lugar está la noción de formación de Díaz Barriga y Rigo (2000), quienes la elaboran como un proceso que va más allá de la capacitación para el desarrollo de un trabajo o función específica, pues se encuentra estrechamente vinculado con la cultura y la manera como los seres humanos moldean, en interacción mutua, las disposiciones y capacidades de los miembros de la sociedad que conforman. Se espera que el desarrollo de habilidades, saberes y actitudes “se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña” (p. 87). Agregaríamos, de acuerdo con Pérez (2008), que dicho proceso no puede concebirse como algo que transcurre de manera tersa, lineal y mecánica, pues los valores, ideas, instituciones y relaciones que dan sentido a los grupos humanos inevitablemente se verán confrontados por la exigencia de modificar aquellos aspectos que no son favorables para algunos de sus miembros. Todo proceso de formación se verá de alguna manera atravesado por el conflicto entre la conservación y el cambio.

Respecto a la noción de formación de investigadores existen aspectos que es importante considerar ya que el desarrollo de este campo se ha visto notablemente afianzado en la última década. Partimos de la idea de Moreno-Bayardo (2003), quien establece que

...la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada) el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación [p. 51].

Desprendemos varias ideas de la cita anterior, la primera de ellas se relaciona con las prácticas, es decir, lo que hacen los sujetos involucrados en el proceso formativo.

La relación pedagógica implícita con frecuencia alude a una concepción que puede ser bancaria (Freire, 1974), en la cual existe un sujeto que forma y otro que es formado, uno que sabe y otro que ignora, un sujeto activo y otro que recibe pasivamente la información que el otro tiene a bien ofrecerle a manera de donación, o, en contraste, puede ser dialógica en el sentido de que los sujetos involucrados interactúen activamente en la construcción de su conocimiento y se conviertan tanto en educadores como en educandos mediados por el mundo. Moreno-Bayardo (2003) asume que el papel del formador en esta relación es el de constituirse en mediador humano y facilitador del proceso.

Los espacios y enfoques con que se forman investigadores son diversos. Martínez (1999) caracteriza los enfoques de formación de investigadores en el área de educación en dos grandes grupos: quienes la conciben y la realizan con una visión técnica desde la que se asume que la formación de investigadores debe contemplar de manera prioritaria el dominio de conocimientos de carácter técnico y quienes consideran que resulta imposible una enseñanza sistemática debido a que cada objeto de conocimiento es único, por lo que solo se aprende a investigar investigando. Entre estas dos concepciones oscilan variantes y combinaciones diversas.

Por su parte, Moreno-Bayardo (2003) define estos enfoques como procesos formales y no formales. Los procesos formales se inscriben en las instituciones educativas de manera explícita, especialmente en los niveles de posgrado que se encuentran estructurados académicamente mediante un currículo y con requerimientos específicos para la acreditación del grado, que usualmente consisten en el desarrollo de una tesis a partir de una investigación supervisada por un tutor.

Los procesos no formales se relacionan directamente con la práctica investigativa planteando una relación de tipo artesanal en la que están claramente definidos los roles de maestro y aprendiz, estos procesos pueden facilitarse en un contexto laboral donde exista la necesidad de equipos de investigación o en instituciones educativas donde el estudiantado participa con la dirección de uno o varios investigadores con experiencia.

Se exponen argumentos a favor y en contra de esta modalidad de formación: por un lado, es frecuente que los aprendices solo se vean involucrados en actividades como recabar datos, la aplicación de instrumentos o la transcripción de entrevistas, por lo que se convierten en meros operarios que solo participan en algunas fases del proceso. Entre maestro y aprendiz se establece una relación pedagógica bancaria (Freire, 1974) que se caracteriza por una relación de comunicación asimétrica en la cual quien posee el conocimiento realiza depósitos de su saber en quien no los posee, solo uno tiene la voz autorizada, la capacidad de tomar decisiones y establecer posibles rumbos en el proceso investigativo del aprendiz. Desde esta postura se imponen temáticas, metodologías, técnicas, autores, y con ello la mirada teórica y epistemológica que deberá asumir el/la aspirante a investigador sin posibilidad de cuestionar, pues de su

capacidad para retener estos depósitos dependerá la obtención del grado académico al que aspira o la posibilidad de participar en algún cuerpo académico, publicación u organización de investigadores.

En contraste, muchos de los y las investigadores más reconocidos afirman que se han formado en la práctica, también reconocen la importancia de combinar estas experiencias con procesos de autoformación, así como la participación en diversos foros donde comparten y discuten sus ideas y las de otros, de esta manera han logrado construir miradas novedosas y conocimiento original en torno a los fenómenos educativos.

En este sentido, consideramos como premisa básica para el análisis de procesos de formación de investigadores el enunciado de Freire (1974, p. 57) en el sentido de que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”, postulado que implica un posicionamiento pedagógico dialógico emancipador que busca trascender la contradicción educador-educando. Desde esta postura, nos deslindamos de las concepciones que establecen de antemano una relación jerárquica en la que solo la voz de quien posee el conocimiento es digna de escucharse y al estudiante le corresponde escuchar y aceptar sin cuestionar los depósitos que el otro le conceda.

PANORAMA GENERAL DE LA PRODUCCIÓN

En total se recopilaron 17 productos de la subárea formación de investigadores, lo cual puede parecer una producción más bien escasa, aunque representa el 17% de los trabajos considerados en el área de IIE.

La difusión y socialización de la producción localizada se realizó a través de la publicación de un libro, siete capítulos de libros, cinco artículos y cuatro ponencias, no se encontró ningún cuaderno de trabajo. Desde el panorama general de la IE en Chihuahua, se considera que la formación de investigadores, como campo, se halla en un nivel de desarrollo intermedio principalmente impulsado por los foros regionales para la formación de investigadores realizados por el COMIE y la REDIECH. Esta subárea es un ejemplo de la concreción del campo académico (Bourdieu, 2007) donde los agentes de la investigación debaten, enfrentan sus intereses y capitales sociales para construir conocimiento. De este territorio en disputa emerge el desarrollo de la investigación.

Respecto de los objetos de estudio que abordan las publicaciones se encontraron: reflexiones teóricas, con cuatro trabajos; procesos de formación con cinco productos, cuatro se refieren a sujetos y otros cuatro refieren experiencias relacionadas con la formación de investigadores.

En relación a los enfoques metodológicos seleccionados se encontró que prevalecen los acercamientos cualitativos con el 88.4%, los cuantitativos solo representan el 5.8%, al igual que los mixtos. Cabe destacar que esta tendencia se mantiene en

prácticamente toda el área de IIE. La producción a lo largo de la década investigada puede apreciarse en la Figura 1.

Figura 1

Producción temporal en la subárea



Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, al inicio de la década se observa nulo desarrollo en la subárea, la formación de investigadores no se hace presente hasta el año 2012. Una hipótesis que surge de esta distribución es que el desarrollo de este campo se impulsa con la realización de los foros regionales. La presentación de estos productos coincide con los años en que se realizan los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (CNIE), incrementándose de manera considerable en el año 2019.

Los 17 productos encontrados, después de realizar un análisis de contenido, se clasificaron en cuatro grupos; a continuación se presentará un breve análisis de cada uno.

La formación de formadores

Esta categoría incluye reflexiones e investigaciones que versan sobre las cualidades que un docente necesita para formar investigadores. El corpus integrado en este apartado consta de cuatro capítulos de libro y dos artículos; tres son relatos y análisis de experiencias, tres son reflexiones teóricas en torno a las necesidades de formación de quienes deben formar investigadores. En general coinciden en destacar elementos importantes a considerar en la formación de investigadores, desde diversos ángulos.

Se analiza el papel del asesor en la construcción del problema de investigación del estudiante, se evidencia la escasez de materiales que cuenten con orientaciones pedagógicas para acompañar este proceso. Se enfatiza que no es lo mismo saber investigar que acompañar el proceso de construcción de una investigación, por lo que debe buscarse un equilibrio entre el abandono a su suerte del tesista y las prácticas excesivamente directivas que terminan por asfixiarlo.

Desde la mirada del estudiantado se denuncia la invasión cultural que realizan sus tutores cuando presentan sus ideas para desarrollar la investigación, en los diseños de investigación con frecuencia se antepone la finalidad de que las tesis cumplan con los parámetros que establecen las instituciones en que realizan sus estudios. Se espera que el tutor se involucre en la investigación del asesorado como si fuera propia y pueda ayudarlo a poner en juego todos estos saberes implícitos en el proceso de auto- y heteroformación como investigador.

La experiencia de participar en el segundo foro regional del COMIE abrió la posibilidad de una serie de reflexiones en torno a los procesos dialógicos detonados por dicho evento. Uno de los aspectos más relevantes ha sido la constatación de la posibilidad de establecer un diálogo horizontal entre los participantes del foro, que se abre a posibilidades tanto comunicativas como pedagógicas e identitarias. Este tipo de espacios representan una oportunidad inigualable para el ejercicio de la crítica y la autocrítica, así como para promover encuentros, detonar análisis, debates e interacciones que pueden incidir en la formación de investigadores en educación, así como transformar las prácticas en investigación (Arzola, 2019).

Como puede apreciarse, el listado de elementos que se deben tomar en cuenta a la hora de asesorar a un tesista de posgrado requiere del tutor el dominio no solo de los elementos teóricos y metodológicos necesarios, sino también pedagógicos para lograr un acompañamiento exitoso en la realización de una investigación.

Currículo y otras condiciones institucionales que inciden en la formación de investigadores

Seis trabajos fueron considerados en esta categoría, cuatro de ellos son ponencias sobre investigaciones que exploran el sentir de estudiantes y docentes con relación a los contenidos curriculares y dos que abordan la construcción de conocimientos y habilidades para realizar investigación. Los autores coinciden en que, aunque aumenta el número de personas que ingresan a un posgrado y aumentan también los espacios para difundir estas investigaciones, aún se perciben pocos resultados; se observa que el incremento en número de egresados no impacta en el número de investigadores que se suman a las diferentes redes; el análisis curricular devela que el currículo, por sus componentes, no siempre incluye de manera importante la formación de investigadores ya que se da más prioridad a las materias que se enfocan en la profesionalización.

Se apunta también que, aunque el programa tenga como eje la formación de investigadores, el enfoque y el diseño no logran concretar una secuencia lógica para consolidar estos procesos en torno a la evaluación, en parte porque los docentes que desarrollan el programa no se ocupan de promover estos aspectos. Dado que la mayoría del estudiantado que cursa programas de maestría o doctorado son docentes en servicio, las investigaciones revelan que su interés principal se centra en la posibilidad de conseguir promociones y beneficios económicos más que en dedicarse a la investigación.

Otra situación identificada como problemática son los modelos pedagógicos que prevalecen en la universidad: predominan modelos transmisivos, memorísticos, mecánicos, expositivos y conductistas. Esto provoca que la asesoría docente esté desconectada de la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Se aprecia que en las instituciones la mayor cantidad de esfuerzos y recursos están destinados a la docencia, en cambio, los apoyos económicos, el tiempo para tutoría y asesorías para la formación de investigadores son mínimos. Aunada a esta dificultad se identifica falta de estructura científica, de herramientas tecnológicas, de cultura científica y de apoyo a los investigadores e investigadoras que constantemente están produciendo y publicando.

Las investigaciones y reflexiones teóricas integradas en este apartado dan cuenta de las dificultades del sistema educativo, las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y la cada vez más escasa asignación de recursos económicos, que de alguna manera obstaculizan cuando no impiden la formación de investigadores educativos mediante los diversos programas de posgrado. De acuerdo con todos los aspectos identificados, no se encuentran investigaciones que reporten prácticas exitosas en torno a la formación de investigadores, pocos trabajos cuestionan las relaciones de poder implícitas en la relación tutor-asesorado, solo en un trabajo se abordan los cuerpos académicos como espacios para la formación de investigadores. En este sentido cabe preguntarse si todo es desolación en este rubro.

El docente como investigador

La figura del docente como agente investigador de su propia práctica cobra relevancia con el cambio de programas en la educación Normal, al reconocer a estas como instituciones de educación superior que otorgan a sus egresados el grado de licenciatura.

Los tres trabajos incluidos en este rubro reconocen cómo realizar investigación promueve el desarrollo de habilidades para pensar, planificar e interpretar, ayuda a los futuros docentes a ser más competentes y favorece su creatividad al problematizar la cotidianidad de las aulas. Sin embargo, este ejercicio se encuentra rodeado de muchos mitos, producto de experiencias poco gratificantes del estudiantado.

Se trata sin duda de una aspiración que aún no se consolida como perfil de egreso en las instituciones formadoras de docentes; aunque los docentes en formación pueden tener experiencias de intervención pedagógica, en la práctica cotidiana, una vez egresados, no se aprecia evidencia de que los problemas pedagógicos se aborden con esta metodología. En la mayoría de los programas universitarios con licenciatura en educación y escuelas Normales se incluyen asignaturas sobre metodología o técnicas de investigación, sin embargo, formarse en investigación implica adquirir habilidades y modos de hacer que no siempre están incluidos entre las experiencias de los estudiantes de licenciatura ya que se considera que es en los niveles de posgrado donde se prioriza esta formación.

Se sabe que las bases del pensamiento científico pueden asentarse desde edades muy tempranas (Moreno-Bayardo, 2003), el contacto con docentes interesados en la investigación y conocedores de su teoría y métodos sin duda sería muy enriquecedor para la formación temprana de futuros investigadores.

Temas emergentes

Aquí se incluyeron reflexiones sobre temas que se abordan de manera incipiente en el campo, pero que constituyen vetas interesantes sobre las que se puede seguir investigando. Dos publicaciones –un artículo de revista y un capítulo de libro– fueron consideradas en esta categoría.

Se expresa la necesidad de innovar en técnicas de investigación participativas desde un enfoque decolonial en la formación de investigadores educativos. Se centra en la emergencia de nuevas formas de investigación cualitativa como la autoetnografía, la representación poética, la ficción etnográfica, el etnodrama y otras, que se van posicionando como modelos alternativos para la construcción de conocimientos en el campo de la investigación educativa.

Se presentan las metodologías decolonizadoras como alternativas a la posición hegemónica que guardan los modelos de investigación dominantes en la academia, ya que ofrecen nuevas técnicas y herramientas que pueden enriquecer la investigación educativa; se trata de metodologías colaborativas que promueven diversos tipos de interacción entre investigadores y las personas que se ven involucradas en el estudio.

Por otro lado, se manifiesta la necesidad de que los futuros investigadores desarrollen habilidades para vincular los productos de su investigación con el trabajo de grupos con capacidad de decisión en los diferentes niveles de gobierno, buscando establecer una relación entre el científico y el político. Para ello es indispensable la comunicación entre los hallazgos de las investigaciones y los lineamientos de política, lo cual puede detonarse promoviendo desde la academia espacios de diálogo entre investigadores, tomadores de decisiones y la sociedad en general.

CONCLUSIONES

La producción investigativa sobre formación de investigadores en el estado de Chihuahua constituye un campo en crecimiento que se ha afianzado al final de la década 2009-2019, debido al impulso de los foros promovidos por el COMIE y la REDIECH. Del análisis de los 17 documentos localizados es posible desprender algunas conclusiones generales:

Los espacios educativos explorados en los diversos documentos destacan la formación de investigadores en el ámbito de los posgrados, solo tres se enfocaron en escuelas Normales y dos en instituciones de pregrado, por lo que prevalece la idea de que los espacios idóneos para formarse en investigación son los programas de maestría y doctorado siempre y cuando no se trate de programas profesionalizantes.

Prevalecen mayoritariamente los enfoques cualitativos, con diversidad de metodologías que se ubican desde la investigación-acción, la fenomenología y la hermenéutica; se advierte confusión en la conceptualización y realización de investigaciones con la metodología de investigación-acción. No todos los trabajos especificaron un método, pero pudo deducirse a partir de las técnicas empleadas. Solo uno de los trabajos se realizó con metodología cuantitativa y uno mixto.

La formación para la investigación se analizó desde muy diversas temáticas, destacándose las críticas al currículo y la manera como se concreta en las aulas, las condiciones del sistema educativo, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas bancarias y tradicionalistas que no favorecen las tareas de asesoría y acompañamiento de tesis, así como las características de un buen asesor de tesis y la importancia de la congruencia de elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos en una investigación. El apoyo institucional para quienes llevan tutoría de tesis es muy escaso considerando la cantidad de tiempo y esfuerzo que conlleva dicha tarea.

Por otro lado, se destacaron los esfuerzos de las diversas redes de investigadores por seguir impulsando espacios de diálogo y formación.

Como ausencias destaca la investigación sobre experiencias de acompañamiento exitosas, la exploración de espacios de formación más allá de las instituciones y estudios que contemplen seguimiento de egresados, además de explorar las vetas ya expuestas relativas a propuestas decoloniales y estrategias de comunicación entre investigadores y tomadores de decisiones.

Llama la atención que el importante señalamiento sobre la insuficiencia de los programas y la capacitación de los formadores no haya impactado en la toma de decisiones sobre posibles cambios en los diferentes currículos y la capacitación de las personas a quienes les compete esta área.

Las recomendaciones y reflexiones de investigadores que producen sobre esta subárea son muy pertinentes, pero hasta ahora no se han concretado en una propuesta u oferta de capacitación sistemática para la formación de formadores en investigación.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Arzola, D. M. (2019). Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 19-42). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Díaz, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En Á. Valle Flores, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Universidad Autónoma de México.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.

- Martínez, F. (1999). ¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 47-52. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/8>
- Moreno-Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación en investigación. *Educación y Ciencia*, 7(14), 63-81.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pérez, Á. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weiss, E. (2003). Presentación. En *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa*. COMIE.

Cómo citar este artículo:

Núñez Soto, A. R., y Vega Villarreal, S. (2022). Formación de investigadores en el estado de Chihuahua: un estado de conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1733. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1733>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Diseño y aplicación de herramientas digitales para la educación sexual integral: trabajando desde la virtualidad durante la pandemia

Design and application of digital tools for comprehensive sexuality education: working from virtuality during the pandemic

ANA PATRICIA PONCE CASTAÑEDA

Ana Patricia Ponce Castañeda. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es Maestra en Estudios de Género y Licenciada en Artes Visuales por la Facultad de Bellas Artes en la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente en diferentes niveles desde hace diez años y actualmente labora en el medio superior. Cuenta con diversos diplomados y seminarios sobre arte interdisciplinario, cine, psicoanálisis y género. Sus líneas de investigación se centran en temas de inclusión, educación sexual integral y representaciones femeninas en el cine y las artes visuales. Correo electrónico: ap.ponce93@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7561-1736>.

Resumen

En México la educación sexual se encuentra aún en vías de desarrollo. A pesar de los avances realizados en esta materia en la década de los 90 y los 2000, actualmente enfrentamos un rezago y estancamiento respecto a las necesidades de las infancias y juventudes, y los marcos establecidos por organizaciones mundiales como la OMS, la ONU y la UNESCO. La escasa legislación, los grupos ultraconservadores, y los programas y materiales didácticos obsoletos representan una serie de obstáculos para la conformación de una educación sexual integral (ESI) efectiva y oportuna. La presente investigación de enfoque cualitativo aborda la educación sexual integral y la problematización de su implementación y aceptación en el contexto latinoamericano, específicamente en México y Querétaro. El estudio se centró en analizar las necesidades puntuales de las y los estudiantes de 3° grado de primaria de una comunidad estudiantil en la ciudad de Querétaro, con la finalidad de crear un material didáctico digital e interactivo adecuado a su nivel cognitivo y contexto social, para tratar ejes temáticos propios de la ESI como la igualdad de género y el cuidado del cuerpo. Por medio de sesiones extraescolares, vía videoconferencia debido a la contingencia por COVID-19, se llevó a cabo una intervención para observar los efectos de abordar temáticas específicas como la autonomía corporal, el consentimiento y la deconstrucción de los roles de género con las y los estudiantes, por medio del material didáctico digital.

Palabras clave: Educación sexual, educación integral, educación básica, materiales didácticos, estudios de género.

Abstract

In Mexico, sexuality education is still in process of development. Despite the progress made in this area in the 1990s and 2000s, we currently face a lag and stagnation on the needs of children and youth, and the frameworks established by global organizations such as WHO, UN and UNESCO. The lack of legislation, ultraconservative groups, and obsolete programs

and teaching materials represent a series of obstacles in the formation of effective and appropriate comprehensive sexuality education (CSE). This qualitative research addresses comprehensive sexuality education and the problem of its implementation and acceptance in the Latin American context, specifically in Mexico and Querétaro. The study focused on analyzing the specific needs of 3rd grade students in a student community in the city of Querétaro; with the aim of creating digital and interactive didactic material appropriate to their cognitive level and social context, in order to address thematic areas of CSE such as gender equality and body care. An intervention was carried out through extracurricular sessions, via videoconference due to the contingency of COVID-19, to observe the effects of addressing specific themes such as corporal autonomy, consent, and the deconstruction of gender roles.

Keywords: Sexuality education, comprehensive education, basic education, didactic materials, gender studies.

INTRODUCCIÓN

La educación sexual integral (ESI) busca propiciar en las niñas, niños y adolescentes un sano desarrollo de la sexualidad, tanto físico como emocional y social. Las diversas consecuencias de no contar con una adecuada educación sexual fomentan la desigualdad, discriminación y vulnerabilidad de la infancia y juventud alrededor de mundo. Este proyecto se enfocó en analizar a México y América Latina, ya que esta región comparte una idiosincrasia, historia y situaciones socio-políticas similares, lo cual permitió obtener un panorama de lo que se ha realizado y lo que falta por proponer respecto al tema y los ejes que abordó el proyecto.

La educación sexual integral se define institucionalmente, para fines de este proyecto, por medio del Programa Nacional de Educación Sexual Integral PNEI de Argentina (debido a ser una de las pocas leyes específicas sobre dicha materia en América Latina), a través de la sanción de ley 26.150 (2006a), como:

Espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. La ESI comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización. Así mismo responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y de los alumnos y promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y las familias [PNEI, 2006b].

De manera concreta es el entendimiento de la sexualidad como un factor integral del ser humano, no solo biológico y físico sino cultural, social, político y psico-emocional, lo cual indica que el ser humano necesita el aprendizaje de habilidades y conocimientos en todas estas áreas para desarrollar una sana sexualidad. La ESI busca que las niñas, niños y jóvenes aprendan acerca de la sexualidad más allá del esquema anatómico y reproductivo. Su misión es educar desde las bases del conocimiento y cuidado del cuerpo, la igualdad de género, el respeto hacia la diversidad sexual y la valorización de los vínculos sexo-afectivos.

Actualmente en las escuelas de América Latina la educación sexual es de corte exclusivamente biológico y reproductivo en la mayoría de los casos. Como menciona Zemaitis (2016), la educación sexual que prolifera en el sistema educativo latinoamericano presenta la sexualidad como riesgosa, inmoral y meramente biológica. Además, los materiales existentes para impartir la educación sexual se encuentran desactualizados y no fomentan la inclusión. Como explica Torres (2010), los materiales deben estar revisados desde la perspectiva de género y respetando todas las identidades sexuales para aportar a una verdadera ESI.

Se puede diferenciar a la ESI de la educación sexual tradicional con cuatro conceptos clave que se detallan en los programas de capacitación docente del Ministerio de Educación Argentino a través del PNESEI. Estos son la promoción de la salud, el involucramiento de las personas como sujetos de derecho, la atención hacia la complejidad y diversidad del hecho educativo y la integralidad del enfoque de la ESI. Es por eso que la diferencia con la educación sexual tradicional reside en que la ESI permite aprender y enseñar sobre la sexualidad de una manera inclusiva, completa y circular.

Los inicios del proceso de mejora de la educación sexual moderna se sitúan en la 27a. Asamblea por la Salud convocada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), realizada en Ginebra en 1974. Esta asamblea reunió a expertos en sexualidad con el objetivo de determinar la formación necesaria para los profesionales de la salud y otras áreas en la materia (OMS, 2018).

Diversos estudios alrededor de América Latina demuestran que la situación de la ESI es similar en los sistemas educativos de esta región. Con sus respectivas variantes culturales y socio-económicas, se puede observar en todos los estudios analizados para este proyecto que se registra desconocimiento de los contenidos, poca aplicación en la práctica por parte de las y los estudiantes y resistencia en general de padres de familia, docentes e instituciones a implementar los modelos necesarios para un aprendizaje inclusivo e integral de la sexualidad. Además del auge de movimientos conservadores que promueven la restricción de la ESI en los ambientes de aprendizaje formales a través de iniciativas como el PIN parental, con los cuales no solo propician un retroceso en los avances de la educación integral y con perspectiva de género respecto a la sexualidad sino representan una violación al derecho de los menores al acceso a la información verídica, libre de prejuicios e inclusiva.

Durante este proyecto se centró la atención específicamente en las necesidades puntuales de estas temáticas en los y las estudiantes de una escuela de la ciudad de Querétaro. Gracias a la bibliografía revisada se tuvo una pauta de los resultados esperados durante el diagnóstico, pero a su vez se observaron las especificaciones propias de este contexto social, económico y cultural. De este modo, se buscó desarrollar herramientas digitales que contribuyan al aprendizaje y la inserción de la ESI en México, al facilitar el acceso a la información, la sensibilización y el aprendizaje de esta a través de material didáctico interactivo.

Preguntas de investigación

- ¿Qué necesidades existen en cuanto a la adquisición de conocimientos propios de la educación sexual integral en las niñas y niños de 3° de primaria de la ciudad de Querétaro en materia de igualdad de género, cuidado del cuerpo y diversidad sexual?
- ¿Qué efectos tiene, sobre el aprendizaje respecto a la ESI, el uso de un material didáctico digital?

Objetivos

Objetivos de diagnóstico

- General.- Explorar las necesidades de las y los estudiantes de 3° de primaria de la ciudad de Querétaro en materia de información y asimilación de contenidos respecto a igualdad de género, cuidado del cuerpo y diversidad sexual.
- Específicos:
 - Identificar los conocimientos y actitudes de las y los estudiantes respecto a la igualdad de género y el cuidado del cuerpo.
 - Conocer la opinión del colegio y de las docentes respecto a la educación sexual y la ESI.

Objetivos de intervención

- General.- Conocer los efectos en el aprendizaje de niñas y niños de 3° de primaria de una institución educativa de la ciudad de Querétaro, acerca de temáticas de la ESI como la igualdad de género y el cuidado del cuerpo, a través de una plataforma digital.
- Específicos:
 - Diseñar una herramienta digital que contenga información acerca de las temáticas de la ESI como la igualdad de género y el cuidado del cuerpo.
 - Implementar la utilización de la herramienta digital con la comunidad escolar seleccionada y monitorear su uso para analizar los efectos que tiene sobre esta misma.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación y alcance

La presente investigación fue de tipo aplicada, pues contempló un proyecto de intervención con el cual fuera posible explorar, describir y explicar las necesidades que tiene la población en cuestión respecto a temas de ESI. El enfoque fue cualitativo pues se contemplaron temáticas sensibles, investigación profunda de sujetos y situaciones en las que influyen los contextos social, cultural y económico. Además contempla

un proceso inductivo y una reconstrucción de la realidad que se busca estudiar, como se menciona en Hernández et al. (2010), esto último enfocado a identificar la relación entre lo que sucede en el contexto seleccionado y lo estudiado en diversos sectores de América Latina en referencia a la ESI. Este enfoque tuvo el objetivo de analizar y comprender el estado actual de la educación sexual impartida dentro del ámbito escolar en la ciudad de Querétaro, e identificar la necesidad de conocimiento más prioritaria de las y los estudiantes de 3° de primaria en torno a la igualdad de género, cuidado del cuerpo y diversidad sexual. Las temáticas identificadas como necesidades de la población estudiada fueron vertidas en una matriz de incidencia para determinar la importancia y seleccionar los tópicos más relevantes para el diseño de las herramientas a utilizar y la planeación de la intervención. El diagnóstico se logró a través de la indagación con los sujetos de manera personalizada y grupal, escuchar sus inquietudes, necesidades y cuestionamientos en torno al tema, como explican Hennink et al. (2011). Además se analizó su acceso al conocimiento de este tema dado su contexto social, económico y cultural, tomando en cuenta también la sensibilidad respecto al tema.

El trabajo de campo se realizó dentro de una institución educativa privada de la ciudad de Querétaro y fue de tipo transversal. El estudio fue de corte descriptivo en cuanto al análisis que se realizó de las necesidades de la comunidad educativa antes mencionada en torno a información y educación de los temas relacionados a la ESI.

Población

Para el proceso diagnóstico:

1. Niñas y niños con las siguientes características:
 - Edad entre 8 y 10 años.
 - Estudiantes regulares de escuelas particulares de la ciudad de Querétaro.
 - Estudiantes de 3° de primaria.
2. Docentes con las siguientes características:
 - Docentes de una escuela particular de la ciudad de Querétaro.
 - Docentes de los grados 1°, 2° y 3° de primaria que impartan las materias de Exploración de la naturaleza y la sociedad, Conocimiento del medio, Formación cívica y ética, Desarrollo humano o afines.
 - Coordinadoras del área que cumplan con los dos requisitos anteriores dentro de su experiencia docente.
3. Departamento psicopedagógico:
 - Psicóloga responsable del área de primaria menor.

Para el proceso de intervención se convocó a estudiantes de 3er. grado de primaria que contaran con los mismos criterios de inclusión que en la fase diagnóstica.

Muestra

Para la selección de la muestra se tomaron en cuenta los criterios de inclusión previamente mencionados. En relación a los docentes y miembros del departamento psicopedagógico, participó el 100% de la población, ya que el tamaño de la misma lo permitía, es decir, participaron tres docentes, una coordinadora de área y una psicóloga. En cuanto al proceso de observación, se realizó sobre una muestra de 47 estudiantes de 3er. grado de primaria, divididos en dos grupos, uno de 23 y otro de 24. Esto fue decidido tomando en cuenta factores como el espacio y tiempo otorgado por la institución, la saturación teórica en las respuestas encontradas, como se menciona también en el apartado próximo de recolección y análisis de datos, y el reclutamiento de grupos homogéneos para identificar las necesidades respecto a los temas planteado con base en el diseño de investigación-acción que explican Hennink et al. (2011). La información que aportaron los sujetos incluidos en la muestra fue de vital relevancia para el diseño del modelo de intervención y a su vez de los prototipos digitales para tal evento. Para la intervención se lanzó una convocatoria a las y los estudiantes de 3er. grado del ciclo escolar 2020-2021 con cupo para diez participantes. Debido a factores externos como la contingencia sanitaria y el agotamiento virtual de las y los estudiantes, la primera ronda de intervención contó con tres participantes. Se plantea la posibilidad de futuras aplicaciones durante el presente año.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para el proceso diagnóstico:

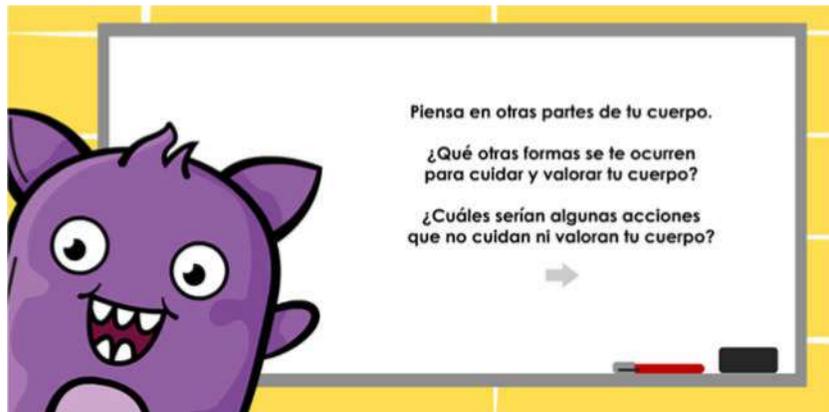
- Entrevista profunda: se realizó a los participantes adultos de esta investigación y permitió conocer a fondo las inquietudes, necesidades y conocimientos de los sujetos respecto a la igualdad de género, diversidad sexual y cuidado del cuerpo. Se llevó a cabo con una guía semi-estructurada y se grabó audio de la sesión.
- Diario de campo: permitió conocer dinámicas de interacción, saberes y juicios de las y los estudiantes, estándares grupales y opiniones personales. Además generó información a partir de las expresiones de cada individuo y la formación que tiene desde su entorno familiar.

Para la fase de intervención:

- Grupo focal: permitió llevar a cabo la implementación y evaluación del programa digital interactivo. Se realizó un taller de cuatro sesiones de una hora de duración cada una a través de videoconferencia, de manera extracurricular para las y los estudiantes.
- Herramienta digital: diseñada específicamente a las necesidades encontradas en la fase de diagnóstico, cuidando el nivel cognitivo de los participantes y adaptando el diseño original a las particularidades de la educación a distancia debido a la pandemia de COVID-19.

Figura 1

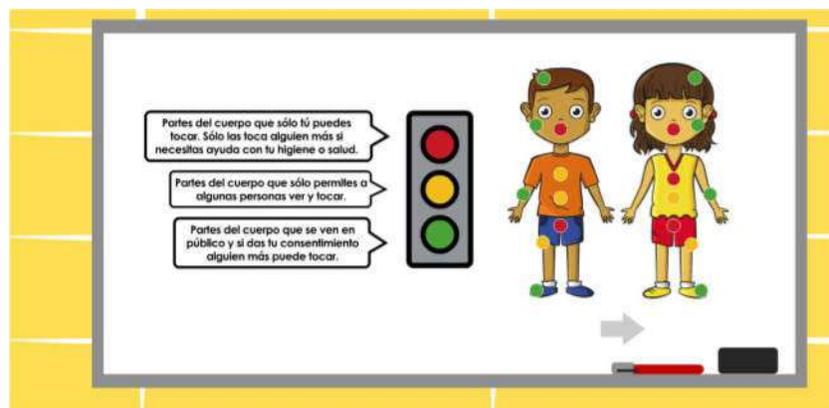
Módulo 1 de la herramienta digital. Explicación sobre el cuidado y el valor del cuerpo



Fuente: Construcción personal.

Figura 2

Módulo 2 de la herramienta digital. Ejercicio sobre las partes privadas y públicas del cuerpo utilizando el recurso del "semáforo corporal"



Fuente: Construcción personal.

DISCUSIÓN

A través del diagnóstico de este proyecto se logró confirmar la necesidad dentro de la institución educativa, ubicada en la ciudad de Querétaro, específicamente en los grados de 3° de primaria, por tener acceso a información y procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la educación sexual integral. Esta situación existe dentro de todas las escuelas de América Latina, ya que como mencionan Baez y González (2015), en la mayoría de países de esta región se aprecia una necesidad por avanzar en las legislaciones y acciones para garantizar la ESI como parte fundamental de la educación. Específicamente en México y centrándonos en la educación básica de nuestro país, Rosales y Salinas (2017) señalan en su investigación las fallas del sistema educativo, las asignaturas y los materiales utilizados para el proceso de aprendizaje de la sexualidad en 4°, 5° y 6° de primaria. Esta investigación recalca que los libros

de texto actuales no promueven la inclusión de la diversidad corporal y sexual, no tienen perspectiva de género y en ocasiones contribuyen a perpetuar los estereotipos, la heteronormatividad y el biologicismo, así como fallan en brindar herramientas para prevenir el abuso sexual infantil y tienen un claro enfoque adultocentrista. De ahí que la pertinencia de este proyecto se centra en involucrar a las niñas y niños de 3° de primaria, justo un grado antes de enfrentarse a estas asignaturas y materiales, con un programa adecuado especialmente para ellos y que promueva los ejes que busca la ESI.

La finalidad del proceso de intervención de este proyecto fue brindar a las y los estudiantes herramientas adicionales a las básicas reglamentadas por el sistema educativo, en aras de aportar al sano desarrollo de su sexualidad, centrándonos en el conocimiento del cuerpo y las prácticas en igualdad de género. A través de la intervención fue posible observar que las y los estudiantes contaban con conocimientos previos sobre igualdad y roles de género que fueron impartidos por las mujeres de sus familias, sin embargo y como ellas mismas expresaron posteriormente, no cuentan con la capacitación adecuada ni la información necesaria para abordar todos los temas de manera eficaz e integral. Fue posible observar que las figuras masculinas no juegan un rol participativo dentro de la enseñanza de la sexualidad en el hogar, esta tarea es relegada a las madres, abuelas y tías de la familia. Se determinó también que las y los participantes carecían de conocimiento sobre cuestiones como el consentimiento y cómo abordar las interacciones con sus pares de forma más equitativa y respetuosa, así como el conflicto que se da internamente entre las y los estudiantes con una educación versada en el respeto hacia el otro y los que carecen de ella, provocando situaciones de desigualdad y acoso escolar. En relación a la opinión del colegio fue observable una actitud de resistencia ante el trabajo directo con madres y padres de familia, así como ante ciertas temáticas como la orientación sexual o la identidad de género, además de poco involucramiento en el proceso de convocatoria del taller. Esto, basado en el diagnóstico y en el proceso de intervención, responde a una problemática entre el colegio y la familia, debida a la falta de legislación en el tema. Dado que la educación sexual no forma parte del currículo educativo oficial, el colegio y quienes tienen trato directo con las madre y padres de familia optan por una posición neutral ante la temática y prefieren no abordar los temas para evitar problemas con la diferencia de opiniones entre la comunidad parental estudiantil, provocando reticencia a implementar, apoyar o difundir programas de esta índole.

Por último, fue posible a su vez determinar los aciertos, así como las áreas de oportunidad en la implementación de materiales didácticos digitales sobre la ESI. Dentro de estos podemos resaltar que este tipo de herramientas promueve un aprendizaje más dinámico, propicia una situación de embajadores en la que las y los participantes se convierten en difusores del conocimiento adquirido y el programa se presenta ante madres, padres e instituciones educativas como una herramienta amigable y no amenazante, facilitando su implementación. Por otro lado, se observaron obstáculos respecto al agotamiento virtual causado por el confinamiento

y la educación a distancia debido a la contingencia sanitaria por COVID-19 y una renuencia participativa previa a conocer el taller y la herramienta digital. A pesar de la resistencia inicial ante los temas abordados, durante el proceso de intervención el programa fue positivamente evaluado por madres y padres de familia, así como por los mismos alumnos, lo cual provocó el interés de otros posibles participantes. En este aspecto se pudo determinar que es necesario incluir dentro del diseño del taller y la herramienta módulos independientes, para poder captar mayor participación, aunque esta no sea desde el principio del taller, ya que la resistencia a abordar estos tópicos va disminuyendo conforme la comunidad conoce la herramienta. De esta forma el sistema de embajadores, que se planteaba como un objetivo para la difusión de conocimiento, funcionó a su vez como método de promoción para la herramienta digital y el taller. Además, la apariencia amigable y dinámica de la herramienta digital ayuda a desmitificar la educación sexual integral y a eliminar los prejuicios alrededor de esta ya que ante la población adulta logra desarticular la noción de amenaza que es comúnmente asociada a este tipo de proyectos debido a la desinformación.

Como es evidente, aún queda un largo camino por recorrer para lograr una implementación efectiva de la educación sexual integral en México y América Latina. Si bien países como Argentina y Uruguay han logrado legislaciones específicas y algunos otros países como México, Chile, Venezuela, Bolivia y Perú cuentan con importantes reformas, el salto de la teoría a la práctica es bastante complejo y lleno de obstáculos. Aun así, los esfuerzos de la sociedad civil, grupos activistas y educadores, son fundamentales para acercarnos cada vez más a una educación integral, inclusiva, accesible y con perspectiva de género sobre la sexualidad humana. Es a través de diversos recursos como las TICs que se busca mejorar el acceso y la asimilación de los contenidos de la ESI, para fomentar infancias y juventudes menos vulnerables y más preparadas ante los retos del mundo actual. Es de vital importancia la continua adaptación y actualización de los materiales didácticos para hacer frente no solo a las problemáticas sociales presentes en América Latina sino, además, para fortalecer los procesos educativos ante situaciones como la contingencia sanitaria debida a la pandemia por COVID-19 en este año. A su vez, no debemos olvidar que la participación de la familia, la comunidad y el Estado es esencial para lograr asegurar una educación de calidad, oportuna y que promueva un sano desarrollo de la sexualidad en niñas, niños y jóvenes. Es solo de esta manera, con un esfuerzo conjunto, que será posible proveerles con herramientas útiles y efectivas para un desarrollo integral.

Nota: El presente artículo se enmarca en el proceso de formación de la Maestría en Estudios de Género de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Autónoma de Querétaro, cuyo trabajo de tesis busca conocer los efectos de una herramienta digital para la educación sexual integral en niños y niñas de 3° de primaria en una escuela particular del estado de Querétaro, México. Este trabajo formó parte del 8° Encuentro de Jóvenes Investigadores de Querétaro y fue aprobado como examen de grado en octubre del 2021.

REFERENCIAS

- Baez, J., y González del Cerro, C. (2015). Políticas de educación sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Dossier*, (38), 7-24.
- Hennink, M., Hutter, I., y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw-Hill.
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?ua=1%0Ahttp://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274656/9789243512884-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PNESI [Programa Nacional de Educación Sexual Integral] (2006a). *Ley de Educación Sexual Integral*.
- PNESI (2006b). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>
- Rosales Mendoza, A. L., y Salinas Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas, ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-2.11>.
- Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), 105-118.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Cómo citar este artículo:

Ponce Castañeda, A. P. (2022). Diseño y aplicación de herramientas digitales para la educación sexual integral: trabajando desde la virtualidad durante la pandemia. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1335. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1335>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Perspectivas de estudiantes normalistas sobre la inclusión en la educación superior

Perspectives of teaching undergraduate students on inclusion in higher education

DORA LILIA MIRAMONTES ESCALANTE • YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA • CÉSAR DELGADO VALLES

Dora Lilia Miramontes Escalante. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profesor Luis Urías Belderráin”, México. Es Maestra en Atención a Poblaciones Especiales, Licenciada en Educación Preescolar y Licenciada en Educación. Colaboró en el Cuerpo Académico BCENELUB-CA-6, en el cual se realizan actividades de investigación. Ponente en congresos nacionales, se ha desempeñado como catedrática en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Colaboradora en investigaciones de la Normal Superior de Chihuahua “Profr. José E. Medrano R.”. Correo electrónico: dl.miramontes@ibycenech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4433-9503>.

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesora de tiempo completo en la UACH y Profesora-Investigadora de horas en el Centro de Investigación y Docencia. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, Máster en Psicomotricidad y Licenciatura en Psicología. Imparte cátedra en los niveles de pregrado y posgrado. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: yrangel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

César Delgado Valles. Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Prof. Luis Urías Belderráin”, México. Es Doctor en Ciencias de la Educación, Maes-

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad determinar las percepciones, actitudes y prácticas de la comunidad estudiantil de primer grado de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua sobre los procesos de formación ante las prácticas y acontecimientos inclusivos. *Metodología:* el diseño es de corte cuantitativo con un alcance descriptivo y comparativo. Se trabajó con 69 sujetos de primer grado de un total de 164 estudiantes en todos los grupos. Se aplicó la *Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad* en su formato G, recuperado del *Manual para la integración de las personas con discapacidad en el nivel superior* propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en un formato G. La información recabada se agrupó en 37 ítems y cinco variables de estudio, se realizaron análisis descriptivos y un Anova entre las variables. *Resultados:* se viven experiencias incluyentes que pueden mejorar al buscar participar y definir un plan estratégico para atender y dar seguimiento. Asimismo se identifica una postura tolerante y de respeto ante las personas que tienen preferencias diferentes a las de ellos en las licenciaturas ofrecidas por la institución. El alumnado de primer grado muestra percepciones y actitudes inclusivas entre los valores promedio en comparación con grados superiores.

Palabras claves: Educación superior, estudiantes, inclusión.

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions, attitudes, and performance of the first semester student community from the Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua on the training processes regarding inclusive practicum and events. *Methodology:* This research has a mixed method, with a descriptive and comparative scope. The subjects were 69 first semester students out of a total of 164 from all groups. The *Scale of Attitudes Toward Disabled Persons: Form G* was applied, it was retrieved from the *Manual for the Integration of Persons with Disabilities at the Higher*

tro en Atención a Poblaciones Especiales y Licenciado en Educación Primaria. Cuenta con perfil PRODEP. Forma parte del Cuerpo Académico BCENELUB-CA-6, en el cual se realizan actividades de investigación. Candidato en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ponente en congresos nacionales e internacionales. Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en las líneas de educación y discapacidad. Correo electrónico c.delgado@ibycenech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7405-291X>.

Level, proposed by the National Association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES) in a G Form. The information collected was grouped into 37 items and five study variables, descriptive analyzes and an Anovabetween the variables were performed. *Results*: Inclusive experiences can be improved by seeking to participate and define a strategic plan to attend to and follow-up. Likewise, a tolerant and respectful position is identified towards people who have different preferences from theirs in the degree programs offered by the institution. First semester students show inclusive perceptions and attitudes on the average values compared to higher grades.

Keywords: Higher education, students, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La *inclusión educativa* es un término vanguardista utilizado con frecuencia en el ámbito educativo, entendida como un acercamiento de forma estratégica relacionado con metas comunes que faciliten y den acceso al aprendizaje de manera exitosa para todos los niños, niñas y jóvenes, con la intención de dejar atrás todo tipo de exclusión.

En México ha permeado de forma paulatina, un ejemplo es la educación especial como su cimiento. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006) menciona que los servicios de educación especial se transformaron a partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial.

Hasta aquí el panorama de la educación especial intenta dejar atrás la segregación y la discriminación, y se enfoca en la idea de tomar más en cuenta a las personas con discapacidad y también a aquellas con aptitudes sobresalientes. Todos los cambios que se dieron en México corresponden con los compromisos adquiridos en el Foro Mundial sobre Educación, donde recibió una aprobación la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, que tuvo como escenario la ciudad de Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990).

La transición de la integración educativa a la educación inclusiva comenzó en el año 2012, la educación inclusiva es reconocida como un proyecto educativo que ha generado diferentes matices a la sociedad con el pasar del tiempo. En el 2018 aparecieron los fundamentos jurídicos que sustentan el principio de *educación inclusiva*, la Organización de las Naciones Unidas establece en el artículo número siete de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que “todos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación” (ONU, 2018, párr. 16).

Debido a lo anterior, se considera a la inclusión mucho más en comparación con la integración, ya que es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, donde se disminuye de manera notable la exclusión dentro y desde la educación.

La educación debe ofrecer las bases para que independientemente de la lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de las habilidades y potencialidades. Es entonces que la educación inclusiva brinda atención tanto a los infantes como a los jóvenes estudiantes, por ser un fenómeno que atañe a todos los niveles educativos. En México se comprende por nivel básico a la educación preescolar, primaria y secundaria; a su vez cuenta con un nivel medio superior, que corresponde al bachillerato o preparatoria, y un nivel superior, que son todas las instituciones de educación superior, universidades y escuelas Normales.

En el año 2008 surgió una declaración en el estado de Yucatán sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades, fue en la segunda reunión binacional entre México y España sobre los derechos de las personas con discapacidad en las universidades. Se concuerda con esta declaración y se considera relevante, principalmente por hablar de la inclusión en el nivel superior, hacer alusión a proteger y siempre promocionar en las universidades los derechos humanos. Las escuelas Normales en México, al igual que las demás instituciones de educación superior, deben brindar a los estudiantes un ambiente inclusivo.

REVISIÓN DE LITERATURA

Al hablar de inclusión y equidad se utilizan conceptos vanguardistas que se deben de comprender y utilizar, estos a su vez reemplazan el término de *necesidades educativas especiales* –NEE– por *barreras para el aprendizaje y la participación* –BAP–, estas últimas se encuentran dentro del contexto, por lo que no se responsabiliza al alumno por pertenecer a una cultura diferente ni se le pide que se adapte, sino más bien son los docentes, la institución, el currículo lo que se adapta para satisfacer las exigencias de los estudiantes y favorecer el logro de los aprendizajes.

En el *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria* (SEP, 2018) aparecen los principios básicos generales como “la inclusión y la equidad”, donde se habla de hacer un esfuerzo conjunto por parte del sistema educativo nacional para eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes, mediante el reconocimiento del contexto social y cultural.

Es importante retomar o continuar investigaciones que muestran similitudes con la presente, entre ellas se encuentra una investigación reciente realizada en la entidad de Chihuahua por Covarrubias et al. (2017), se desarrolla en una institución

de nivel superior enfocada a estudiantes normalistas, buscan la forma de valorar las dimensiones de la inclusión educativa dentro del contexto de la escuela Normal de Chihuahua. Las tres dimensiones manejadas correspondientes a la inclusión son: culturas, políticas y prácticas; el trabajo fue de corte cuantitativo.

En la investigación denominada “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”, realizada por Echeita (2017), habla del derecho a una educación inclusiva, que internacionalmente está establecido de manera formal, analiza el sentido que se le da a las dimensiones y dilemas a los que hoy se enfrentan los agentes educativos encargados de implementarla, en particular en España, donde compara y llega a darse cuenta de que existen similitudes con otras partes del mundo.

La Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías Belderráin” –IBYCENECH–, con más de 116 años de existencia, ha transitado por varios planes y programas para las licenciaturas, el más actual es el plan de estudios 2018. Se torna interesante, entonces, conocer cómo el alumnado que ingresa a esta institución, con relación a la licenciatura de elección, manifiesta los saberes, actitudes y prácticas con respecto a la discapacidad, la participación, ya sea directa indirectamente, con personas en condición de discapacidad o pertenecientes a un grupo vulnerable o simplemente al convivir con personas que no tienen los mismos gustos o preferencias, es decir, cómo reaccionan ante la diversidad.

Con todo esto se construye una pregunta rectora: “¿Los estudiantes de primer año que cursan la educación Normal presentan en un momento determinado actitudes, prácticas y culturas inclusivas, lo cual convierte a la IBYCENECH en una institución de educación superior incluyente?”. Si bien se ha manifestado que en la escuela Normal se pueden observar prácticas y actitudes que van encaminadas a brindar experiencias y conocimientos para fortalecer la educación inclusiva, es menester entonces establecer las metas u objetivos de lo que se pretende alcanzar, los cuales son los siguientes: objetivo general es determinar las percepciones, actitudes y prácticas de las y los estudiantes de primer año de la IBYCENECH en los procesos de inclusión educativa. A su vez, los específicos para el presente trabajo son: 1) conocer las capacidades y limitaciones que muestran los estudiantes de primer grado ante las prácticas inclusivas; 2) identificar las experiencias de los estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas ante situaciones que tengan que ver con la inclusión; 3) analizar las respuestas de los estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas para conocer sus puntos de vista sobre el respeto y reconocimiento a los derechos de todas las personas.

METODOLOGÍA

Se trabaja con un grupo de estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas, todos ellos presentan características comunes (edad, preferencia por la docencia y pertenecen al estado de Chihuahua). El cuestionario se aplicó a todos los estudiantes de la IBYCENECH; en este estudio solo se utilizó una muestra representativa de 69 alumnos de primer grado, corresponde al 25% del total de estudiantes de ese grado, de los cuales 90% son mujeres y 10% hombres; 29% corresponde a la Licenciatura en Educación Primaria, 36% a la Licenciatura de Educación Preescolar y 35% a la Licenciatura de Educación Inclusiva.

El diseño o enfoque utilizado es cuantitativo, descriptivo y comparativo, ya que es un método en el que, como mencionan Hernández et al. (2014), “se utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Además del proceso de validación por medio del juicio de experto se contempla el procesamiento de información desde una preponderancia cuantitativa.

Se seleccionó el instrumento *Percepción Forma G* propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México en su *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*, para medir de forma objetiva las percepciones y actitudes de los estudiantes con el proceso de inclusión educativa en poblaciones con discapacidad, preferencias sexuales, condiciones de raza y género.

Es importante señalar que antes de aplicarse el instrumento pasó por un proceso de juicio de expertos, en el cual 12 catedráticos –elegidos por el perfil profesional de acuerdo con las asignaturas impartidas en las tres licenciaturas de la institución– revisaron y emitieron un juicio, se dieron observaciones valiosas para adecuar palabras y contextualizarlas, así como ajustar oraciones al dominio y conocimiento de las personas a quienes va dirigido el instrumento. El juicio de experto se llevó a cabo con la finalidad de recuperar el pensar con respecto a los ítems del instrumento, a través del método Delphi.

Los catedráticos de la institución que fungieron como jueces se dieron a la tarea de evaluar los ítems del instrumento a través de un cuestionario de validación que contenía una escala conceptual que les concedió poder valorar el nivel de univocidad (U) y el nivel de pertinencia (P) de cada ítem. Se agrega un espacio de observaciones en cada indicador, mismo que permitió dar sentido a la redacción o al planteamiento de la situación. Se tomó en cuenta el número de respuestas, posteriormente se obtuvo el índice de univocidad (i_u) y un índice de pertinencia (i_p), con las fórmulas presentadas de acuerdo con la propuesta de Carrera et al. (2011), las cuales se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Fórmulas y criterios de univocidad y pertinencia

Fórmula de univocidad

$$i_U = \frac{(\sum n_{UO} \cdot V_{UO}) + (\sum n_{UE} \cdot V_{UE}) + (\sum n_{UB} \cdot V_{UB}) + (\sum n_{UN} \cdot V_{UN})}{\sum n_{TU} \cdot V_{MU}}$$

Fórmula de pertinencia

$$i_P = \frac{(\sum n_{PO} \cdot V_{PO}) + (\sum n_{PE} \cdot V_{PE}) + (\sum n_{PB} \cdot V_{PB}) + (\sum n_{PN} \cdot V_{PN})}{\sum n_{TP} \cdot V_{MP}}$$

Criterios según i_U		Criterios según i_P	
$i_U \geq .80$	Los ítems se mantienen en su forma original.	$i_P \geq .80$	Los ítems se mantienen en su forma original.
$i_U \leq .79 \geq .60$	Los ítems se modifican en su redacción.	$i_P \leq .79 \geq .60$	Los ítems se modifican en su redacción u ubicación.
$i_U \leq .59$	Los ítems se eliminan.	$i_P \leq .59$	Los ítems se eliminan.

Fuente: Carrera, Vaquero y Balsells, 2011.

Al obtener en todos los ítems un índice de univocidad y pertinencia óptimo mayor a .80, considerado como lo suficientemente alto, ya no fue necesario volver a enviar a los expertos el instrumento puesto que esto permite definirlo como acorde, adecuado y viable para la población a la que va dirigido. Es importante decir que solamente el ítem 10 arrojó que debía ser modificado, por lo que se procedió a cambiar el enunciado por palabras con el contexto (ver en Tabla 1).

Tabla 1

Resultados por ítem

Ítems	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia	Ítems	Univocidad	Pertinencia	Univocidad	Pertinencia
1	0.917	0.792	óptimo	óptimo	16	0.979	0.938	óptimo	óptimo
2	0.958	0.979	óptimo	óptimo	17	0.958	0.875	óptimo	óptimo
3	0.979	0.938	óptimo	óptimo	18	0.958	0.896	óptimo	óptimo
4	0.958	0.958	óptimo	óptimo	19	0.938	0.896	óptimo	óptimo
5	0.875	0.833	óptimo	óptimo	20	0.938	0.875	óptimo	óptimo
6	0.917	0.958	óptimo	óptimo	21	0.917	0.854	óptimo	óptimo
7	0.792	0.917	óptimo	óptimo	22	0.938	0.958	óptimo	óptimo
8	0.938	0.813	óptimo	óptimo	23	0.938	0.938	óptimo	óptimo
9	0.979	0.958	óptimo	óptimo	24	0.875	0.792	óptimo	óptimo
10	0.792	0.750	modificar	modificar	25	0.854	0.875	óptimo	óptimo
11	0.854	0.917	óptimo	óptimo	26	0.854	0.875	óptimo	óptimo
12	0.854	0.854	óptimo	óptimo	27	0.958	0.896	óptimo	óptimo
13	0.875	0.833	óptimo	óptimo	28	0.979	0.854	óptimo	óptimo
14	0.979	0.917	óptimo	óptimo	29	0.896	0.917	óptimo	óptimo
15	0.958	0.854	óptimo	óptimo	30	0.979	0.938	óptimo	óptimo

Fuente: Elaboración propia.

En esta ruta el proceder es de gran importancia, aquí se describe paso a paso cómo se dio cada uno de los momentos para poder llegar a aplicar el instrumento *Percepción Forma G*. Comenzaba la contingencia de la pandemia de COVID-19, por lo que fue adecuada la elección de enviarlo vía internet por medio de la plataforma de Formularios de Google, y así poder recibirlo de manera virtual; fueron 164 los enviados y 69 los contestados, y a partir de ahí se comenzó a procesar los datos.

Análisis estadísticos

El producto de la presente investigación se sometió a un análisis estadístico de corte descriptivo-comparativo; se procesaron los datos de las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados con base en los 37 ítems, se identificaron los factores o variables y se calculó la media y la desviación estándar de la muestra en las tres licenciaturas. El procesamiento de la información se realizó con el apoyo de Excel y SPSS, ambos programas elegidos por arrojar datos estadísticos y poder llegar a identificar la percepción y actitudes del alumnado sobre acontecimientos y prácticas inclusivas.

RESULTADOS

Las respuestas de los ítems del 1 al 37 se agruparon en cinco factores o variables, por tener características similares al momento de emitir la contestación. La primera es la *valoración de capacidades y limitaciones*, que representa el 19%; la segunda es *reconocimiento y negación de derechos*, 21%; la tercera, llamada *implicación personal*, 21%; la cuarta es *calificación genérica*, con 19%, y por último *asunción de roles*, 20%.

La contestación que dieron los alumnos se encuentra proporcional a todas las respuestas procesadas, se puede observar que fluctúan entre 4.4 y 4.7 que las contestaciones fueron parcialmente en desacuerdo (PD) y bastante de acuerdo (BD) y parcialmente de acuerdo (PA), importante decir que estos datos son la representación del total del alumnado encuestado. Se observa que las variables con el valor más alto son *implicación personal* (21%) y *reconocimiento y negación de derechos* (21%).

En la Tabla 2 se visualiza la variable, media general y promedio de primer grado, con ello se hace una comparación entre toda la población y la generación del primer año, contemplando las tres licenciaturas.

Analizado al total de sujetos encuestados y comparado con el primer año, se prosigue analizar a los mismos estudiantes por licenciatura; se observa la primera variable, *valoración de capacidades y limitaciones*, cuya respuesta más alta está en Educación Preescolar con un 4.3 de la escala de valores parcialmente en desacuerdo (PD) y bastante en desacuerdo (BD) y parcialmente de acuerdo (PA).

En la variable *reconocimiento y negación de derechos* la Licenciatura de Primaria resalta con 4.6 de forma promedio y deja percibir que manifiesta actitudes positivas ante conocimiento de los derechos de personas con o sin discapacidad. Se continúa con las variantes por licenciatura, aquí se encuentra la tercera, *implicación personal*, en la cual

Tabla 2

Comparación media general, media de primer grado

Variables	Media General	Media De Primer Grado	Desviación Estándar
Valoración de capacidades y limitaciones	4.3	4.31	1.19
Reconocimiento y negación de derechos	4.71	4.60	1.02
Implicación personal	4.74	4.62	.98
Calificación genérica	4.36	4.15	1.36
Asunción de roles	4.70	4.54	1.38

Fuente: Elaboración propia.

la Licenciatura de Educación Primaria sobresale de las otras dos con un promedio de 4.75, le sigue la Licenciatura de Educación Preescolar con 4.7 y al final la Licenciatura de Inclusión Educativa con 4.5, sin ser mucha la diferencia entre ellas, con la muestra y presencia de juicios y opiniones positivas ante los ítems que se agruparon en esta variable.

En la de *calificación genérica* puntea la Licenciatura de Primaria con 4.77, le sigue Preescolar con 4.7 y la tercera posición la ocupa la Licenciatura de Inclusión con 4.5. Se nota que las tres licenciaturas muestran una postura tolerante y de respeto ante las personas que tienen preferencias diferentes a las de ellos. Esta la variable de *asunción de roles*, en la que de nuevo la Licenciatura de Primaria tiene el mayor valor de 4.65, le sigue Preescolar con 4.52 y por último Inclusión con 4.3; al igual que la variante anterior, se puede ver que se encuentran en el promedio, aunque Primaria destaca ligeramente, no es mucho la diferencia ante las otras dos y se determina que asumen su rol adecuadamente en las situaciones incluyentes en que se encuentran.

En la Figura 2 se visualizan las tres licenciaturas juntas y las cinco variantes, se puede determinar que el alumnado de primer grado que está inscrito en la Normal muestra percepciones y actitudes inclusivas por encontrarse en los valores entre 3.5 hasta 4.7. Los resultados obtenidos dan los insumos para seguir investigando y rescatar datos relevantes que permitan asumir compromisos como docentes investigadores que pretenden crear, innovar y transformar las prácticas educativas para mejora de la educación, siendo prioridad la inclusión.

Figura 2
Factores o variables por licenciatura



Fuente: Elaboración propia.

Se realiza un análisis para evaluar y comparar las respuestas de los estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas en el que aparecen diferencias poco significativas, aunque el alumnado de la Licenciatura en Educación Primaria obtiene resultados mayores que el de la Licenciatura en Educación Inclusiva. Se visualiza en las variables que no hubo diferencias significativas. En la Tabla 3 se muestran los factores o variables por cada licenciatura, lo que da a conocer, ahora sí, la media y la desviación estándar al momento de contestar el instrumento.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos

Factor	Licenciatura	Media	Desviación estándar	N
Capacidades y limitaciones	preescolar	4.51	0.55	25
	primaria	4.69	0.48	20
	inclusión	4.53	0.45	24
	Total	4.57	0.50	69
Reconocimiento y negación	preescolar	4.58	0.50	25
	primaria	4.65	0.54	20
	inclusión	4.57	0.45	24
	Total	4.60	0.49	69
Implicación personal	preescolar	4.58	0.88	25
	primaria	4.78	0.46	20
	inclusión	4.53	0.68	24
	Total	4.62	0.71	69
Calificación genérica	preescolar	4.23	1.14	25
	primaria	4.00	1.02	20
	inclusión	4.20	0.82	24
	Total	4.15	0.99	69
Asunción de roles	preescolar	4.59	0.85	25
	primaria	4.68	0.73	20
	inclusión	4.37	0.90	24
	Total	4.54	0.84	69

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4 se realiza un análisis de la varianza Anova para comparar cada licenciatura presente en la IBYCENECH (Preescolar, Primaria e Inclusión); se contrasta con las otras dos licenciaturas en relación con los cinco factores o variantes dentro del instrumento aplicado, los cuales son: capacidades y limitaciones, reconocimiento y negación, implicación personal y calificación genérica. Entre los resultados las diferencias de las medias de las licenciaturas no son significativas puesto que rebasan el 0.5, la significancia fluctúa entre 1 y 0.6.

Tabla 4

Comparaciones por parejas

Factor	Licenciatura	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig	95% de intervalo de confianza para diferencia		
					Límite inferior	Límite superior	
Capacidades y limitaciones	preescolar	primaria	-.184	.150	0.670	-.551	.184
		inclusión	-.021	.142	1.000	-.371	.329
	primaria	preescolar	.184	.150	0.670	-.184	.551
		inclusión	.162	.151	0.856	-.208	.533
	inclusión	preescolar	.021	.142	1.000	-.329	.371
		primaria	-.162	.151	0.856	-.533	.208
Reconocimiento y negación	preescolar	primaria	-.077	.149	1.000	-.443	.289
		inclusión	.010	.142	1.000	-.339	.359
	primaria	preescolar	.077	.149	1.000	-.289	.443
		inclusión	.087	.150	1.000	-.282	.457
	inclusión	preescolar	-.010	.142	1.000	-.359	.339
		primaria	-.087	.150	1.000	-.457	.282
Implicación personal	preescolar	primaria	-.196	.213	1.000	-.720	.329
		inclusión	.047	.203	1.000	-.452	.547
	primaria	preescolar	.196	.213	1.000	-.329	.720
		inclusión	.243	.215	0.791	-.286	.772
	inclusión	preescolar	-.047	.203	1.000	-.547	.452
		primaria	-.243	.215	0.791	-.772	.286
Calificación genérica	preescolar	primaria	.230	.302	1.000	-.512	.972
		inclusión	.032	.288	1.000	-.675	.739
	primaria	preescolar	-.230	.302	1.000	-.972	.512
		inclusión	-.198	.305	1.000	-.947	.551
	inclusión	preescolar	-.032	.288	1.000	-.739	.675
		primaria	.198	.305	1.000	-.551	.947
Asunción de roles	preescolar	primaria	-.097	.252	1.000	-.715	.522
		inclusión	.212	.240	1.000	-.377	.801
	primaria	preescolar	.097	.252	1.000	-.522	.715
		inclusión	.308	.254	0.687	-.316	.932
	inclusión	preescolar	-.212	.240	1.000	-.801	.377
		primaria	-.308	.254	0.687	-.932	.316

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En retrospectiva, en el planteamiento del problema se veía que fuera *a priori* la inclusión en la comunidad estudiantil del nivel superior, a la par que en los otros niveles educativos en que se manifiesta la atención, comprensión y la educación inclusiva como las bases necesarias para el desarrollo de un marco de equidad e igualdad, presentando deficiencias para lograrse estas temáticas en la institución. Se encuentra necesario retomar la propuesta de Booth y Ainscow (2000) para lograr un mejor entendimiento de los procesos de inclusión educativa en toda la comunidad escolar: el *Índice de inclusión* menciona que debe existir un grupo que instruya y trabaje en un

primer momento con los docentes, enseguida con los miembros de consejo escolar y por último con el alumnado; hacer un desglose de las necesidades del centro educativo, es este caso de la Normal del Estado, para poder identificar barreras en el aprendizaje y la participación; definir un plan estratégico para atender y dar seguimiento.

La institución debe comprometerse a planear a futuro una serie de actividades que permitan crear culturas inclusivas encaminadas a fortalecer los procesos con la comunidad. Para ello es menester recordar el objetivo general: “Determinar las percepciones y actitudes de las y los estudiantes de primer año de la IBYCENECH en los procesos de formación ante las prácticas y acontecimientos inclusivos”. Justamente para llevar a cabo este objetivo se determina que la investigación torne en dirección hacia el enfoque mixto y poder determinar mediante el instrumento lo que se quiere saber sobre las percepciones de los estudiantes, y acertadamente el cuestionario utilizado a través del *Forma G* arrojó información valiosa y muy interesante que permitió comprobar o desaprobar las hipótesis planteadas, que a continuación se describen para discutir cada una de ellas y contrarrestar con los resultados obtenidos.

Dentro del presente trabajo se manejaron objetivos específicos, el primero fue “conocer las capacidades y limitaciones que muestran los estudiantes de primer grado ante las prácticas inclusivas”. Este primer objetivo específico se manifiesta con la percepción de los estudiantes normalistas que cursan el primer grado, al realizar el análisis y sacar promedio de cada una de las variantes. Se observó cómo el valor obtenido se encontraba en un nivel aceptable y se puede decir que manifiestan actitudes incluyentes aún cuando están en el primer año de la carrera; se observa que traen consigo valores de respeto y empatía, los cuales son favorables para el perfil de egreso deseable de la institución.

El segundo objetivo específico planteado fue “identificar las experiencias de los estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas ante situaciones que tengan que ver con la inclusión”. Efectivamente, los futuros maestros y maestras pueden reconocer que todas las personas tienen derechos y por el simple hecho de ser individuos únicos tratarlos como tal, por lo que los resultados permitieron aprobar esta segunda hipótesis.

La ANUIES reitera que si se trabaja en las instituciones de educación superior con un enfoque multicultural, este debe contener cuatro principios básicos: antirracismo, multiculturalidad, comunidad e individuo, para enfatizar valores que garantizan los derechos humanos y así mejorar la aceptación de la propia identidad; tener conocimiento del ser humano y considerar todas las posibilidades; sobre todo tener muy fortalecido el autoconocimiento de los estudiantes con la finalidad de generar actitudes abiertas al enriquecimiento de las creencias y del grupo al que pertenece.

El tercer objetivo específico fue “analizar las respuestas de los estudiantes de primer grado de las tres licenciaturas para conocer sus puntos de vista sobre el respeto y reconocimiento a los derechos de todas las personas”. El alumnado no tiene problemas para convivir con personas que tengan preferencias sexuales diferentes a las de ellos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU) establece lo siguiente: “El acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (art. 26). Aquí se puede ver que los estudiantes representan con las respuestas al instrumento lo que se estableció como un soporte ante la igualdad y equidad al momento de convivir con las compañeras y compañeros dentro del aula.

Todo el alumnado de primer año de las tres licenciaturas puede identificar y asumir el rol de ellos y de alguna persona que presente una discapacidad en el contexto en que se encuentren. Fue interesante descubrir que la gran mayoría de los encuestados manifiestan actitudes positivas ante acontecimientos y prácticas inclusivas, aun aquellos maestros en formación que no están tan en contacto con personas con o sin discapacidad como lo están los que estudian en la Licenciatura de Inclusión Educativa.

Los futuros profesores que estudian el primer año de la Licenciatura de Inclusión Educativa muestran más aceptación y son empáticos ante las personas con discapacidad que el resto de la población estudiantil. Los estudiantes de primer grado de las licenciaturas de Primaria y Preescolar, en comparación con la Licenciatura de Inclusión Educativa, en la mayoría de las variantes permea más que el resto del total estudiantil no sale con bajos valores, puesto que el promedio por variante en relación con la significancia está por arriba del .05, por lo que se desapruueba la hipótesis, ya que en la Tabla 3.3 al realizar las comparaciones de la varianza Anova se encuentra que entre los estudiantes normalistas de primer grado no hay diferencia significativa.

En la medida en que se trabaje con un enfoque inclusivo en las aulas, los estudiantes sumarán más conocimientos que les permitan ser aún más incluyentes, para transformar las ideas, cambiar paradigmas y estigmas. Durante la investigación se responde la pregunta que tiene que ver con la atención a la diversidad, la ANUIES acertadamente sugiere estrategias y acciones que pueden incidir en el clima y filosofía dentro de una institución de nivel superior.

Es entonces que la Normal se encuentra en un nivel aceptable en el que sí se considera como institución de nivel superior inclusiva, ya que se pretende que los estudiantes reciban orientación y apoyo y se sientan en ambientes de confianza para establecer metas, que se brinden espacios para desarrollar la innovación y alcanzar metas individuales y en conjunto favorecer el trabajo colaborativo.

Si bien aún se encuentra en proceso en muchos aspectos para mejorar, los datos encontrados con el instrumento sobre si la escuela Normal cumple con las condiciones mínimas necesarias para el acceso para personas con discapacidad complementan la respuesta, ya que el alumnado manifiesta que sí cuenta pero le falta en cuanto a infraestructura, perciben los alumnos que los maestros en la mayoría toman en cuenta la diversidad y por lo tanto construyen ambientes de aprendizajes favorables en sus aulas. Dueñas (2017) menciona lo siguiente:

Los procesos de inclusión tienen que entenderse de forma multidimensional, es decir, hay que considerar el contexto social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa. En gran medida, la práctica de la educación inclusiva está supeditada al contexto en el que se desenvuelve. Pero también con la inclusión se comparten una serie de valores comunes a todos los contextos en que se lleva a la práctica, es decir, en los diferentes países/contextos se dan elementos diferenciales que sin embargo confluyen en los valores subyacentes a las iniciativas y proyectos llevados a cabo [p. 365].

Se pretende que los estudiantes adquieran un cúmulo de aprendizajes en relación con la licenciatura, pero que también se desarrollen bajo el enfoque de competencias y puedan fortalecer áreas del conocimiento, actitudinales, así como procedimentales para un óptimo desarrollo, y que el perfil de egreso se vea beneficiado para que sean los maestros que la sociedad demanda; sin dejar el lado el enfoque inclusivo que rige el programa actual.

REFERENCIAS

- ANUIES [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior] (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. SEP.
- Ávila, P. G. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 70-93.
- Avitia, P. L. (2017). *Orientaciones para el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en el marco de la reforma educativa. Un enfoque inclusivo*. Gobierno del Estado de Durango.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión* (vol. 1). UNESCO.
- Carrera, F. F., Vaquero, E. T., y Balsells, M. B. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (35), 1-25.
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la escuela mexicana* (pp. 135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Covarrubias, P., Armendáriz, E., y Delgado, C. (2017). Valores inclusivos en la Escuela Normal del Estado de Chihuahua. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0256.pdf>
- Cruz V., R., y Casillas A., M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 38-53.
- DOF (2003). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. México: Secretaría de Servicios Parlamentarios.
- Dueñas Gaitán, F. F. (2017). Reseña. Educación Inclusiva: colección de Cuadernillos de Investigación. *Polyphonia Revista de Educación Inclusiva*, 1(1), 144-148.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta*, 46(2), 12-24.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 1-10.

- García, C. T., Buenestado, F. M., y Gutiérrez, A. P. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva.
- García, J. R. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 1-21.
- García, M., y Suárez, M. (2013). Empleo del método Delphi en investigaciones sobre salud publicadas en revistas científicas cubanas. *Revista Cubana de Información en Ciencias de Salud*, 24(2), 133-144.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Revista Papeles de Trabajo*, (25), 51-59.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2014). *La discapacidad en México*. INEGI.
- Leiva, J., y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad en el siglo XXI. Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (8), 41-6
- Muñoz, M., López, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1948, dic. 10). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Romero Contreras, S., y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Romero-Contreras, S., y García-Cedillo, I. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educara*, 20(1), 1-26.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, (5), 227-238.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- SEP (2018). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.
- SEP (2018). *Acompañamiento curricular para la implementación de los planes de estudio 2018*. SEP.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (1990). *Educación para todos. Conferencia Mundial sobre Educación Satisfacción de las Necesidades Básicas*.
- Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.

Cómo citar este artículo:

Miramontes Escalante, D. L., Rangel Ledezma, Y. S., y Delgado Valles, C. (2022). Perspectivas de estudiantes normalistas sobre la inclusión en la educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1575. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1575>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Análisis del discurso con perspectiva de género de los textos narrativos incluidos en los libros de texto gratuito del primer ciclo de educación primaria

Analysis of the discourse with a gender perspective from the narrative texts included in the free textbooks of the first cycle of elementary education

MARILU HERNÁNDEZ GASPAR

Marilu Hernández Gaspar.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151, Toluca, México. Es estudiante de la Licenciatura en Pedagogía y cuenta con experiencia como becaria en el desarrollo de proyectos en la línea de género en educación. Correo electrónico: mhg070493@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9401-7820>.

Resumen

La presente investigación tiene por objeto de estudio el discurso en los textos narrativos incluidos en los libros de texto gratuito (LTG) del primer ciclo de educación primaria. Basada en el método de análisis del discurso, se sigue una línea de interpretación propia de la investigación cualitativa. El análisis del discurso propicia la interpretación de textos y el uso del lenguaje humano, se convierte pues en una herramienta para la reformulación de concepciones dominantes dentro del ámbito educativo. Para fines de esta investigación se confronta el discurso de los textos con la perspectiva de género. Dichos textos se eligen de los libros de lengua materna, donde se encuentra el mayor concentrado de lecturas narrativas; primero se realiza la revisión teórica de género y perspectiva de género, que son el punto clave de esta investigación; posteriormente se hace la selección del material y análisis del discurso en los cuentos para determinar el tipo de ideología que transmiten y reconocer si estos reproducen o no desigualdad social respecto al género. Se realiza un análisis de manera general de las intenciones o sentido de los textos seleccionados, mostrando qué tipo de discurso plantean, sin embargo, por el tipo de investigación, parcial, no se llega al estudio semántico del texto de manera profunda, pero se encuentran hallazgos que hacen notoria la reproducción del orden social dentro de los textos.

Palabras clave: Análisis del discurso, género, perspectiva de género, textos narrativos.

Abstract

The purpose of this research is to study the discourse in the narrative texts included in the Free Text Books (LTG) of the first cycle of elementary education. Based on the method of discourse analysis, a line of interpretation, typical of qualitative research, is followed. Discourse analysis fosters the interpretation of texts and the use of human language, thus becoming a tool for the reformulation of dominant conceptions within the educational field. For the purposes of this research, the texts' discourse is confronted with the gender perspective. The

texts are chosen from the native language books, where the largest concentration of narrative readings is found; first the theoretical review of gender and gender perspective is carried out, which are the key points of this research; subsequently, the selection of the material and analysis of the discourse in the stories is made to determine the type of ideology they transmit and recognize whether or not they reproduce social inequality regarding gender. A general analysis of the intentions or meaning of the selected texts is carried out, showing what type of discourse they propose; however, due to the type of research, partial, the semantic study of the text is not reached in depth, but findings are encountered that make the reproduction of the social order within the texts notorious.

Keywords: Discourse analysis, gender, gender perspective, narrative texts.

INTRODUCCIÓN

Cada lector y lectora le da un significado al texto de acuerdo a su propia subjetividad y construye un pensamiento acerca de situaciones latentes en su realidad. Con el análisis del discurso no se ofrecen soluciones a las situaciones presentadas, más bien se plantean cuestionamientos para tratar de problematizar lo que ha sido naturalizado, poniendo en duda, indecisión y a su vez reflexión de las prácticas planteadas. El uso del lenguaje está en constante mira de análisis, ningún discurso, sea hablado o escrito, está ausente de la enseñanza o transmisión de una doctrina.

Las fuentes para el análisis son variadas, desde los materiales escritos hasta los discursos orales, así como todas las áreas de conocimiento están abiertas al análisis (Rapley, 2014). El análisis del discurso como una herramienta analítica pretende hacer preguntas sobre aquello que ya está dado dentro de un contexto, sin embargo, ninguna aseveración es totalmente cierta, se puede decir que se crea según el contexto, es decir, es una construcción social. Asimismo, los discursos están inundados de ideologías hegemónicas, atravesados por relaciones inherentes al poder (Rapley, 2014), lo que conlleva a la interpretación de los textos de acuerdo a las creencias predominantes de cada época.

Las primeras narraciones, denominadas ahora “cuentos clásicos”, remontan al siglo XVII, entre las que se encuentra la colección *Cuentos de mamá Oca* de Charles Perrault en 1697, quien rescata la tradición oral de Francia del siglo XVII de los cuentos creados por la comunidad y dirigidos a adultos, para dejar testimonio escrito de ellos. A partir de ahí surgen diversas versiones, según la editorial y el contexto. La revisión y análisis de las lecturas que se fomentan en la escuela surge por la inquietud de conocer el trasfondo y significado de los contenidos que se comparten en dichos materiales. Autores como Robert Darton han realizado análisis de algunos cuentos clásicos como “Caperucita roja”, “Hansel y Gretel”, “El gato con botas”, entre otros, en *Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca* (Darton, 1987). Desde una perspectiva histórica este autor analiza y enlaza las historias de la tradición campesina

con la vida cotidiana del siglo XVII, expresa cómo se percibe la vida en ese contexto, así como la lucha por la sobrevivencia.

Otra historiadora que ha referido a los cuentos como medios de análisis es Valentina Pisanty, que ha hecho una revolución crítica literaria con su libro *Cómo se lee un cuento popular*; advierte que en un libro hay múltiples lecturas, pues pone de manifiesto el carácter abierto de los cuentos (Pisanty, 1995). Esto hace pensar que los textos sí son tomados como instrumentos de reproducción de discursos sobre las situaciones que se viven en una sociedad determinada, lo que demanda debatir sobre el impacto a la realidad concreta.

La presente investigación analítica pretende realizar un juicio, desde una perspectiva de género, para conocer qué discursos de género reproducen los textos narrativos infantiles que se trabajan en los libros de texto gratuito del primer ciclo de educación primaria y cuáles de estos reflejan desigualdad social desde una mirada de género. Se pone énfasis en los cuentos o lecturas narrativas porque son un medio de enseñanza e introductores a la lectura. Es importante comprender el tipo de contenido que se enseña a los niños, por lo que se plantea develar en primera instancia qué tipo de discursos son reproducidos en los textos narrativos, así como el papel que desempeñan las mujeres y hombres dentro de los textos y por consiguiente valorar si esos discursos reproducen o no una desigualdad social.

MARCO TEÓRICO

Perspectiva de género

Aunque el objetivo de este trabajo no es el debatir la categoría de género, sí que debe mencionarse el creciente papel que ha adquirido en la historia como disciplina para entender el enfoque que se desea analizar en los textos narrativos, se busca una postura crítica de los discursos que se han generado y enseñado en el contexto escolar. El término *género* como categoría analítica surge para develar la relación existente, y opresiva, entre el sexo masculino sobre el femenino. Lo que hoy se conoce por género es el resultado del disgusto por un sistema lineal dirigido por hombres, en el que a la mujer se le define por las actividades u ocupaciones que realiza según las construcciones sociales. Entonces se puede afirmar que el género es una construcción social, resultado de un proceso de interacción mediante el cual las personas reciben significados según su cultura (Lagarde, 1996; Fassín, 2011; Lamas, 2013).

El género, como categoría analítica, permite resignificar cualquier aspecto de la realidad. Así, tener una perspectiva de género permite develar un sistema normativo de desigualdad basado en las relaciones de dominio de hombres sobre mujeres. “La perspectiva de género significa ir más allá de los problemas de las mujeres, es instaurar la mirada de la sospecha sobre una realidad desigual por razón de sexo” (Martín, 2014, p. 92). Asumir la perspectiva de género implica adoptar una posición proactiva, crítica e interpretativa del género, sirve para poner en la mira el carácter

sistemático y jerárquico de la desigualdad en sociedades determinadas, en diferentes niveles y áreas. La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas, oportunidades, así como las complejas y diversas relaciones.

La narrativa infantil en los libros de texto gratuito

La narrativa infantil surge con la apropiación de cuentos tradicionales, que en su inicio no fueron creados específicamente para los niños, pero que hunden sus raíces en la tradición oral, mismos que se contaban a niños para dejar una enseñanza y a los adultos como entretenimiento. Empero, la literatura infantil no se reduce a la narrativa solamente, sino a aquellas producciones que tienen como transmisión la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño (Cervera, 2003). Los textos narrativos relatan historias, ya sean reales o ficticias, en un tiempo y lugar determinado.

Existen varios tipos de texto que se clasifican como narrativos, entre los más conocidos están el cuento, la leyenda, el mito, la poesía y la novela, pero también textos que se conjugan como narrativos y a su vez informativos, como son la crónica, el reportaje, la biografía y las noticias. Todos tienen un fin, ya sea informativo, de entretenimiento o de enseñanza. Cervera (2003) menciona que existen tres tipos de literatura infantil: la literatura ganada, la literatura creada específicamente para niños y la literatura instrumentalizada. Cuando un texto infantil es utilizado para fines de instrumentalización se pierde la finalidad de la literatura; hay instrumentalización cuando la literatura se sitúa al servicio de una doctrina, sea política, religiosa o social, en cualquiera de estos casos la literatura infantil aparece condicionada por razones extraliterarias y persigue objetivos lejanos del entretenimiento infantil (Cervera, 2003).

Esto causa que la literatura infantil se vea ahogada por los intereses de los adultos, sean de instrucción, enseñanza o moralización, y se pierde la esencia de lo que verdaderamente es un goce para los lectores. Los libros de texto gratuito (LTG) son puentes para conocer la realidad, además de ser herramientas que apoyan las prácticas docentes; son instrumentos para regular los comportamientos de los niños, lo que *deben* aprender. La introducción de la literatura infantil al contexto escolar es parte de la relación cultura-escuela, en la cual la escuela se convierte en un medio para conocer parte de la cultura, misma que se encuentra plasmada en algunos textos infantiles; empero, es necesario reconocer que la cultura plasmada en los textos es simplemente la elegida por las estructuras encargadas de *legitimar* conocimientos.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Una parte medular del estudio es conocer qué tipo de investigación se desea realizar, siendo ese el camino a seguir para alcanzar los objetivos planteados. El análisis del

discurso, como metodología principal, proviene del paradigma cualitativo, el cual, según Bisquerra (2009), por su naturaleza interpretativa está orientado a la comprensión de fenómenos sociales y educativos, en los que se da importante uso al lenguaje, los significados de los textos y acciones. Es decir, describir e interpretar la realidad educativa desde un enfoque hermenéutico-lingüístico, con el cual se desea exponer a la luz la semántica de las palabras, cómo se utiliza el lenguaje.

El lenguaje, sea hablado o escrito, no es un medio neutral, siendo el principal interés del investigador conocer y reflexionar acerca de cómo se utiliza el lenguaje en ciertos contextos, porque tiene un sentido de transformación o reproducción (Rapley, 2014). El objetivo de utilizar el análisis del discurso como método de trabajo para esta investigación es examinar a detalle el discurso que se ve reflejado en los textos narrativos que se trabajan en educación primaria dentro del plan 2017, mismos que incluyen acciones o conductas que el individuo observa (lee) y las usa de ejemplo en su realidad. El discurso sobre la reproducción del abuso de poder o de la dominación sobre algún estrato de la sociedad se esconde detrás de herramientas de aprendizaje como los libros, mismas dominaciones que se desean develar en los textos que se analizan.

El discurso es un todo, no solo el contenido o la forma de decir las cosas, sino implica qué se dice y cómo se dice (Gutiérrez, 2006). Existen dos tipos de análisis del discurso, uno es el análisis textual y el segundo es el estudio del habla, “el textual trata de las estructuras abstractas del discurso escrito como un objeto fijo en la perspectiva de la lingüística” (Gutiérrez, 2006, p. 61), para fines de esta investigación se trabajará con el análisis textual, en el cual los textos son un material de manifestación discursiva, tratando de enlazarlo con el contexto. Se analizan las formas en que el discurso esconde sus fines a través de las metáforas, las analogías o imágenes, como muestras o enunciados de la realidad.

Definición y selección del material a analizar

Hablar de perspectiva de género implica reconocer que la desigualdad entre hombres y mujeres está presente, que no debería existir pero que tiene carácter jerárquico. Las manifestaciones concretas y todos los fenómenos ocurrentes, por evidentes y dolorosas que sea, son solo una concentración de la desigualdad, la perspectiva de género busca explicar la acción humana como un producto construido subjetivamente (Lamas, 2013). El problema surge desde el sistema social, con instituciones educativas, políticas e incluso religiosas en las cuales se institucionaliza el sistema de género como los deberes; esto influye de manera distinta en las oportunidades que tienen las mujeres y hombres, aunado a ello los medios realzan esta diferencia, reproduciendo los papeles que la sociedad da por determinados; los libros son instrumentos de esta reproducción.

Para este análisis se escogieron textos narrativos del primer ciclo de educación primaria del ciclo escolar 2022-2023. Este tipo de narrativa suele ser introductorio

a la lectura de los niños, en específico se seleccionan los textos de lengua materna, porque son herramientas de trabajo diario. Dentro de este se encuentra un apartado llamado “Tiempo de leer”, como se observa en la Figura 1, en el cual se ubica literatura infantil como cuentos, leyendas, fábulas, poemas, rondas infantiles, representaciones teatrales, adivinanzas y otras.

Figura 1

Apartado “Tiempo de leer”



Fuente: Libro de Lengua Materna Español, Primer grado (SEP, 2022).

Para fines de esta investigación se seleccionaron los textos narrativos que cumplen con características específicas propias de los cuentos que en cuestionamientos informales hacia los niños se ha hecho notar el interés por este tipo de narrativa, utilizándolos como ejemplos dentro de los juegos o en sus propios discursos. Los elementos que se tomaron en cuenta para la selección de los textos, mismos que corresponden a los cuentos, según Fernández (2010), son:

- El comportamiento de los personajes y la forma de expresarse debe estar de acuerdo con su propia personalidad.
- El léxico del cuento: que sea claro, fácil y accesible.
- Incluye el lugar físico y el tiempo en que se desarrolla la acción.
- La atmósfera: debe irradiar la impresión que predomina en la historia.
- La trama o argumento, formado por tres etapas: inicio, desarrollo del conflicto y desenlace o solución del conflicto.

Los cuentos seleccionados del libro de lengua materna de primer grado correspondientes al bloque 1 son “Rafa el niño invisible”, “El tigre y el saltamontes”, “Se me ha caído un diente”, “El príncipe valiente”, “La princesa y el sapo”, “La ratita presumida” y “Compañerismo”; el bloque 2 contiene los textos de “Los tres cerditos”, “El lobo y las siete cabritas” y “Caperucita roja”, estos son versiones de los cuentos tradicionales escritos por Charles Perrault; en el bloque 3 se encuentran cuentos modificados, es decir, cuentos dentro de otros cuentos, como son “Temor de lobito”, “Muchachita del bosque” y “Jugando con lobos”. En el libro de segundo grado se encontró que existe mayor porcentaje de obras teatrales y textos informativos, por lo que solo pocos cumplen con las características buscadas, como “Nubes” y “El cuento más contado”, este último es una versión adaptada de un cuento tradicional.

Por construcción propia y de acuerdo a los papeles que se han asignado por la sociedad según la biología humana, se desea develar los siguientes criterios dentro de los textos:

- Género de los personajes principales.
- Papel que desempeña el personaje principal.
- Estereotipos que se presentan en la mujer (papel que desempeña).
- Estereotipos que se presentan en el hombre (papel que desempeña).

ANÁLISIS Y RESULTADOS

No se pretende encontrar respuestas, más bien generar preguntas, porque a través de esas preguntas se disputa lo que por años se ha dado por sentado. Es exactamente lo que busca la mirada de género vinculada al análisis del discurso, desnaturalizar las relaciones de hombre y mujer con respecto a su biología, pero más aun, visibilizar el papel de la mujer y del hombre, que han estado expuestos y sometidos a roles específicos en la sociedad. Se muestra que las relaciones de género no se dan de manera aislada pues influye tanto la clase social, la raza, la etnia y demás creencias o creaciones sociales.

En el análisis del discurso no existen procedimientos estandarizados que aseguren la calidad o el rigor del análisis y de las inferencias, empero, teniendo como referencia la perspectiva de género se hace una línea de análisis sobre los *roles* que se han asignado a la humanidad, creando prejuicios según su género, raza o clase. El primer paso fue realizar una tabla con los títulos de los cuentos seleccionados e identificar el género de los personajes. Se considera de importancia describir la trama y el contexto para su mejor interpretación, como se muestra en las tablas 1a y 1b. Después se analiza el papel de la mujer y del hombre dentro del texto (madre, padre, ama de casa, etc.).

Siendo libros para niños de primaria, es coherente encontrar que los protagonistas principales sean infantes (niños o niñas) o en su caso animales, a los cuales no se les ha atribuido algún sexo, sin embargo, existe una relación con los otros personajes que deja ver la conexión familiar develando su sexo (por ejemplo: en el cuento de “El lobo y las siete cabritas” las cabritas aluden a otro ser mayor al que llaman “mamá”, exponiéndola como ser femenino), así se revela el papel que cada uno desempeña. Se nota que los personajes adultos quedan como secundarios, sin embargo, no quedan exentos de la expresión de un mensaje, siendo la figura paterna, materna o adulto influyente en la vida del niño quien toma un papel de modelo a seguir.

ALGUNOS HALLAZGOS

De manera general se encuentra que los resultados muestran una tendencia de concentración en personajes primarios como niños y niñas; las mujeres y hombres (adultos) quedan como personajes secundarios, de los cuales los papeles que más se señalan en la mujer es ser madre, esposa, ama de casa y en su caso abuela. Es decir,

Tabla 1a

Títulos, papel de los personajes y trama

Títulos	Género y papel del personaje principal	Papel de los otros personajes femeninos	Papel de otros personajes masculinos	Trama
Rafa el niño invisible	Varón (niño) • Rafael: ser codependiente, reserva sus emociones al principio	• Mamá/esposa: ser creador, a disposición de otros y otras, responsable, amorosa, organizadora de tiempo • Hermana/hija: inocente, dependiente de los demás • Abuela: amorosa	• Papá/esposo: protector, trabajador, proveedor, amigable • Abuelo: amoroso, proveedor y protector	Rafael se siente abandonado y alejado de sus papás, en especial de la madre por el nacimiento de su hermana y la mayor atención que ella recibe
El tigre y el saltamontes	Animales (de acuerdo con el discurso se denota que son varones) • Tigre: creído superior, dominante, fuerte • Saltamontes: reflexivo, crítico, da cuenta de su realidad	• Avispas • Abejas (ambas con habilidad y astucia)	• Abejorros • Mosquitos (ambos con habilidad y astucia) • Leones • Jabalí • Lobos (todos poseedores de fuerza y gran tamaño a comparación de los anteriores)	Se crea una lucha del oprimido (saltamontes) contra el opresor (tigre), en la cual sus amigos, con una posición similar a ellos, asisten a la contienda con su bando
Se me ha caído un diente	Mujer (niña) • Princesa: tiene el mandato, exigente, pero resalta el poder de las féminas	• Doncella (sublime, en disposición para los demás)	• Cocinero y amigos: a disposición de la princesa	A la princesa se le ha caído un diente por lo que manda a sus ayudantes a buscarlo, si bien resalta una autoridad, también posiciona a las mujeres como ser poseedoras de poder
El príncipe valiente	Varón (adulto) • Príncipe: valiente, arriesgado, poseedor de fuerza y noble al demostrar sus emociones	• Princesa: sublime, gran belleza, delicada	No hay otros personajes masculinos	El príncipe emprende un viaje para llevarle flores a una mujer. Demuestra un príncipe valiente con fuerza y nobleza, al demostrar sus sentimientos, pero que su personalidad ha sido forjada por la sociedad
La princesa y el sapo	Mujer-varón (adultos) • Sapo (autosuperación) • Princesa (interesada, discrimina)	No hay otros personajes femeninos	No hay otros personajes masculinos	La princesa rechaza al sapo por su apariencia y posición, en cuanto este se vuelve famoso la princesa se acerca a él, por su belleza él la acepta y crean una relación. Demuestra los estereotipos que se han creado por el cuerpo de la mujer
La ratita presumida	Mujer (niña) • Ratita (linda, astuta, selectiva)	No hay otros personajes femeninos	• Pretendientes (interesados en la belleza)	La Ratita se compra un moño para verse más hermosa, entonces los pretendientes se empiezan a acercar ella con la intención de matrimonio, ella es selectiva al preguntarle a cada uno de ellos, "¿qué me darás?" muestra el matrimonio como una función a cumplir en la sociedad
Compañerismo	Varón (niño) • Rafael: empático, amable, incluyente, sentimental	No hay personajes femeninos	• Perro: obediente a su amo y cariñoso	Rafael y su perro tienen una relación de amistad, el perro tiene una fractura en la pata y Rafael al tratar de ser empático se pone una venda en el pie también. Resalta la inocencia y la empatía del niño
Los tres cerditos	Animales (de acuerdo con el discurso son varones) • Tres cerditos: el mayor es valiente, astuto y fuerte, los otros dos demuestran miedo ante el lobo • Lobo: poseedor de fuerza, genera miedo en los demás	No hay personajes femeninos	No hay más personajes masculinos	Los tres cerditos construyen casa cada uno, el Lobo derrumba la casa de los primeros dos al generar un fuerte soplo, pero el tercero es más astuto y le pone una trampa al Lobo al querer entrar a la casa. Se genera una lucha contra el opresor y el oprimido queriendo cambiar su destino

Tabla 1b

Títulos, papel de los personajes y trama

Títulos	Género y papel del personaje principal	Papel de los otros personajes femeninos	Papel de otros personajes masculinos	Trama
El lobo y las siete cabritas	Animales • 7 cabritas: temerosas, indefensas • Lobo: astuto, engaña, acosador	• Mamá cabra: amorosa, responsable, oculta su miedo; defensora y protectora por ausencia de un ser masculino	No hay más personajes masculinos	La mamá cabra sale a las compras y el Lobo finge ser la madre para entrar a la casa y comerse a las cabritas, cuando la mamá regresa, solo encuentra a una cabrita, entonces emprende una venganza para salvar a sus hijas. Da ejemplo de la fortaleza de la mujer al no incluir una figura paterna
Caperucita roja	Mujer (niña) • Caperucita: obediente, curiosa, es víctima de las maldades del Lobo	• Madre: ama de casa, evita el peligro • Abuela: independiente, alejada de la sociedad	• Cazador: valiente, fuerte, protector, amable • Lobo: astuto, ingenioso y malvado	Caperucita Roja fue a visitar a su abuela, en el camino se encuentra con el Lobo el cual la engaña para obtener información y llegar antes para comerse la abuela, al llegar a la casa de su abuela Caperucita es engañada de nuevo y comida del Lobo, aparece un leñador que es capaz de vencer al lobo y salvar a las mujeres. Muestra al hombre como un ser fuerte y protector
Temor de lobito	Animales (de acuerdo con el discurso es un varón) • Lobito: miedo al exterior	• Abuela: aconseja, escucha	No hay más personajes masculinos	La abuela le dice al Lobito que salga a jugar, pero este le dice que no quiere porque tiene miedo a los niños. Expone las barreras que socialmente se han construido por ser diferentes
Muchachita del bosque	Animales • Lobito: observador, atento a escuchar	Se hace alusión a una niña con la descripción de Caperucita roja	• Lobo mayor: protector, aconseja	El Lobo mayor aconseja al menor para que no haga caso de las personas que se encuentre en su camino, recordando que sus antepasados tuvieron un mal final al realizar acciones contra otros
Jugando con lobos	Animales (de acuerdo con el discurso son varones) • Lobito • Corderos	No hay personajes femeninos	No hay más personajes masculinos	Ambos bandos juegan, se rompe con la barrera que existe entre depredador y presa, haciendo alusión que muchas de las cuestiones presentes en la realidad son construcciones sociales
Nubes	Animales (de acuerdo con el discurso es un varón) • Ratoncito: con miedo, pero curioso	• Madre: protectora, amorosa, dedica tiempo a jugar con su hijo	No hay más personajes masculinos	El Ratoncito juega en el parque a buscar figuras en las nubes, pero su mente lo engaña formando figuras que le causan miedo, entonces acude a su madre para sentirse protegido
El cuento más contado	Mujer (niña) • Caperucita: emancipadora, visión nueva, atrevida	No hay más personajes femeninos	No hay personajes masculinos	La chica que aparece en el cuento de Caperucita Roja se cansó de ser la víctima y ahora demuestra que puede ser capaz de cambiar su historia

Fuente: Construcción e interpretación personal, con datos de los libros de Lengua Materna de primer y segundo grado (SEP, 2022).

a la mujer se le define en relación a otros, como un objeto del otro, llegando a ser el matrimonio una forma de subordinación hacia la mujer (Lamas, 2013), entendiendo la subordinación con respecto a las *actividades* que, como ha impuesto la sociedad, conlleva ser esposa. Añadido a ello se le atribuyen cualidades como: amorosa, responsable, le dedica tiempo al cuidado y entretenimiento de los hijos, sabe escuchar, está a disposición del otro, y otras tantas que como madre se le han atribuido socialmente a la caracterización de mujer-madre, siendo un cuerpo para otras (Lagarde, 2015).

Los sentimientos y actitudes mostradas no solo las poseen las mujeres, empero, como ser fémica se las ha apropiado por cuestiones sociales, pues la mujer antes de concebirse a sí misma se concibe como hija, esposa, madre, viuda, ayudante de, que como propia mujer; su conciencia femenina se ha estructurado en su relación con los otros (Lagarde, 2015). Otros aspectos notorios son los sentimientos que no se demuestran, como el miedo y la preocupación, ante la presencia de eventos que requieren de su valentía; esta se presenta en los casos en que se carece de una figura paterna, remitiendo al ser femenino *madre* como un ser valiente y astuto, siempre y cuando no exista una figura paterna presente.

Este tipo de actitudes de las madres que ocultan un miedo hacia *el mal* o *lo extraño* se ve en los cuentos de “Nubes”, “Caperucita Roja” y “Las siete cabritas y el lobo”, en los que la imagen del padre está ausente; en los cuentos donde aparece no se le ve en el desarrollo de la trama como a la madre respaldando las acciones de los hijos. Si bien los cuentos representan algunas situaciones que se viven a diario, como la ausencia del padre en los hogares, también pueden reproducir lo contrario para dar a conocer que es una realidad actual. En los cuentos en que existan ambas figuras se puede dar mayor autonomía a la madre como mujer que como sujeto hacia los demás.

En demostración de las cualidades que en el texto son poseídas por los hombres se interpreta, por las acciones que ejecutan, un ser proveedor, amigable, fuerte, tiene el control y es protector, reproduce las mismas características que se han creado en la sociedad sobre la idea de ser un hombre. Olavarría y Valdés (1998) mencionan que estas características se han conformado a partir de ciertos mandatos sociales que conforman un modelo predominante en la sociedad, que se vuelve propio de los hombres. Figuras en las que se distinguen estos comportamientos son el padre de Rafael en “Rafa el niño invisible” y el leñador en “Caperucita roja” (“el cazador sacó su cuchillo y abrió el vientre del lobo. Dentro, encontró a la abuela y a Caperucita, ¡vivas!” [SEP, 2022, p. 128]). Esta práctica presupone que el hombre es el único poseedor de fuerza porque fue capaz de acabar con el lobo y salvar a las víctimas, este individuo se ha construido ante la sociedad como un ser fuerte, dominante, capaz de ocultar su miedo, e incluso individualista, mismas características que se ven reflejadas en el texto.

¿Qué sería de la abuela y de Caperucita sin el leñador? ¿Por qué las dejaron desarmadas e indefensas en el cuento? Esta cuestión no se puede contestar, pero sí aclarar que en el contexto y tiempo en que surgió la mujer aún se disponía como un ser débil, a voluntad y protección del hombre. La cuestión sería: ¿por qué sigue dentro del repertorio de cuentos de los LTG? Existen otros cuentos que sexualizan la imagen de la mujer, poniéndola en calidad de objeto, como recompensa o algo deseable de alcanzar. El cuento de “La ratita presumida” presenta a una joven que al poseer ciertas características físicas se sexualiza y por costumbres sociales está orillada a recibir *pretendientes* para contraer matrimonio, como si fuese una función

que se debe cumplir dentro de la sociedad. Son las culturas las que asignan atributos sexuales a partir de la biología (Lagarde, 2015).

Las imágenes mismas exponen a un ser femenino, cuidadora de su belleza y de su vestimenta, que se vuelve una *damisela* (como se muestra en la Figura 2) al crear un estereotipo de mujer *perfecta* esperando encontrarse con un hombre que sea el *adecuado* para ella, exponiendo que las mujeres necesitan de atenciones, detalles y cortejo, como si nacer mujer fuese tener un futuro prefijado en el que se tiene que cumplir con ciertas características para cumplir la feminidad (Lagarde, 2015). El cuento de “El príncipe valiente” expresa que el joven “logró atravesar diez países en una noche para ofrecerle a su amada las flores que tanto le gustaban y que solo florecían a diez kilómetros de su aldea” (SEP, 2022, p. 64). Este texto es muestra de que el cuerpo de los hombres es entrenado y disciplinado para resistir el desgaste físico y el dolor (Fuller, 2018), así, el escrito permea la mente del niño y niña, haciéndolos reflejarse o deseosos de interpretar esos papeles.

Figura 2

Imagen de la mujer



Fuente: Libro de Lengua Materna Español, Primer grado (SEP, 2022).

En algunas cuestiones que se le han atribuido por naturaleza a la mujer, al igual que al hombre, es conveniente preguntar, en la actualidad, ¿hasta qué punto se asimila a las mujeres y hombres a lo natural o cultural? ¿Por qué la escuela reproduce en los libros, como medios de enseñanza y cultura, mecanismos de subordinación en términos de género? Además de la construcción de *roles* de hombres y mujeres atribuidos por su sexo, los textos muestran discursos de opresión, pero con la idea de una anhelada emancipación.

Tal es caso del cuento de “El tigre y el saltamontes”, que revela el cansancio de una clase (representada por el saltamontes, que al inicio da la apariencia de ser débil, y que se puede comparar con la clase sometida al tener necesidad de revelarse para cambiar lo ya habitado) al someterse a la voluntad de los más *fuertes* (representados por el tigre); este creyéndose siempre superior e inmune a las necesidades u exigen-

cias del otro, como da cuenta el texto, “el tigre, confiado en su tamaño y poder, se burló del saltamontes” (SEP, 2022, p. 30). Freire (2005) menciona que el oprimido debe darse cuenta de su realidad y comprometerse para su transformación; esa es la situación del saltamontes, el cual desafía al tigre a una pelea, dando muestra de la superación de unos pocos, que anhelan muchos.

CONCLUSIONES

Los textos narrativos, como exponentes de realidades que se viven en determinadas sociedades, son documentos que pueden, como menciona Rapley (2014), producir realidades específicas, y las realidades que producen tienen efectos reflejantes en el andar diario de los individuos. Las categorías que se han abordado, género y textos narrativos infantiles, se han conjugado en un ámbito educativo en el que se aborda que género y educación no son dos variables paralelas, sino demuestran que el género es tema fundamental dentro del contexto escolar.

La escuela como espacio de formación social cuenta con herramientas para la enseñanza de esta categoría, los textos pasan a ser, además de herramientas de aprendizaje, herramientas de reproducción. Incluso se ha mencionado que son objetos de instrumentalización. El texto, como lenguaje que forma parte de la cultura, es una herramienta de comunicación que juega un papel importante para generar igualdad o desigualdad entre clases y géneros. El sujeto es el que determina y produce las estructuras de poder, a su vez es producto de dichas estructuras, pero es el sujeto mismo el que puede cambiar el orden establecido, puede reconstruir significados que se han dado por legítimos sobre alguna norma o producción, del tipo que sea.

Si bien los textos son medios de reproducción de la cultura creada por las estructuras de poder, muestran subjetividades y develan secretos escondidos entre imágenes, analogías o prácticas. Se crea un puente entre la cultura y las formas que a partir de ella se generan, como son los comportamientos, las normas o los prejuicios. Se observa cómo la escuela reproduce un orden social a través de sus herramientas como los libros, los cuales sí contienen discursos hegemónicos, mismos que son dato del estatus de la sociedad. Así, las interpretaciones que se realizan dentro del contexto escolar suelen ser institucionalizadas para que en todos llegue la misma idea, repetir el orden y “roles” que existen según el género o clase social.

A pesar de que son pocas las lecturas sobre la transformación o emancipación, sí están presentes y permiten ver formas de vida diferentes a las cotidianas, se instaura una mirada de crítica sobre las prácticas diarias, lo que pone al acto educativo como un proceso de formación para esas miradas de juicio y análisis. El sentido de los textos no se debe tomar como una verdad absoluta, pues cada persona va reconstruyendo las enseñanzas a través de las múltiples miradas desde las cuales se analiza. Un punto clave del análisis del discurso es la posibilidad de cambiar las prácticas educativas reales a través de los cambios en el uso del lenguaje, mostrado en todas sus maneras;

estas cuestiones no son específicamente para los niños a los que van dirigidos los textos, sino para el docente frente a grupo, que es factor determinante para guiar la lectura; se convierte en un desafío, pero puede darle un enfoque diferente al que funcionalmente tiene.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cervera, J. (2003). *En torno a la literatura infantil*. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/en-torno-a-la-literatura-infantil—0/html/ffbcbe7e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1_
- Darton, R. (1987). Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca. En *La matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*. Fondo de Cultura Económica.
- Fassin, É. (2011). El imperio del género. La ambigua historia política de una herramienta conceptual. *Discurso, Teoría y Análisis*, (31), 11-35.
- Fernández Serón, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y Experiencias Educativas*, (26).
- Fuller, N. (2018). *Difícil ser hombre. Nuevas masculinidades latinoamericanas*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Gutiérrez Escalante, B. (2006). *Análisis del discurso Imagen de la mujer en la publicidad transmitida durante octubre 2005 por el canal 2 de Televisa*. Bibliotecas UDLAP.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.
- Lagarde, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (2a. ed.). Siglo XXI.
- Lamas, M. (comp.) (2013). *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa.
- Martín Bardera, S. (2014). *Concepto de género: de las teorías feministas a las políticas públicas*. Universidad de Salamanca.
- Olavarría, J., y Valdés, T. (coords.) (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y documentos de investigación cualitativa*. Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2022). *Lengua Materna Español. Primer Grado*. SEP.

Cómo citar este artículo:

Hernández Gaspar, M. (2022). Análisis del discurso con perspectiva de género de los textos narrativos incluidos en los libros de texto gratuito del primer ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1699. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1699>



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Desigualdades y diferencias que promueven la brecha digital de género en la actualidad y limitan la inclusión digital de mujeres

Inequalities and gender differences that promote the digital gender gap and limit the digital inclusion of women nowadays

IRIS CRISTINA PELÁEZ-SÁNCHEZ • LEONARDO DAVID GLASSERMAN-MORALES

Iris Cristina Peláez-Sánchez. Tecnológico de Monterrey, México. Es estudiante de doctorado en Innovación Educativa en el Tecnológico de Monterrey. Fue profesora de inglés en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. Docente de Educación Básica en la Secretaría de Educación Pública desde el año 2012. Maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Su línea de investigación es la aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas y la brecha digital. Correo electrónico: cristina.pelaez.sanchez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3767-9497>.

Leonardo David Glasserman-Morales. Tecnológico de Monterrey, México. Es Profesor Investigador asociado en el Departamento de Educación de la Escuela de Humanidades y Educación del Tecnológico de Monterrey. Es miembro asociado de la Unidad de Investigación de Tecnología Educativa y miembro adjunto del Grupo de Investigación Interdisciplinar (IRG) en el Instituto para el Futuro de la Educación.

Resumen

La brecha digital de género (BDG) es un fenómeno que limita específicamente a las mujeres en el mundo digital. La BDG exhibe las desigualdades de acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de las mujeres respecto a sus pares, por lo que se requiere identificar las diversas barreras y desigualdades que siguen sumergiendo a las mujeres en esta brecha digital. Además, este fenómeno multidimensional exterioriza las diferencias que existen entre el uso y apropiación de las TIC entre hombres y mujeres, lo que afecta su integración en el mundo digital dentro de diversos ámbitos: social, educativo, laboral, entre otros. Para tal fin, se realizó una revisión de literatura con la intención de identificar las principales diferencias y desigualdades con respecto a la BDG y la inclusión digital de mujeres a través de un análisis documental con datos cualitativos empleando la herramienta de MAXQDA. Los resultados muestran que sigue existiendo una predominante barrera en este fenómeno, los estereotipos y roles de género que sumergen a la mujer en una exclusión digital. Además se identificaron diferencias de a) interacción y uso de las TIC y b) actitud e interés hacia las TIC.

Palabras clave: Brecha digital, desigualdad social, género, inclusión social, mujeres.

Abstract

The gender digital divide (GDB) is a phenomenon that explicitly limits women in the digital world. The GDB shows inequalities of access, use, and appropriation of women's information and communication technologies (ICTs) regarding their peers, therefore, it is necessary to identify the various barriers and inequalities that continue to immerse women in this digital divide. In addition, this multidimensional phenomenon externalizes the differences between the use and appro-

Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la American Educational Research Association (AERA). Realiza actividades de investigación, docencia, extensión e internacionalización en la promoción de entornos para el aprendizaje. Correo electrónico: glasserman@tec.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7960-9537>.

appropriation of ICTs between men and women, which affects their integration into the digital world in various areas: social, educational, and labor, among others. The study is a literature review that seeks to identify the main differences and inequalities related to GDD and women's digital inclusion through a documentary analysis with qualitative data through MAXQDA. The results show that there is still a predominant barrier to this phenomenon, gender stereotypes and roles that submerge women in digital exclusion. In addition, differences were identified in: a) interaction and use of ICTs and b) attitude and interest towards ICT.

Keywords: Digital gap, social inequality, gender, social inclusion, women.

INTRODUCCIÓN

La brecha digital es un fenómeno que involucra específicamente a grupos vulnerables debido a su situación económica, social, cultural, ético-racional, género o alguna discapacidad (Berrío-Zapata et al., 2017). Este fenómeno multidimensional genera inequidades sociales entre los individuos en diferentes niveles: 1) acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), 2) uso de las TIC, 3) apropiación y capacidad de utilizar las TIC para diversos propósitos (Ercikan et al., 2018).

En primer lugar, el origen del concepto *brecha digital* o *digital gap* se dio en los años 90 durante la era postindustrial y la revolución tecnológica en Estados Unidos y Europa (Olarte-Encabo, 2017). A pesar de que ese momento de revolución tecnológica se visualizó como la posibilidad de encaminar la inclusión y democracia a través de las tecnologías, solo se generó una mayor fractura social entre los grupos socialmente marginados (Berrío-Zapata et al., 2017).

Desde la perspectiva más general, la brecha digital expone la imposibilidad de acceso a internet y a dispositivos tecnológicos, además las desigualdades que limitan el desarrollo de habilidades y competencias digitales de ciertos grupos, lo que genera una situación de desventaja y desigualdad en la sociedad (Torres, 2019). Asimismo, la brecha digital ha incrementado las desigualdades en el mundo digital entre regiones, países y grupos sociales, influyendo directamente en la estructura social y las desigualdades preexistentes (Bala y Singhal, 2018).

En efecto, la brecha digital ha generado fracturas que han salido del mundo digital para sumergirse en la organización social de todos los países, ya que ha generado desventajas en la repartición de la riqueza de países desarrollados y países en vías de desarrollo, grupos favorecidos y desfavorecidos de la sociedad debido a la falta de servicios digitales, recursos, datos y aplicaciones que solo pueden ser accesibles a los usuarios con competencias digitales (Olarte-Encabo, 2017; Rodríguez-Díaz y Jiménez-Cortés, 2020). De igual modo, la brecha digital es una limitante para desarrollar sociedades sostenibles, ya que las desventajas generadas por la brecha digital trascienden al bien social y limitan la inversión en los sectores laboral y económico (García-Aguilera et al., 2021; Ramírez-Castañeda y Sepúlveda-López, 2018).

Se ha identificado que estas desigualdades generadas por la brecha digital forjan un agravamiento en el mundo físico, ya que los países y grupos con vulnerabilidad están imposibilitados de utilizar y beneficiarse por la amplia gama de servicios, recursos, datos y aplicaciones que ofrece el mundo digital (Ramírez-Castañeda y Sepúlveda-López, 2018). En particular, se ha identificado una distribución asimétrica e inequitativa entre los países y grupos sociales de América Latina. De hecho, este fenómeno se agrava más con un grupo social que ha sido marginado durante mucho tiempo, ya que las mujeres latinoamericanas han sido más afectadas debido a los sesgos y estereotipos de género que se permean de la estructura social al mundo digital (Bellomo y Oszlak, 2020).

En función de lo planteado, se requiere enfatizar que este fenómeno se divide en tres niveles: a) acceso y conexión a las TIC, b) uso de las TIC y c) beneficios sociales y culturales alcanzados a través de las TIC (Masanet et al., 2021). Por otro lado, se observa que la brecha digital imposibilita el desarrollo de las sociedades sostenibles y orienta a carencias en la misma sociedad (García-Aguilera et al., 2021).

En la actualidad, múltiples brechas digitales concurren en la sociedad, como: a) la brecha digital generacional, b) la brecha digital por discapacidad, c) la brecha de educación, e) la brecha por uso o ubicación y f) la brecha digital de género (Colom, 2020; Galperín, 2017). Estas brechas digitales pueden afectar la interacción de la persona dentro de diversos espacios de la sociedad, como los ámbitos social, político, cultural, tecnológico, laboral, cognitivo o filosófico (OlarTE-Encabo, 2017).

En relación con la *brecha digital de género* (BDG), se ha identificado que este fenómeno limita exclusivamente a las mujeres con respecto a sus pares en: a) el acceso de las TIC, b) el uso de las TIC y c) la apropiación de las TIC (De Andrés et al., 2020). Cabe mencionar que esta desigualdad digital que viven las mujeres puede maximizarse o disminuirse dependiendo del contexto particular de cada mujer, ya que existen diversos factores que pueden influir en el acceso, el uso y la apropiación de las TIC, como: a) nacionalidad, b) clase social, c) raza, d) nivel educativo, e) edad o f) posición socioeconómica (Del-Valle, 2020).

Ahora bien, esta problemática puede definirse como la desigualdad de oportunidades de desarrollo de las mujeres con respecto a sus pares en el mundo digital. No obstante, esta problemática tiene una relación directa con la sociedad, ya que la BDG repercute en el desarrollo de las mujeres en diversos ámbitos, como a) social, b) político, c) económico y d) cultural, debido a una menor representación de las mujeres en el mundo digital (Bala y Singhal, 2018).

En relación con la idea anterior, se ha observado que la BDG involucra dos fenómenos actuales: a) la brecha digital y b) la brecha de género, ya que sumerge a las mujeres en una brecha digital específica que se fomenta debido a su papel en la sociedad occidental (Berrío-Zapata et al., 2017). Por lo que se refiere a la *brecha de género* o *gender gap*, esta problemática exterioriza las menores oportunidades de las mu-

jeros frente a los hombres para desarrollarse de forma igualitaria en diversos ámbitos como la educación, el trabajo y la sociedad (Davies, 2011; Warrington y Younger, 2000). Se ha reconocido que las brechas de género permanecen en la sociedad actual y generan desventajas evidentes como menor remuneración, barreras de mejora y exclusiones de participación en el mundo laboral, social y económico a las mujeres (Marchionni et al., 2018).

Existen diversos factores internos y externos que generan la BDG, tales como las experiencias sociales del uso masculino y femenino de la tecnología (Masanet et al., 2021), sesgos y estereotipos de género que afectan a las mujeres (Bellomo y Oszlak, 2020), factores excluyentes a la mujer y autoexcluyentes que inventan una percepción pesimista y tecnológica de ellas (Rodríguez-Díaz y Jiménez-Cortés, 2020), desventajas digitales en el ámbito educativo (Alozie y Akpan-Obong, 2017; Bikos et al., 2018), el ámbito laboral (Berrío-Zapata et al., 2017; Krchová y Höesová, 2021), en el contexto de emprendimiento y negocios (Acosta y Pedraza, 2020; Balagopal, 2020).

Además, se han identificado diferencias del nivel de conocimiento informático entre las mujeres y los hombres (Arias-Fernández et al., 2018), diferencias de los hábitos digitales de mujeres (Lagunes-Soto, 2017), diferencias en los niveles de participación de las mujeres en la industria de la información y sus actitudes con relación a la informática (Gebhardt et al., 2019).

Aunque se ha registrado que las mujeres actualmente tienen un mayor acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC) e internet, se sigue identificando una falta de apropiación de las herramientas tecnológicas por parte de las mujeres, ya que el acceso al internet y dispositivos no genera de forma directa una vinculación con el mundo digital (Martínez-Cantos y Castaño, 2017).

Por lo anterior, se reconoce la importancia de analizar este fenómeno multidimensional que limita a las mujeres con respecto a sus pares en diferentes niveles del mundo digital (De Andrés et al., 2020). De acuerdo con Galperín (2017), Prendes-Espinosa et al. (2020) y Rai (2019), la atención del primer nivel de la BDG no es suficiente, por lo que se requiere una atención oportuna para promover el uso y apropiación de las TIC por las mujeres. Además es necesario identificar las áreas y desigualdades para atenderlas de forma inmediata y construir una verdadera igualdad entre hombres y mujeres en el mundo digital (Rodríguez, 2018).

Por lo anterior, en el presente trabajo se exteriorizan los resultados de una revisión de la literatura que tuvo como objetivo analizar las publicaciones recientes (2017-2021) que abordaron el tema de la BDG y la inclusión digital de mujeres, además de identificar las desigualdades que limitan la inserción de las mujeres en el mundo digital y las diferencias tecnológicas y sociales entre hombres y mujeres, ya que se reconoce la importancia de reducir las inequidades sociales y digitales de forma efectiva para promover una verdadera inclusión digital de las mujeres (Arroyo, 2020; Eckert et al., 2018; Febro et al., 2020).

DESARROLLO

Esta revisión de la literatura tuvo como objetivo identificar las desigualdades y diferencias que disminuyen la inclusión digital de mujeres y promueven la BDG a través de: las bases metodológicas de Kitchenham (2004) y Kitchenham y Charters (2007). Para la implementación del estudio se consideraron tres fases: 1) planeación, 2) ejecución de la revisión y 3) reporte de resultados.

En la fase de la planeación se estableció una búsqueda y elección de documentos en siete bases de datos: Dialnet, ERIC, Google Scholar, ProQuest, SciELO, Scopus y Web of Science (WoS), con la finalidad de describir las desigualdades y diferencias de género que promueven la BDG. Se establecieron como palabras claves “Brecha digital de género” e “inclusión digital” durante el periodo de tiempo 2017-2021, en idiomas español e inglés. Los documentos recolectados fueron de tres tipos: a) artículos, b) libros y c) capítulos de libros en los campos de estudio de a) educación, b) sociología y c) ciencias sociales (multidisciplinaria). El tipo de acceso de los documentos fue indefinido: a) acceso abierto y b) limitado.

Se establecieron dos preguntas principales del estudio que se enfocaron en atender el objetivo del estudio a través de: a) ¿Qué diferencias entre hombres y mujeres promueven la BDG en la actualidad? y b) ¿Qué desigualdades y barreras sufren las mujeres para incorporarse en el mundo digital?

En la fase de ejecución se identificaron 318 documentos a través de las siete bases de datos. Posteriormente se eligieron únicamente los documentos que exteriorizaran diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres con respecto a la BDG, además se establecieron filtros de temporalidad, tipo de documento, idioma y campo de estudio. Al término de la aplicación de filtros se incluyeron en el análisis solamente 31 documentos de los 318 documentos para responder a las preguntas del estudio a través del apoyo del software MAXQDA 2022.

RESULTADOS

En la etapa de resultados se muestran los hallazgos de la presente investigación, que tuvo como objetivo identificar las desigualdades y diferencias que disminuyen la inclusión digital de mujeres y promueven la BDG, a través de las dos preguntas de la investigación. El análisis de la totalidad de los 31 documentos y categorización de los resultados se realizó con el apoyo del software MAXQDA 2022, con el principal objetivo de obtener una tabla de frecuencia del análisis cualitativo de los documentos.

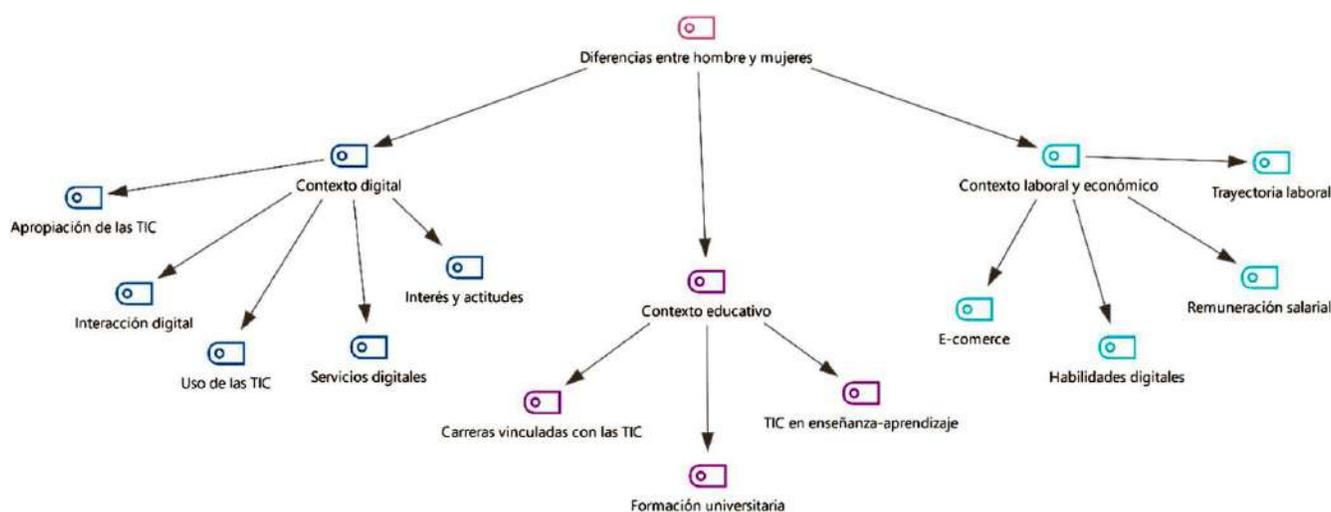
¿Qué diferencias entre hombres y mujeres promueven la BDG en la actualidad?

El análisis de las diferencias entre hombres y mujeres se estableció a través de tres contextos: a) contexto digital, b) contexto educativo y c) contexto laboral y económico. Al término del análisis de los documentos se obtuvieron 12 códigos de

las diferencias que promueven la BDG y se distribuyeron en los tres contextos, ya que se visualizaron diferencias y desigualdades que limitan a las mujeres debido a la BDG en cuatro principales ámbitos: el ámbito laboral (Berrío-Zapata et al., 2017), el ámbito de emprendimiento y negocio (Acosta y Pedraza, 2020; Alozie y Akpan-Obong, 2017; Balagopal, 2020), el ámbito educativo (Alozie y Akpan-Obong, 2017; Anguita-Martínez, 2018; Bala y Singhal, 2018; Bikos et al., 2018) y el mundo digital (Masanet et al., 2021; Rai, 2019; Wong y Kemp, 2018) (ver Figura 1).

Figura 1

Codificación de las diferencias entre hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la codificación muestran que la principal diferencia entre hombres y mujeres ubicada en los estudios es el uso de las TIC (61.5%), en segundo lugar se identifica una diferencia en la apropiación de las TIC (46.2%). Así mismo se identifica con el mismo porcentaje de codificación la interacción digital de las mujeres con respecto a sus pares (46.2%). Por lo anterior, se evidencia que estudios recientes (2017-2021) identifican una marcada brecha digital en el segundo y tercer niveles de la BDG, ya que, como mencionan Gebhardt et al. (2019), es indispensable alcanzar el segundo nivel (la frecuencia de uso de las TIC) y el tercer nivel (el aprovechamiento y empoderamiento de las TIC), dado que solo se podrá realmente disminuir la BDG a través del empoderamiento de las personas en el mundo digital.

Por otro lado, se identifica que los tres códigos con mayor frecuencia en los resultados del análisis muestran que las principales diferencias entre hombres y mujeres se ubican en un contexto digital. En el caso particular del contexto digital, se reconoce que las mujeres y los hombres tienen diferencias de interacción dentro del mundo digital. Además, el acoso virtual y las violencias simbólicas de género promueven un desinterés de las mujeres en las TIC y el mundo digital (Berrío-Zapata et al., 2017; De Andrés et al., 2020; Domínguez-Alonso y Portela-Pino, 2020).

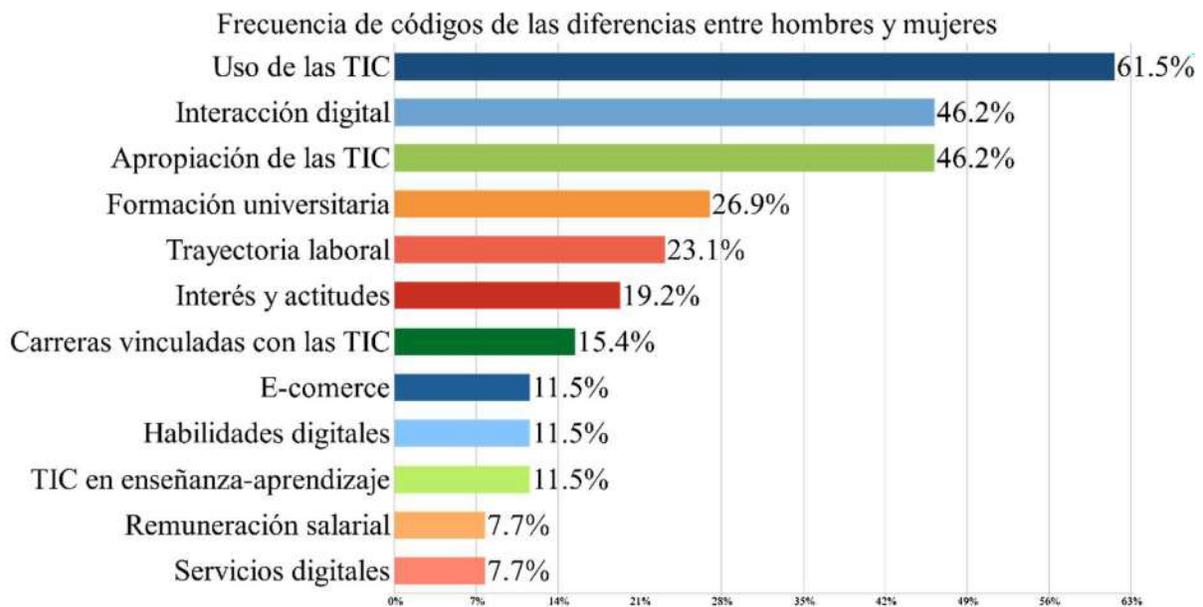
De igual modo, existen diferencias en el interés de actitud de las mujeres a las TIC (19.2%). Estos resultados muestran que la interacción que existe en la estructura social se transfiere directamente al mundo digital en la actualidad, ya que la violencia de género permea en el ambiente digital (De Andrés et al., 2020). Así mismo, los sesgos machistas y los estereotipos de género mantienen un discurso machista en las redes sociales que no apoya en la disminución de la BDG (Berrío-Zapata et al., 2017).

No obstante, se reconoce que estas diferencias entre hombres y mujeres traspasan el mundo digital, ya que se ubicaron diferencias de género que limitan a las mujeres en el mundo digital y el empleo. En efecto, las diferencias digitales entre hombres y mujeres tienen repercusiones en: a) la trayectoria laboral (19.2%), b) las habilidades digitales de las mujeres en el empleo (11.5%), c) remuneración salarial (7.7%) y d) la integración al comercio digital (*e-commerce*) (7.7%).

Indiscutiblemente, la falta de competencias y habilidades digitales de las mujeres con respecto a sus pares ha generado una desigualdad salarial, segregación ocupacional y discriminación de género en el ámbito laboral, además la falta de acceso a la educación formal, la formación técnica profesional y la integración de las TIC han mantenido limitantes en las mujeres (Mallawaarachchi, 2019). Lo peor del caso es que este contexto sigue permeando de generación en generación debido a injusticias del primer nivel como el acceso a las TIC hasta la de orden social como segregación horizontal (contratación) y vertical (el techo de cristal en el campo laboral (Kerras et al., 2020).

Por último, las diferencias entre hombres y mujeres en el contexto educativo limitan principalmente: a) la formación universitaria de las mujeres (26.9%), b) el ingreso

Figura 2
Frecuencia de códigos de las diferencias entre hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

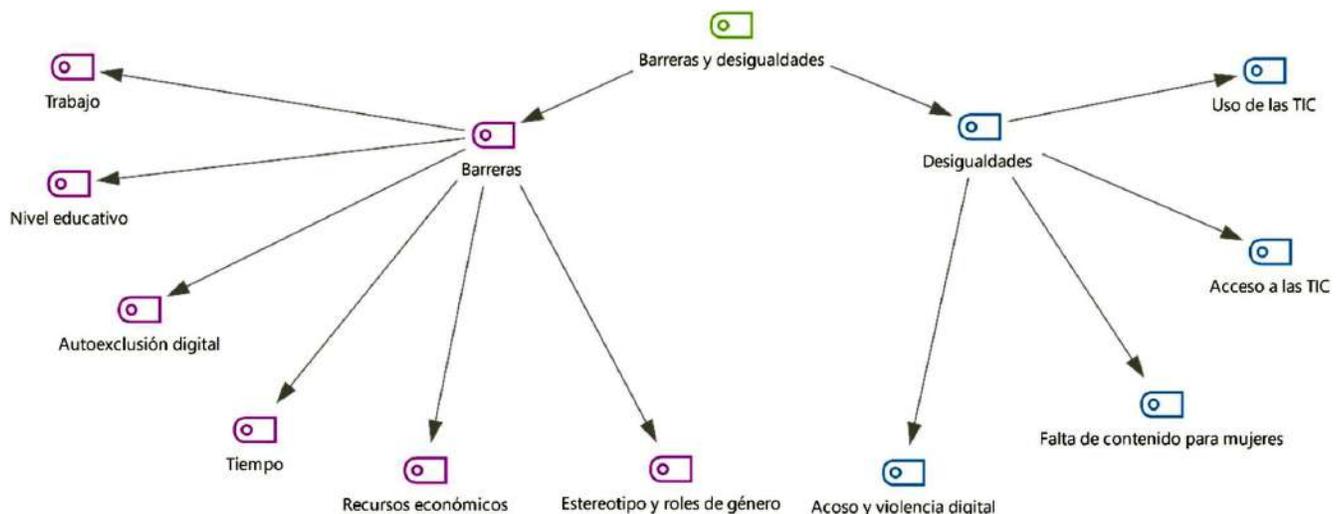
a carreras vinculadas con las TIC (15.4%) y c) los procesos de enseñanza-aprendizaje a causa de las TIC (11.5%). Exponiendo un poco la idea, se identificó que las jóvenes tienen menor posibilidad de ingresar a la educación científica y técnica (Bala y Singhal, 2018), además las instituciones educativas han reflejado el contexto social con una tendencia a promover el uso de tecnologías a los jóvenes, en particular con espacios como los laboratorios de informática y los contenidos digitales que carecen de una perspectiva de género (Alozie y Akpan-Obong, 2017) (ver Figura 2).

¿Qué desigualdades y barreras sufren las mujeres para incorporarse en el mundo digital?

Para el análisis de las barreras y desigualdades identificadas en los estudios se realizó una codificación de a) barreras y b) desigualdades. Se obtuvieron diez códigos que exteriorizan las principales barreras y desigualdades que limitan a las mujeres para incorporarse al mundo digital (ver Figura 3).

Figura 3

Codificación de las barreras y desigualdades entre hombres y mujeres



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del análisis muestran que existe todavía una principal barrera que limita la integración de las mujeres en el mundo digital, ya que todavía sigue existiendo una barrera de estereotipos y roles de género (76.9%). En ese punto se identifica que este fenómeno conserva el orden social, por lo que se reconocen las evidentes desigualdades para las mujeres que provienen del mundo físico al mundo digital debido a las barreras que limitan a las mujeres (Pedraza, 2021). Conviene subrayar que estas barreras limitan el nivel educativo de las jóvenes, ya que la sociedad vincula a los jóvenes con los espacios digitales y científicos mientras que limita a las jóvenes mujeres dentro de espacios más artísticos o humanísticos (Masanet et al., 2021).

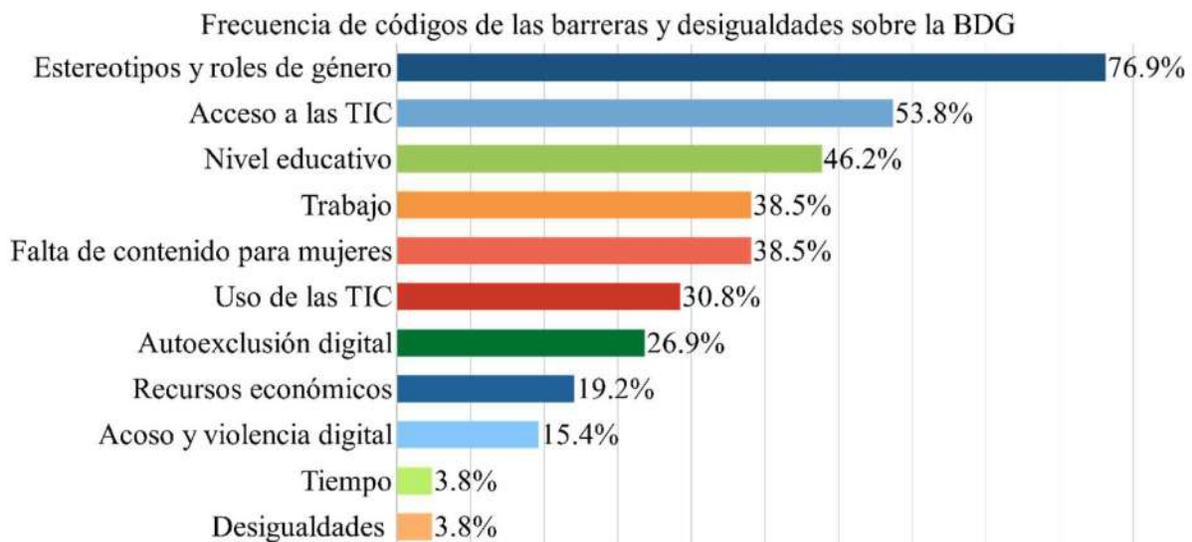
Por otro lado, aún con una gran promoción para el acceso de las TIC en grupos vulnerables como son las mujeres, los estudios exteriorizan que coexisten todavía barreras de acceso que refieren al primer nivel del BDG (53.8%). Con respecto a lo anterior, la falta de recursos económicos limita de forma directa a las mujeres y las imposibilita de avanzar al uso y aprovechamiento de las TIC.

De forma cíclica, la limitante de recursos económicos las exilia a un mundo sin dispositivos digitales, a su vez las limita para alcanzar un salario bien remunerado debido a su falta de habilidades digitales (Berrío-Zapata et al., 2017; Del-Valle, 2020). En ese punto se puede identificar que las mujeres que se sumergen en otro grupo vulnerable tienen una posibilidad nula de salir de esa fractura digital, ya que existe una disparidad en el acceso y uso de las TIC entre mujeres y hombres que se agrava en el contexto específico de cada mujer (Alozie y Akpan-Obong, 2017).

Cabe mencionar que estas barreras incluyen el nivel educativo de las mujeres (38.5%), el tiempo que disponen para usar las TIC (3.8%), los recursos económicos para acceder a los dispositivos digitales e internet (19.2%). Los estudios también identificaron que además de los estereotipos y roles de género las mujeres tienen una barrera interior que es la autoexclusión digital (26.9%). Se identificó que el nivel educativo de las mujeres es un limitante importante (46.2%) que promueve la BDG, al igual que el trabajo y las actividades laborales que desempeñan (38.5%). Por otro lado, se identificó que el mundo digital tiene escaso contenido con perspectiva de género (38.5%) y existe acoso y violencia digital hacia las mujeres (26.9%) (ver Figura 4).

En conclusión, la revisión de la literatura identificó que siguen existiendo barreras que limitan a las mujeres por estereotipos de género y su papel que juegan dentro de la sociedad (Berrío-Zapata et al., 2017). Para ejemplificar, los estudios analizados

Figura 4
Frecuencia de códigos de las barreras y desigualdades sobre la BDG



Fuente: Elaboración propia.

exhibieron que las mujeres tienen una interacción diferente con respecto a sus pares dentro de las redes sociales y el mundo digital (Masanet et al., 2021; Rai, 2019; Wong y Kemp, 2018).

En relación con la idea anterior, se puede reconocer que las mujeres sufren de violencias simbólicas y estructurales debido a su género por la misma sociedad y por el “algoritmo machista” que ha mantenido una discriminación a las mujeres a causa de la reproducción de los patrones negativos y sexistas de la sociedad occidental (Berrío-Zapata et al., 2017; De Andrés et al., 2020; Domínguez-Alonso y Portela-Pino, 2020).

Otro punto que fue claramente visualizado en la revisión de literatura es que los sesgos y estereotipos de género siguen permeando en el mundo digital actual debido a la imagen de la mujer en internet (De Andrés et al., 2020), la epistemología y estética masculina en los videojuegos (Berrío-Zapata et al., 2017) o el discurso machista de las redes sociales (Masanet et al., 2021). Por consiguiente, se visualiza que este ambiente negativo y la fractura entre la tecnología y las mujeres mantiene insultos y acoso digital a las mujeres con respecto a sus pares (De Andrés et al., 2020).

De manera semejante, se reconoce que existe una tecnofobia interiorizada por las mujeres, lo que genera limitantes en diversos ámbitos: educativo, laboral y social. Por último, se reconoce que aunque existen diversas políticas públicas que promueven la inclusión digital de grupos vulnerables como las mujeres, siguen identificándose desigualdades en el acceso y uso de las TIC de las mujeres con respecto a sus pares (Galperín, 2017; Prendes-Espinosa et al., 2020; Rai, 2019).

En ese punto se pudo identificar que los estudios principalmente exteriorizaron la problemática de la BDG, por lo que se propone desarrollar futuras investigaciones con el fin de disminuir la BDG y la tecnofobia interiorizada por las mujeres, además que se requiere impulsar políticas públicas que promuevan la interacción tecnológica de las mujeres en diversos ámbitos: educativo, laboral y social. En consecuencia, es imperativo disminuir la BDG con el apoyo de sociedad y gobierno.

Por otro lado, las instituciones educativas juegan un rol trascendental para mejorar la confianza con las TIC de las jóvenes y las profesoras a través de una alfabetización digital que considera las diferencias entre hombres y mujeres y las barreras debido a la BDG (Mallawaarachchi, 2019). En efecto, se reconoce la importancia de encaminar acciones en las instituciones educativas y eliminar los estereotipos de género, los factores excluyentes y autoexcluyentes en las niñas y mujeres desde las aulas educativas (Gebhardt et al., 2019), ya que las instituciones educativas son reflejo de la estructura social, por lo que promover la disminución de la brecha digital de género puede influir en diversos ámbitos como el contexto laboral y social.

REFERENCIAS

- Acosta Velázquez, S., y Pedraza Amador, E. (2020). La brecha digital de género como factor limitante del desarrollo femenino. *Boletín Científico Invesigium de la Escuela Superior de Tizayuca*, 5(10), 22-27. <https://doi.org/10.29057/est.v5i10.5281>

- Alozie, N. O., y Akpan-Obong, P. (2017). The digital gender divide: Confronting obstacles to women's development in Africa. *Development Policy Review*, 35(2), 137-160. <https://doi.org/10.1111/dpr.12204>
- Anguita-Martínez, R. (2018). A vueltas con la brecha digital de género. *Revista C8M*, (2), 11-13.
- Arias-Fernández, E., Lirio-Castro, J., Alfonso-González, D., y Herranz-Aguayo, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (21), 282-315.
- Arroyo, L. (2020). Implications of digital inclusion: Digitalization in terms of time use from a gender perspective. *Social Inclusion*, 8(2), 180-189. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2546>
- Bala, S., y Singhal, P. (2018). Gender digital divide in India: A case of inter-regional analysis of Uttar Pradesh. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 16(2), 173-192. <https://doi.org/10.1108/JICES-07-2017-0046>
- Balogopal, B. (2020). Gender digital divide and technology-enabled inclusive strategies. En *Handbook of research on new dimensions of gender mainstreaming and women empowerment* (pp. 126-141). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2819-8.ch008>
- Bellomo, S., y Oszlak, O. (eds.) (2020). *Desafíos de la administración pública en el contexto de la Revolución 4.0*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Berrio-Zapata, C., Marín-Arriaza, P., Ferreira-da-Silva, E., y Das-Chagas-Soares, E. (2017). Desafíos de la inclusión digital: antecedentes, problemáticas y medición de la brecha digital de género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 121-151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1688-70262017000200121
- Bikos, K., Stamovlasis, D., y Tzifopoulos, M. (2018). Dimensions of digital divide and relationships with social factors: A study of Greek pre-service teachers. *Themes in ELearning*, 11(1), 23-34. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1204746&site=ehost-live>
- Colom, C. (2020). Las brechas digitales que deben preocuparnos y ocuparnos. *Ekonomia: Revista Vasca de Economía*, (98), 350-353.
- Davies, S. A. (2011). *Gender gap: Causes, experiences and effects*. Nova Science Publishers.
- De Andrés del Campo, S., Collado Alonso, R., y García-Lomas Taboada, J. I. (2020). Brechas digitales de género. Una revisión del concepto. *Etic@net*, 20(1), 34-58. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i1.15521>
- Del-Valle Gómez, G. (2020). La brecha digital de género en la experiencia vital de las mujeres mayores. *Barcelona Societat. Revista de Investigación y Análisis Social*, 1-17. <http://w3.bcn.cat/fixers/observatorisocial/barcelonasocietat17.532.pdf#page=40>
- Dominguez-Alonso, J., y Portela-Pino, I. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 273-281. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.25916>
- Eckert, S., Metzger-Riftkin, J., y Nurmis, J. (2018). Teaching girls online skills: Results of the Wikid Grrls Intervention. *Journal of Media Literacy Education*, 10(3), 20-42. <https://doi.org/10.23860/jmle-2018-10-03-02>
- Ercikan, K., Asil, M., y Grover, R. (2018). Digital divide: A critical context for digitally based assessments. *Education Policy Analysis Archives*, 26(51), 1-24.
- Febro, J. D., Catindig, M. A. C., y Caparida, L. T. (2020). Development of e-learning module for ICT skills of marginalized women and girls for ICT4D. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(16), 94-105. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i16.14929>
- Galperín, H. (2017). Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. En *Policy Papers UNESCO*. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

- García-Aguilera, F. J., Leiva-Olivencia, J. J., Espíndola-Fontoura, E., y Piccoli-Fountoura, F. A. (2021). Inclusión social de mujeres rurales a través de programas de alfabetización digital para el empleo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 15-25. <https://doi.org/10.5209/RCED.67590>
- Gebhardt, E., Thomson, S., Ainley, J., y Hillman, K. (2019). *Gender differences in computer and information literacy: An in-depth analysis of data from ICILS*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kerras, H., Sánchez-Navarro, J. L., López-Becerra, E. I., y De-Miguel Gómez, M. D. (2020). The impact of the gender digital divide on sustainable development: Comparative analysis between the European Union and the Maghreb. *Sustainability (Switzerland)*, 12(8), 1-30. <https://doi.org/10.3390/SU12083347>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. <http://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- Kitchenham, B., y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf
- Krchová, H., y Höesová, K. Š. (2021). Selected determinants of digital transformation and their influence on the number of women in the ICT sector. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 8(4), 524-535. [https://doi.org/10.9770/jesi.2021.8.4\(31\)](https://doi.org/10.9770/jesi.2021.8.4(31))
- Lagunes-Soto Ruiz, A. (2017). Las mujeres en el siglo XXI: acciones para cerrar la brecha de género en el mundo de las TIC. *Pluralidad y Consenso*, 7(31), 160-167.
- Mallawaarachchi, C. (2019). Significant influences of digital literacy to promote gender equity and equality in education: Digital literacy perspective. En *Gender issues in technical and vocational education programs* (pp. 218-234). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8443-8.ch011>
- Marchionni, M., Gasparini, L., y Edo, M. (2018). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. CAF-Banco de Desarrollo de América Latina.
- Martínez-Cantos, J. L., y Castaño, C. (2017). La brecha digital de género y la escasez de mujeres en las profesiones TIC. *Panorama Social*, (25), 49-65. https://www.funcas.es/wp-content/uploads/Migracion/Articulos/FUNCAS_PS/025art05.pdf
- Masanet, M.-J., Pires, F., y Gómez-Puertas, L. (2021). Riesgos de la brecha digital de género entre los y las adolescentes. *Profesional de la Información*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.ene.12>
- Olarte-Encabo, S. (2017). Brecha digital, pobreza y exclusión social. *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, (138), 285-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6552396>
- Pedraza Bucio, C. I. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Logos Revista de Filosofía*, 136(136), 9-22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Prendes-Espinosa, M.-P., García-Tudela, P. A., y Solano-Fernández, I.-M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar*, 28(63), 9-20. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=63&articulo=63-2020-01&idioma=es>
- Rai, A. (2019). Digital divide: How do women in South Asia respond? *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.4018/IJDLDC.2019010101>

- Ramírez-Castañeda, L. A., y Sepúlveda-López, J. J. (2018). Brecha digital e inclusión digital: fenómenos socio-tecnológicos. *Revista ELA*, 15(30), 89-97. <https://doi.org/10.24050/reia.v15i30.1152>
- Rodríguez Portes, D. L. (2018). Brecha digital de género entre estudiantes de la Pucese. *Rev. Hallazgos21*, 3(3).
- Rodríguez-Díaz, M. R., y Jiménez-Cortés, R. (2020). Inclusión digital de las mujeres en las políticas españolas de la sociedad de la información. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20(2), 1-26.
- Torres, A. (2019). Inclusión digital. Un plan de acción para combatir el analfabetismo y la exclusión digital. *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, (348), 150-153.
- Warrington, M., y Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*, 12(4), 493-508. <https://doi.org/10.1080/0954025002000412>
- Wong, B., y Kemp, P. E. J. (2018). Technical boys and creative girls: The career aspirations of digitally skilled youths. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 301-316. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1325443>

Cómo citar este artículo:

Peláez-Sánchez, I. C., y Glasserman-Morales, L. D. (2022). Desigualdades y diferencias que promueven la brecha digital de género en la actualidad y limitan la inclusión digital de mujeres. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1758. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1758>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El optimismo funcional de género en estudiantes universitarias

Functional gender optimism in female university students

VERÓNICA ZAPATA SUÁREZ • SUSANA RODRÍGUEZ MÉNDEZ • HERMILA LOYA CHÁVEZ

Verónica Zapata Suárez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Nuevo Casas Grandes, México. Docente en la UPNECH desde diciembre del 2020 como profesora asociada, nombramiento otorgado por concurso de oposición. Ha sido docente en instituciones como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad de Durango, en la ciudad de Chihuahua, impartiendo asignaturas en inglés y español, correspondientes al área de las ciencias sociales y las humanidades. Actualmente es candidata a Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH. Correo electrónico: vzapata@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7739-4229>.

Susana Rodríguez Méndez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Cuauhtémoc, México. Es asesora académica de tiempo completo de la UPNECH, con estudios de Doctorado en Pedagogía Crítica por el IPEC, Maestría en Interculturalidad por la UPNECH, Licenciatura en Derecho por la Facultad de Derecho de la UACH. Interesada por la investigación de la diferencia en condiciones culturales, políticas y sociales por género, la educación superior, la multiculturalidad, los estudios desde el contexto con producción en artículos de referencia. Correo electrónico: srodriguez@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-001-7050-3808>.

Hermila Loya Chávez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua, México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, Maestra en Educación, campo Práctica Docente por la UPN, y especialidad en Gestión Educativa por

Resumen

El propósito de esta investigación fenomenológica es conocer cómo significan en sus vidas los avances en la igualdad de género algunas estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de una universidad del estado de Chihuahua ubicada en los municipios de Cuauhtémoc, Nuevo Casas Grandes y Chihuahua. La preocupación surge en torno al contraste de los informes internacionales sobre los valiosos logros de las mujeres en la educación superior, frente al techo de cristal en el mercado laboral mundial, por lo que es relevante conocer, desde sus perspectivas, cómo viven el proceso universitario. Los datos fueron recolectados con la técnica de redes semánticas e interpretados a través de la sociología crítica feminista, lo que permitió construir un esquema representativo sobre sus experiencias, autopercepciones y expectativas. La interpretación de los resultados mostró un optimismo generalizado que permite una doble explicación causal: por un lado, el utilitarismo funcional del sistema capitalista patriarcal y, por otro, un origen impetuoso, propio de la juventud, como resultado de resistencia u oposición al sistema. Por último, a partir de los significados centrales de la vida universitaria de las estudiantes, que fueron optimismo, alegría, actitud positiva, tranquilidad, aceptación y valor, se propuso la categoría de optimismo funcional.

Palabras clave: Género, feminismo, sociología, educación superior, optimismo funcional.

Abstract

The purpose of this phenomenological research is to know how the advances in gender equality signify in the lives of bachelor students of Pedagogy, of a University in the State of Chihuahua located in the municipalities of Cuauhtémoc, Nuevo Casas Grandes and Chihuahua. The concern arises around the contrast of international reports about the valuable achievements of women in higher education, opposed to the glass ceiling in the world labor market, consequently, it is relevant to learn from their perspectives on how they experience the University process. The data was collected with the semantic network technique and interpreted through feminist critical sociology, to construct a representative scheme on their self-perceptions

la UPN. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH (2013-2018), Maestra de educación primaria, secundaria y educación media superior. Desarrolla la línea de investigación formación de profesionales de la educación. Correo electrónico: hloya@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-1061>.

and expectations. The interpretation of the results showed a generalized optimism with a two-way causal explanation: on one hand, a criticism of the functional utilitarianism of the patriarchal capitalist system and, on the other, an impetuous origin, typical of youth, as a result of resistance or opposition to the system. Finally, based on the central meanings of the students' university life, which were optimism, joy, positive attitude, tranquility, acceptance and courage, the category of functional optimism was proposed.

Keywords: Gender, feminism, sociology, higher education, functional optimism.

INTRODUCCIÓN

El acceso, permanencia y egreso de las mujeres a las universidades forma parte de la trayectoria académica en que se concreta una de las políticas institucionales para disminuir las brechas de género. A este respecto, la UNESCO (2021) informó que, a nivel mundial, en educación superior las mujeres rebasan la estadística de inscripción de los hombres y obtienen mayores logros académicos, sin embargo, cuando se incorporan al campo laboral profesional se acentúa nuevamente la brecha de género. El informe de la organización plantea que una de las causas está relacionada con la persistencia de la socialización de normas y diferencias de la cultura de género, que impactan en las características afectivas y aspiracionales de las mujeres y que les limitan a acceder a los puestos de responsabilidad en las organizaciones de la sociedad, enfrentando el *techo de cristal*, que se refiere a la idea de que hay algo que impide que las mujeres accedan a los puestos de liderazgo.

El techo de cristal se entiende como una metáfora sobre las barreras que enfrentan las mujeres y otros grupos minoritarios cuando se esfuerzan por ascender en el lugar de trabajo. Se trata de un fenómeno social, que muestra que las mujeres parecen tener facilidad para ingresar a organizaciones en niveles jerárquicos bajos, pero a medida que avanzan a niveles más altos, el número de mujeres disminuye.

Al revisar la retroacción de las mujeres en el campo profesional como una situación discordante frente a sus logros en la educación superior, remite a cuestionar los avances para la igualdad de género impulsados por las universidades, avances que suponen una serie de acciones con contenido transversal en el desarrollo curricular, según lineamientos internacionales y nacionales. Esto indica que, pese a la atención que hacen las instituciones de educación superior a las ordenanzas oficiales en esta materia, no terminan de romper con las prácticas reproductoras de las desigualdades, como la socialización del género en el sentido tradicional, en lugar de socializar para la igualdad.

La persistencia de las contradicciones entre los avances académicos y las barreras profesionales de las mujeres es muestra de que la población estudiantil vive procesos

en los que las experiencias educativas son dinámicas, complejas, y que sus resultados e implicaciones pueden ser impredecibles e indeterminadas por la influencia de símbolos culturales conscientes o inconscientes, pero reiterados a través de instituciones, gobiernos, medios de comunicación, redes sociales, expresión y creación artística, economía, interacciones sociales e incluso prácticas docentes.

Para la realización de esta investigación, se asume que la realidad puede conocerse haciendo aproximaciones fragmentales a la realidad, lo que permite hacer planteamientos generales sobre tendencias. Desde ese supuesto se elaboraron las siguientes preguntas: ¿Cómo significan en sus vidas los avances para la igualdad de género las estudiantes de pedagogía de una universidad del estado de Chihuahua de las localidades de Cuauhtémoc, Nuevo Casas Grandes y Chihuahua?, ¿cómo se ven a sí mismas en dicho proceso?, y ¿cómo valoran las estudiantes su experiencia universitaria como mujeres?

El equipo de investigación, conformado por tres profesoras y una egresada de la institución, reflexionó en torno a las experiencias habidas en el proceso de formación de las estudiantes de pedagogía y plantearon preocupaciones sobre el contenido transversal curricular de la igualdad de género en la universidad, ya que la formación de profesionales de la educación con perspectiva de género es importante en dos sentidos: el primero respecto de las estudiantes mismas, para asegurarles igualdad de acceso a oportunidades de educación y desarrollo, y el segundo en relación a su formación como profesionales que educarán a nuevas generaciones de niñas y jóvenes. Asimismo, el equipo investigador asumió una posición participante, pues ninguna práctica social es objetiva o neutral.

En coincidencia con este posicionamiento, se partió de los aportes de la sociología crítica feminista, pues este marco teórico observa tanto hacia las acciones individuales y colectivas como hacia los fenómenos sociales que contribuyan a explicar la subordinación de las mujeres en las sociedades patriarcales (Cobos y Fernández, 2022).

La sociología continúa siendo dominada por una orientación y sesgo masculinos, pero ha sido desde la sociología crítica que las mujeres han abierto espacio hacia algunas de las contribuciones más duraderas del feminismo. Desde la sociología crítica, la sociedad se observa como un orden establecido, basado en relaciones desiguales de poder, en las que las categorías de clase social, género y raza, tienen implicaciones determinantes. Por el reconocimiento de ese orden social, los orígenes de la sociología feminista se encuentran ligados a las tradiciones filosóficas de la Ilustración, pero sobre todo del marxismo, desde donde se colocan y distinguen por buscar la emancipación de las mujeres, sin limitarse a comprender o describir el mundo, sino con el fin de utilizar el conocimiento para transformarlo (Little, 2016).

Desde la sociología de la educación, las feministas visibilizaron experiencias y construcciones sociales de niñas y jóvenes a lo largo de su vida académica. Utilizando diferentes niveles de análisis acerca de la sociedad y la cultura, las feministas lograron develar la estructura patriarcal como una característica universal construida

históricamente para mantener condiciones de servidumbre para las mujeres. Las contribuciones de la sociología feminista son conocidas y ampliamente discutidas, como son los profundos análisis sobre la socialización y la formación de las identidades de género en las escuelas, pues expuso a la educación como un mecanismo de control y reproducción patriarcal para mantener las desigualdades históricas que se reproducen en los actos educativos.

Hasta ahora, a nivel global, las mujeres adultas acumulan un promedio menor de años en la escuela; en México, para las mujeres mayores de 15 años los años de estudio equivalen a 9.6 (INEGI, 2021). Aunque muchas desigualdades continúan, los enfoques feministas han logrado cambios significativos en la educación que impactan en las experiencias, expectativas, logros e identidades de las niñas y jóvenes. Una distinción es que cuando la educación pública moderna fue creada, tanto en nuestro país como en otras latitudes, lo normal era esperar poco rendimiento académico de las niñas, con la suposición general de que muchas dejarían la escuela y tomarían su rol tradicional y doméstico.

En el año 2020 se elaboró un reporte mundial por encargo de la UNESCO, en materia de género, mostrando que antes de que se declarara la pandemia del SARS-CoV-2 se vivió un avance global en materia de género, a lo largo de 25 años, exponiendo que el acceso de las niñas a la educación había mejorado drásticamente, lo que había cerrado una brecha de género en las tasas de matriculación, señalando también que las niñas habían alcanzado o superado a los niños en términos de resultados de aprendizaje en lectura y matemáticas (Gender Report, 2020). Esta tendencia sugiere que el impacto de los logros del feminismo contemporáneo se ha replicado de una generación a otra, aumentando las aspiraciones escolares y profesionales de las niñas y jóvenes.

Las expectativas de muchas estudiantes de las clases trabajadoras se ven impactadas por este impulso y desde lo empírico se observa que las estudiantes de pedagogía, participantes de esta investigación, mezclan este impulso de superación de retos, con deseos de escalamiento social y voluntarismo en sus acciones individuales. Esto refleja, por un lado, esa transformación histórica que ha sido impulsada para beneficio de las mujeres, y por el otro muestra una tendencia que el feminismo critica, pues algunas autoras señalan que ese voluntarismo las condiciona como estudiantes perfectas en el sentido de que las socializa en la pasividad, el servilismo (Lagarde, 2006), la conformidad y la obediencia (Mogarde, 2001), permitiendo que la escuela y las familias ejerzan un mayor control sobre ellas. Desde esta crítica, las aparentes ventajas que alcanzan las mujeres en la universidad se difuminan cuando se integran a la vida laboral, porque entonces se tienen que enfrentar al techo de cristal. Esto apunta a que las escuelas en general continúan el papel reproductor de las identidades de género, reforzando estereotipos, mediante la aplicación de normas uniformes y reglas de control rutinarias, que les indican a las niñas y jóvenes lo que pueden usar, hacer y decir. Aunque esto también es cierto para los varones, las jóvenes enfrentan sancio-

nes más severas porque continúan los dobles estándares acerca del comportamiento sexual, la autonomía y el ejercicio del poder, dentro de las escuelas y en la sociedad.

Otra de las formas de reproducir la desigualdad de género se expresa marcando una división sexual de las áreas de especialización y expectativas de carrera de las mujeres, pues generalmente se dejan las artes, ciencias sociales y humanidades como dominio femenino, manteniendo una jerarquía de conocimientos que les considera de menor valor y contribución para la economía.

METODOLOGÍA

La investigación realizada es de corte cualitativo, desde la perspectiva de la sociología crítica feminista. El propósito del trabajo fue conocer cómo las estudiantes significan las experiencias vividas respecto al avance de la igualdad de género en la universidad. A través del enfoque fenomenológico se busca explorar los significados que las estudiantes confieren a sus experiencias y “estudiar a las personas en las situaciones en las que se encuentran” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 24), suspendiendo las suposiciones preconcebidas sobre el fenómeno para obtener una visión profunda de cómo las personas entienden esas experiencias.

Las participantes de esta investigación fueron estudiantes inscritas en la universidad de referencia, quienes radican en las ciudades de Cuauhtémoc, Nuevo Casas Grandes y Chihuahua, pertenecientes al estado de Chihuahua, México. Esta región geográfica ha sido identificada como un territorio en el que se presenta violencia extrema hacia las mujeres desde hace al menos dos décadas (Ravelo, 2004), siendo su mayor expresión el feminicidio (Lagarde, 2006).

Los grupos de participantes se conformaron mediante acto voluntario a partir de una invitación abierta a las estudiantes y la técnica para recaudar el material empírico fue de redes semánticas, ejercicio que se efectuó durante el semestre enero-junio 2022. La técnica de redes semánticas tuvo origen en el método de las representaciones sociales, mismo que permite obtener información espontánea de experiencias que viven las participantes, así como de los significados que les otorgan, de manera que constituye una técnica propia para usarse en esta investigación.

El ejercicio se desarrolló mediante solicitudes inductoras para que las participantes buscaran una serie de cinco palabras o frases que mejor representen lo que han vivido respecto del tema (Abric, 2001).

En este caso se realizó de manera presencial con dos solicitudes que tomaran en cuenta la igualdad de género: 1) “Comparte cinco palabras o frases cortas que mejor reflejen la experiencia actual de las mujeres en la universidad” y 2) “Comparte cinco palabras o frases cortas que mejor representen cómo te sientes tú, mujer, en la universidad”. Las palabras obtenidas se registraron y ordenaron por rango de prioridad y frecuencia. Una vez solicitada y sistematizada la información, se asentó en una tabla que arrojó al peso semántico o importancia, el núcleo o lo más relevante o primario

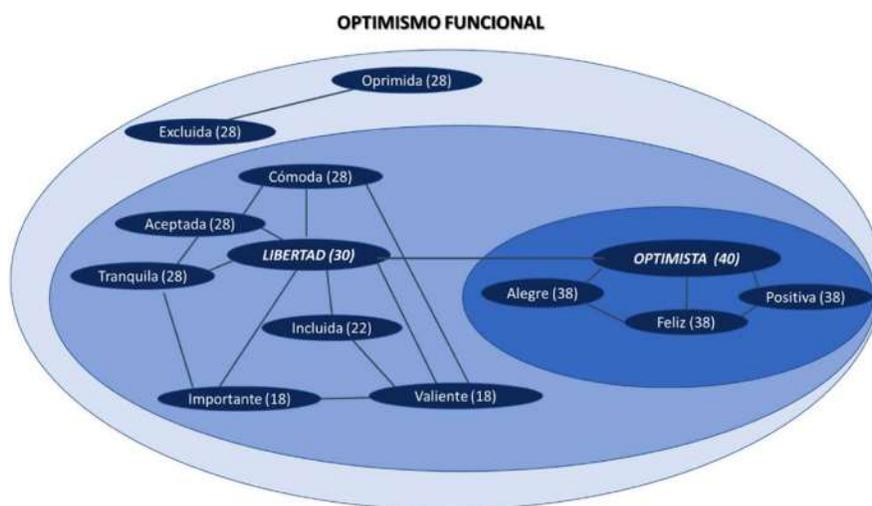
y los elementos orbitales o secundarios, para luego realizar la interpretación a la luz de la sociología crítica feminista.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la información sistematizada se creó la red semántica representada en la Figura 1, en la que se muestran tres niveles de relevancia, basados en la frecuencia e importancia asignada por las estudiantes y proximidad de las palabras en cuanto a significado, colocando las de mayor relevancia en el centro. En la Figura 1 se muestran tres niveles concéntricos para diferenciar la relevancia del significado que otorgan las estudiantes a sus experiencias, mostrando cada palabra con su valor acumulado y que representa el peso semántico acumulado. En el centro se encuentra el núcleo semántico, al que las participantes dieron mayor peso, según lo calculado en la tabla que concentró los valores. El segundo nivel está representado por significados que continúan guardando relación con aquellos señalados en el núcleo, mientras que el tercer nivel se aleja en significado y peso de los dos niveles anteriores.

Figura 1

El optimismo funcional de las universitarias, como principal categoría acerca de la percepción sobre sí mismas



El lenguaje empleado por las estudiantes en su participación es propio de la comunicación en su contexto sociocultural cotidiano, es decir, tanto investigadoras como participantes comparten referencias de su significado en una realidad en la que las participantes están sujetas a la evaluación constante, así como al enfrentamiento permanente de los retos implícitos en la vida universitaria.

La distribución de las respuestas dadas por las estudiantes se expresa en los tres niveles de la red semántica: en el primer nivel se encuentra el núcleo *Optimista*, conformado por la elipse central y de color azul oscuro, acompañada de otras tres palabras que representan la órbita más próxima en significado, connotación e impor-

tancia asignada por las estudiantes (“feliz”, “alegre” y “positiva”); el segundo nivel se encuentra representado por la elipse en color azul más tenue o segunda mediación, en la que aparecen términos relacionados y de soporte por su connotación de valoración positiva (“cómoda”, “tranquila”, “libre”, “importante”, “valiente”, “incluida” y “aceptada”), y en el tercer nivel se encuentran otros dos términos que se mencionaron marginalmente que se contraponen a la valoración positiva dominante (“oprimida” y “excluida”).

En esta red semántica el núcleo central *Optimista* se asienta principalmente en la palabra “positiva”, pues generalmente este estado se atribuye a las personas satisfechas ante la vida y que evitan enfocarse en los aspectos negativos. En el mismo nivel de relevancia se encuentran las palabras “alegre” y “feliz”, que son usadas como sinónimos y que tienen también una connotación positiva. A partir de lo anterior, se interpreta que una característica semejante observable entre el grupo de estudiantes es la tendencia a mostrar una valoración optimista sobre sí mismas, lo que se complementa con lo que se ve reflejado en las palabras del segundo nivel, es decir, sentirse “cómoda”, “tranquila”, “libre”, “importante”, “valiente”, “incluida” y “aceptada”.

Desde la ciencia psicológica tradicional, el optimismo se describe como característica disposicional (Vera, 2006) que remite a expectativas positivas y objetivos de futuro, que se relacionan con la perseverancia, el logro, la salud y el bienestar. También es una característica que se observa como una habilidad de la personalidad, ligada a la autoconfianza, para afrontar situaciones de reto y tener probabilidades de éxito presente y futuro (Puig et al, 2021). Desde este enfoque, se entendería que las estudiantes asumen ser optimista como un atributo personal que funciona a manera de condición para el éxito, por lo cual hay que derivar actitudes que les permitan enfrentar situaciones adversas respecto a la igualdad de género en su contexto.

En una visión opuesta, la del feminismo crítico, el optimismo condiciona a las estudiantes como personas funcionales al sistema patriarcal, que es la causa de su socialización para la obediencia (Lagarde, 2006). Desde este enfoque crítico, el optimismo es insuficiente para que las mujeres puedan superar el techo de cristal, pues lo que la generalidad de las estudiantes logran observar es la ilusión que surge a partir de las excepciones de aquellas mujeres que sí logran superar los retos que impiden escalar socialmente.

En el mismo sentido, Berlant (2020) habla de un *optimismo cruel* y explica cómo mantener la fantasía inalcanzable de la buena vida, la movilidad social ascendente, la seguridad laboral, la igualdad política y social, permite a las mujeres sobrellevar la vida cotidiana, cuando el día a día se ha vuelto insufrible y a pesar de las evidencias de aumento de precariedad y violencia hacia las mujeres en todas las dimensiones sociales. El optimismo deviene cruel, cuando las mujeres fetichizan las fantasías convencionales y esa obstinación o enajenación les hace incapaces de ver su propia realidad.

Las palabras del segundo nivel de la Figura 1, “tranquila”, “cómoda”, “aceptada”, “incluida” e “importante”, reflejan en principio alta autoestima y generalmente

se relacionan con predicciones de éxito y bienestar en distintos dominios de la vida como las relaciones interpersonales, sentimentales y de trabajo. Esta apreciación, junto con la del optimismo, refleja gran estima y fe en la educación como medio en desarrollo. Este lenguaje asumido por las estudiantes responde también a una línea adoptada por los centros escolares, proveniente de la teoría del capital humano (Torres, 1998), lenguaje que impulsó la educación como inversión a partir de la premisa de que las personas con mayores niveles de educación y formación casi siempre obtienen mejores trabajos, ganan más que los demás, y que por lo tanto, el incremento de escolarización tiene una repercusión positiva en la economía personal y también en el desarrollo de los países. Por lo anterior es que de este análisis proponemos el *optimismo funcional* de las universitarias, como principal categoría acerca de la percepción que tienen sobre sí mismas.

En el mismo sentido de develar el significado del tercer nivel y considerar las palabras periféricas “oprimida” y “excluida”, es pertinente leer el discurso de las pedagogías progresistas que afirman que las barreras de las mujeres ante los espacios universitarios se han eliminado puesto que actualmente el registro de matrícula es superior a la de los hombres, no obstante, y tal como cuestiona Torres (2017), se trata de un discurso muy relativo. Aunque fueron palabras que se mencionaron con muy poca frecuencia, reflejan experiencias de algunas estudiantes que pueden sentirse en situación de desigualdad, lo que pudiera condicionar y limitar su permanencia y egreso universitario.

A partir del optimismo, la alegría y la felicidad que las estudiantes refirieron en sus respuestas, la sociología crítica feminista señala que las mujeres, a quienes la sociedad patriarcal exige mayor responsabilidad y esfuerzo, creen y contribuyen al engaño de la promesa de felicidad, pues, como plantea Amhed (2019), la felicidad, aunque se experimente en el presente, se orienta siempre hacia el futuro, y si se mantiene esa expectativa se puede ser feliz mientras se retenga la esperanza y, paradójicamente, permite ser felices con la infelicidad. Por lo tanto, la felicidad se percibe como un mecanismo de control patriarcal, coincidente con los intereses neoliberales e individualistas, promovidos activamente desde las universidades y que se expresa en la internación positiva del esfuerzo realizado con buena cara y alegre.

La relación anterior entre la reproducción de desigualdades y la ilusión de felicidad no es fácil de asimilar, porque la felicidad está revestida de cierto misticismo y generalmente se identifica como una tendencia humana natural que aporta sentido a la vida, lo que impide visualizar la felicidad como un discurso que responde a una prescripción ideológica, política y económica sobre lo que debe ser la naturaleza humana en la civilización actual (Cabanas, 2013). Sin embargo, los intereses capitalistas no son la única influencia en el currículo porque los movimientos migratorios, *queer*, agrarios, indígenas y el feminista, permean y permiten una diversidad que participa y pugna por los cambios; la mera presencia de las estudiantes en la universidad ayuda a su relectura. El panorama en ese sentido es esperanzador por su lucha, no obstante,

hay que poner atención a lo que Torres (1998) llama “resistencias erráticas” que no conducen a ninguna parte, no molestan a los grupos de poder y no sugieren soluciones alternativas. La posibilidad está en los contenidos curriculares que se producen y que no estaban contemplados en las políticas educativas que llegan a impactar en los grupos alternativos anteriormente mencionados en sociedades democráticas, pero, sobre todo, posibilitándose a través del pensamiento crítico y reflexivo en el que los actores fundamentales son las y los maestros (Torres, 1998).

CONCLUSIONES

Desde la sociología crítica, la economía predomina y es la que determina los propósitos y procesos que se dan en la escuela, encaminados a que las mujeres incorporen comportamientos y valores que disciplinan para ocupar el puesto de trabajo correspondiente y aceptar su condición de clase y género. Entonces habría que preguntarse: ¿Cuáles son las características que se espera que tengan las futuras profesionales de la educación? y ¿cómo se puede contrarrestar la dinámica de reproducción de desigualdades en las universidades?

Las respuestas de las estudiantes reflejan una conciencia colectiva que es sintomática de la confrontación de dos realidades: por un lado, la reproducción de las identidades y estereotipos de género de una sociedad patriarcal, que no termina de extinguirse, y por el otro, el impulso de las transformaciones culturales feministas, que han impactado en las expectativas y logros de las mujeres, pero que no terminan de materializarse.

La universidad es un lugar que abre la posibilidad de generar un ambiente de equilibrio e igualdad entre su comunidad, pues dentro del trabajo transversal curricular existe un diseño que se realiza con un mismo objetivo perseguido por quienes eligen ser parte de la institución. Por ello, estos espacios son, como menciona Torres (2017), los que posibilitan una educación emancipadora en procura del bien común. En esta tarea, la universidad podría enfocarse en el desarrollo curricular que impacte de tal forma que continúe con un contenido de trabajo que busque la eliminación de las desigualdades que se manifiesten, y que esté abierto a poner atención a las que se presenten, considerando las problemáticas de las mujeres que estudian en la institución. Retomando a Torres, las profesoras podrían tener mayor conciencia de la realidad de las estudiantes y posibilitar la transformación al romper lo homogéneo socializante.

La vida escolar cotidiana indica las fallas que pudieran ser áreas de oportunidad con respecto al currículo, ahí se manifiestan las necesidades que requieren ser atendidas. Al respecto, Torres (2017) dice que en las experiencias de aula se presentan críticas contra un currículo oficial que, en este caso, puede contribuir a disminuir la brecha de género y combatir el techo de cristal. Esa sería la labor que corresponde a las instituciones educativas: atender indagando y actuando para que se trabaje oportunamente y haya un crecimiento institucional acorde a las necesidades que se manifiestan en su población estudiantil.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Ahmed, S. (2019). Esperanza, inquietud y promesa de felicidad. *Nueva Sociedad*, (283), 111-125. https://static.nuso.org/media/articulos/downloads/9.TC_Ahmed_283.pdf
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Cabanas, E. (2013). *La felicidad como imperativo moral. origen y difusión del individualismo "positivo" en el capitalismo neoliberal y sus efectos en la construcción de la subjetividad* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Cobos, R., y Fernández, B. (eds.) (2022). *Sociología feminista*. Comares.
- Gender Report (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Gender report. A new generation: 25 years of efforts for gender equality in education*. UNESCO.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo)* [comunicado de prensa núm. 170/21, 5 de marzo de 2021, página 1-5]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/mujer2021_Nal.pdf
- Lagarde, M. (2006). Del femicidio al feminicidio. *Desde el Jardín de Freud*, (6), 216-25.
- Little, W. (2016). *Introduction to sociology – 2nd Canadian edition*. BC campus. <https://opentextbc.ca/introductiontosociology2ndedition/>
- Mogarde, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2012/03/Informae-Mujeres-ES-080321.pdf>
- Puig, S., Aliño, M., Duque, A., Cano, I., Martínez, P., Almela, M., y García, M. (2021). Optimismo disposicional y estrés: claves para promover el bienestar psicológico. *Papeles del Psicólogo*, 42(2), 135. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2953>
- Ravelo, P. (2004). *Hacia una reconceptualización del feminicidio en Ciudad Juárez. Notas para un debate*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Feminicidio, Justicia y Derecho. México, D. F. <http://archivos.diputados.gob.mx/Comisiones/Especiales/Feminicidios/docts/ponenciapatricia.doc>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocoloniales*. Morata.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. <https://redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>

Cómo citar este artículo:

Zapata Suárez, V., Rodríguez Méndez, S., y Loya Chávez, H. (2022). El optimismo funcional de género en estudiantes universitarias. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1751. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1751>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva

Challenges on school setting for the didactic design in inclusive education

RAÚL GARCÍA OLVERA

Raúl García Olvera. Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Es Maestro en Educación por el Tecnológico de Monterrey y Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente estudia el Doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: raulgo1990@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5333-8222>.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las características del diseño didáctico para la escuela inclusiva en la educación básica. El trabajo se desprende de una investigación cuyo objetivo es analizar la relación entre las ideas que los y las docentes tienen sobre la educación inclusiva y sus prácticas pedagógicas. Fundamentalmente partimos de la conceptualización de las propuestas para la gestión del aprendizaje desde los teóricos de la educación inclusiva, toda vez que han sido un importante referente para el diseño de las políticas educativas de inclusión en nuestro país. Posteriormente se esbozan los elementos que se requieren para lograrlo, que implican la articulación de los contenidos, el proceso y el entorno del aprendizaje. Luego analizamos los momentos en que esto debe darse en la gestión del aula, que van desde el trabajo cognitivo del docente al imaginar su trabajo futuro hasta los espacios reflexivos luego de la puesta en marcha de la planeación. Finalmente reflexionamos respecto a las posibilidades y obstáculos que tienen los maestros y maestras para desarrollar diseños didácticos en torno a una escuela inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, docencia, educación básica, planeación didáctica.

Abstract

The objective of this work is to reflect on the characteristics of the didactic design for the inclusive school in basic education. The work stems from an investigation which objective is to analyze the relationship between the ideas that teachers have about inclusive education and their pedagogical practices. Fundamentally, we start from the conceptualization of the proposals for learning management from the theorists of inclusive education, since they have been an important reference for the design of educational inclusion policies in our country. Subsequently, the elements required to achieve it are outlined; those imply the articulation of the contents, the process, and the learning environment. Then, we analyze the moments in which this should occur in classroom management, which go from the cognitive work of the teacher when imagining his future work to the reflective spaces after the implementation of the planning. Finally, we reflect on the possibilities and obstacles that teachers have to develop didactic designs around an inclusive school.

Keywords: Inclusive education, teaching, basic education, didactic planning.

SOBRE LA INCLUSIÓN Y SUS PRÁCTICAS

La educación inclusiva es un enfoque que busca mejorar las estructuras educativas y sociales a fin de fortalecer el éxito académico de todo el estudiantado, especialmente de aquel en situación de vulnerabilidad. Involucra un replanteamiento de la visión y valores sociales de lo que significa aprender en la escuela, que atañe a todos los niveles de la estructura educativa desde lo institucional hasta la vivencia en los espacios de aula y escolares. Como menciona la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), es un proceso para aprender a vivir con la diferencia y aprender de ella, de recopilar y evaluar información de fuentes diversas para mejorar los procesos internos de los sistemas escolares y las escuelas que dependen de ellos; de aprovechar las evidencias que permitan determinar cómo la configuración del centro crea barreras, en qué planos se sitúan y de qué manera, a fin de establecer acciones que minimicen o erradiquen su impacto (Echeita y Ainscow, 2011).

Exige modificar la manera en la que se piensa la escuela, para considerarla no solo como acreditadora, sino como formadora y transformadora social (Simón y Echeita, 2013). Para lograrlo es necesario modificar la estructura del aparato educativo, su currículo y planes de estudio, sus prácticas burocráticas, administrativas y pedagógicas, y las de sus agentes, a fin de garantizar la asistencia regular de todos los estudiantes, su adecuada interacción, su pleno desarrollo social y un aprendizaje de calidad (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita et al., 2011; UNESCO, 2005).

Esto se logra a partir de poner a la escuela al centro de la labor educativa, donde se brinde oportunidad y flexibilidad para que en cada una de ellas existan procesos acompañados por la autoridad educativa de autoevaluación y determinación de las acciones y procesos que debieran ser transformados (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2005). Por su parte, la labor de las autoridades educativas es estar pendientes de estos cambios y facilitar las condiciones para el acompañamiento, la colaboración y la transformación de la estructura escolar (UNESCO, 2005).

De esta manera se espera que se abran oportunidades para repensar la gestión escolar y de las aulas, a fin de que se evalúen y desarrollen estrategias que permitan hacer más accesible el currículo, los entornos, programas y herramientas, para que pueda ser alcanzado por todos los estudiantes (Solla, 2013). Aquí es necesario apuntar que, si bien en este modelo las escuelas tienen la responsabilidad con todos los estudiantes, se hace un especial hincapié en la garantía del derecho a la educación de calidad para aquellos colectivos que históricamente han estado excluidos de la educación (Echeita y Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011).

Para dar respuesta a esta situación se vuelve necesario pensar las prácticas educativas como procesos complejos, que requieren reestructurarse a fin de identificar aquellas creencias, actitudes y prácticas cristalizadas que configuran determinadas políticas, culturas y prácticas escolares que al interactuar con las condiciones perso-

nales, sociales o estructurales de determinados alumnos o colectivos de ellos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Simón, 2007).

Uno de los mayores frentes de cambio, especialmente en los sistemas educativos poco consolidados, es dar un giro al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, transitar de la centralidad en el progreso del docente respecto a los contenidos académicos a focalizar la atención en el estudiantado y en sus aprendizajes (OMS, 2011), lo que llevaría, por ejemplo, a reducir el número de contenidos contemplados durante un tiempo en específico para poner un mayor énfasis en profundizar en ellos, en lugar de la estructura actual en la que prima la acumulación de conocimientos (Masschelein y Simons, 2013; Perrenoud, 2004).

Profundizar en el aprendizaje requiere métodos que permitan vincular la escuela con la vida, presente y futura, de tal forma que el estudiante en todo momento interprete que lo que aprende no solo es útil para los propósitos de la escuela, sino para dar sentido a su vivencia diaria, a sus experiencias dentro y fuera de la escuela (Perrenoud, 2013). Esto por ningún motivo deja afuera a los contenidos académicos, más bien se interpretan como guías que permiten al profesorado contar con un norte hacia dónde dirigir el aprendizaje, buscando la apropiación de competencias para la vida, de aprendizajes auténticos, de habilidades para la convivencia y para la participación democrática (Booth y Ainscow, 2015; Echeita et al., 2011; Echeita y Ainscow, 2011; UNESCO, 2005).

No existe una receta o un solo camino para el desarrollo de prácticas de gestión de aprendizaje coherentes con este modelo, más bien se trata de un proceso en el que a través de la discusión, debate y la innovación puedan encontrarse más y mejores estrategias. Sin embargo, es posible dilucidar algunos elementos necesarios para una gestión educativa para la educación inclusiva. De esta manera, se requiere:

- Considerar la diferencia como un aspecto fundamental para el logro del crecimiento personal y colectivo, teniendo en cuenta que el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto del de los demás, por lo que, al igual que el resto de sus compañeros, aporta una experiencia única dentro del aula (Durán y Giné, 2011; Florian, 2017).
- La capacidad de organizar tiempos y espacios de la clase y del entorno de manera flexible, ponderando las necesidades del estudiantado, las características del contenido y las estrategias de enseñanza para organizar actividades que sean significativas para todos los estudiantes (Florian y Black-Hawkins, 2011; Pantic y Florian, 2015).
- La oportunidad para que las estrategias de enseñanza aprendizaje permitan diferentes niveles de absorción, niveles de dificultad, cantidad, tiempo y progresión, que contribuyan al aprendizaje de todos (Rieser, 2008).
- La capacidad de integrar la vivencia estudiantil con los contenidos del programa, es decir, considerar lo que el estudiante vive como marco de referencia

para el desarrollo didáctico, pero al mismo tiempo como recurso para problematizar la enseñanza a partir de situaciones de la vida cotidiana (Arnaiz, 1996; Díaz-Barriga, 2006).

- La utilización de diversas agrupaciones entre estudiantes para que entre ellos se puedan dar explicaciones, monitoreos y retroalimentaciones, además de la oportunidad para que se reestructure el acomodo de las aulas para facilitar la movilidad y el trabajo en pequeños grupos (Arnaiz, 1996; Tomlinson, 2003).
- La participación de otros profesionales y colaboradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso dialógico que negocie sus participaciones y límites de tal forma que se dé respuesta colaborativa a la diversidad estudiantil (Pantic y Florian, 2015).
- La flexibilidad para que todo el proceso sea visto de manera cíclica que permita a los colectivos docentes partir de sus experiencias previas para analizar sus propuestas didácticas, mejorarlas o incentivar nuevas (Ainscow, 1995).

Así, es necesario articular en el aula modelos de gestión de aprendizaje y estrategias diversificadas para garantizar que todos los estudiantes aprendan. Existen ya algunas propuestas que se orientan a lo que aquí se expresa, por ejemplo, las aulas diversificadas, las comunidades de aprendizaje o incluso el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (CAST, 2013; Elboj y Oliver, 2003; Tomlinson, 2003). Como argumentan Vislie (2006), Allan (2003) y Rieser (2008), todas ellas se enfocan en garantizar una mayor demanda intelectual por parte de los estudiantes, su vinculación con su vida diaria, un ambiente de apoyo y reconocimiento de la diferencia.

Gestionar el aprendizaje de esta manera requiere no solo de la implementación de otras actividades y estrategias en el aula, sino además de un diseño didáctico más ambicioso, que permita una conjugación armónica tanto de los contenidos, estrategias, tiempos y herramientas como de las características de sus estudiantes y del entorno que les rodea (Moriña, 2008).

En la práctica esto puede originar tensiones en los docentes. Aquí exponemos algunas:

- Se enfrentan a ideas que pueden resultarles contraintuitivas, no solo a causa de su formación o experiencia sino porque han estado toda su vida en ambientes educativos, incluso en sus etapas como estudiantes, que han privilegiado y les han enseñado una forma cristalizada de enseñanza (Giroux, 1997), por lo que es comprensible que se sientan cómodos con la forma con la que están más familiarizados.
- Requiere la implicación de metodologías y estrategias en el aula no presentes en la estructura actual de la escuela, algunas de ellas desconocidas para ellos, pero sobre todo para la estructura educativa, que no tiene los mecanismos de soporte o configuración suficientes para que puedan darse (Masschelein y Simons, 2013; Santos, 2012).

- Vuelve necesario replantear las ideas cristalizadas sobre actividades como la plenaria, la toma de dictado, entre otras estrategias eficientes para lograr la memorización y cantidad de contenido que exige la estructura educativa, pero que son insuficientes para el logro de un aprendizaje auténtico y significativo (Wrigley, 2007).
- Se enfrentan a una estructura escolar rígida, que sigue estructurando de manera centralizada los tiempos, momentos y espacios académicos, que brinda pocas posibilidades de innovación o cambio, y que finalmente privilegia la cantidad sobre la calidad del aprendizaje (Perrenoud, 2013; Wrigley, 2007).

Además que en la implementación de las reformas, por un lado, se ha carecido de un adecuado acompañamiento para ellos, es decir, ejecutan los nuevos modelos con base en los conocimientos que poseen (Moreno et al., 2019), y por otro, no ha habido un esfuerzo significativo para que en la formación continua se apropien de nuevos principios (Medrano y Ramos, 2019).

SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA ESCUELA INCLUSIVA

No cabe duda de que el diseño didáctico del docente es uno de los mecanismos más importantes del proceso educativo y una de las herramientas con potencial para convertirse en facilitador de procesos inclusivos. Como lo explica la Secretaría de Educación Pública, “es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (SEP, 2011, p. 20), además de que “permite contar con una ruta o «plan de viaje» y asegurar que las actividades que diseñamos para el trabajo en el aula tengan propósitos claros y atiendan los elementos curriculares” (SEP, 2018b, p. 23).

Sin embargo, como lo explican diversos autores (Chamorro, 2005; Espíndola, 2011; Gonzalez y Flores, 2000), el diseño didáctico debe ser visto más allá de las posturas burocráticas actuales que se centran en el documento escrito y en su aplicación rigurosa en las aulas, para pasar a su consideración como un proceso reflexivo que permite la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, es necesario comenzar a ver que el diseño didáctico para una práctica inclusiva es un proceso complejo, que requiere la apertura de tiempos, espacios y condiciones para que pueda darse y reflexionarse, lo que implica la necesidad de analizar su complejidad.

Se puede considerar que para que este tipo de diseño pueda darse es necesaria una articulación armónica de tres elementos transversales en cuatro momentos de la gestión del aula, lo cual es un proceso complejo que requiere atención a múltiples detalles, comenzando con los elementos, estos son: el contenido, el proceso y el entorno donde se llevará la instrucción (Collicott, 2000; Moriña, 2008; UNESCO, 2005).

En relación con el contenido, y como ya se venía apuntando, es necesario que estos se ajusten a las características del estudiantado y su comunidad. Aún con el

énfasis disciplinario que a la fecha acompaña la instrucción, es necesario reconocer que el ambiente natural de los estudiantes ofrece posibilidades para aprender fenómenos complejos y dotarlos de significatividad (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006). Por ejemplo, aprender los diferentes tipos de textos (narrativo, expositivo, etc.) cobra sentido cuando se aborda su utilidad en la comunicación cotidiana; el aprendizaje de las fracciones o quebrados, cuando se hace uso en las recetas de cocina, el cálculo de materiales, etc.

Al tiempo en que se realiza la reflexión sobre el contenido, es necesario identificar la mejor forma en la que este puede ser aprendido por los estudiantes, es decir, cuidar el proceso de aprendizaje. Aquí, es inevitable puntualizar que este procedimiento debe estar enmarcado en una concepción que contemple la funcionalidad de los aprendizajes en el estudiantado, la emergencia de un mayor dominio cognitivo, la posibilidad de que lo que se aprenda pueda ser llevado a situaciones no formales y articularlo con actividades en las que todos los estudiantes y sus características puedan participar (Collicott, 2000; Díaz-Barriga, 2006).

Esto es contrario a la ejecución que se ha venido dando en las escuelas, enmarcada en función de una categorización del estudiantado y de las formas en las que supuestamente aprenden, por ejemplo, la división entre un aula visual, kinestésica o auditiva, o el pensamiento de que los estudiantes con discapacidad requieren una pedagogía especial (Echeita et al., 2011).

En este sentido es necesario recordar que los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes son esencialmente los mismos, diferirán en los gustos y preferencias, en los tiempos y procesos, en el orden u organización de actividades, pero todos ellos mantendrán una alta posibilidad de aprendizaje y todos pasarán por fases similares de adquisición de conocimiento respecto a sus procesos cognitivos, sociales, entre otros (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

Modificar la didáctica en torno a esto requiere repensar el momento propicio para la enseñanza en plenaria, en grupos de discusión, en debates, entre otros, y articularlos con propuestas que permitan un mayor abanico de posibilidades didácticas e interactivas (Collicott, 2000). Modelos de gestión de aprendizaje como el basado en problemas, en situaciones, en proyectos, en casos, en la investigación, aula invertida, entre otros, cobran relevancia a la hora de planear el diseño de situaciones didácticas que involucran, además, el trabajo en pequeños grupos, colaborativo, etc. (Blanco, 1999; Castro y Rodríguez, 2017; Díaz-Barriga, 2006).

La última consideración que debe realizarse a la par de lo anterior tiene que ver con elegir el ambiente ideal para el desarrollo de situaciones didácticas. Esto implica decidir aquellas actividades que deben situarse dentro del aula, en rincones de aprendizaje, en los espacios comunes de la escuela, en casa o en la comunidad (Echeita, 2018; Moraña, 2008; Tomlinson, 2003). Algunas de las muchas de posibilidades para

lograrlo son actividades como medir los ángulos complementarios en una cancha de basquetbol, o dialogar sobre la vivencia de la revolución en la casa de los abuelos.

Los elementos anteriores requieren planificarse, organizarse, llevarse a cabo y evaluarse en el aula, de tal forma que se tengan fundamentos para conocer si dan respuesta a las necesidades de la escuela, pero sobre todo a las características del estudiantado. Estos cuatro procesos o momentos mantienen algunas particularidades y exigen algunas condiciones para que puedan darse, las cuales analizaremos a continuación.

El primero de ellos y el más importante, pero en ocasiones no considerado por la autoridad educativa, es la labor cognitiva. Aquí las y los docentes hacen un esfuerzo por imaginar su ejercicio futuro en el grupo, reflexionar, inventar e innovar (Chamorro, 2005). Se trata de la elaboración cognitiva en la cual se articulan los contenidos educativos, las competencias, los aprendizajes esperados y las condiciones de su aula y de sus alumnos con situaciones de la vida real del estudiantado (Chamorro, 2005; Díaz-Barriga, 2006).

El objetivo de lo anterior es armonizar las exigencias de la escuela con situaciones de la vida real que puedan ser transformadas en situaciones didácticas, que permitan al estudiantado aprender contenidos mientras los vinculan con sus vivencias particulares y las dotan de nuevos significados (Chamorro, 2005; Díaz-Barriga, 2006). Precisamente por ello este proceso se convierte en una oportunidad para articular los contenidos, las características y vivencias del grupo, los modelos de gestión de aprendizaje que articulan la participación del estudiantado y su diversidad, las estrategias de trabajo colaborativo, así como opciones para demostrar lo que se aprende (Gonzalez y Flores, 2000; Rieser, 2008).

Posteriormente o en paralelo, aquello que es analizado, imaginado y creado en el primer momento es estructurado en el segundo momento: el plan de trabajo o planeación didáctica. En este, las y los docentes consideran las ideas del primer momento, las estructuran en técnicas didácticas y organizan una secuencia plausible de ser desarrollada en las aulas (Monroy, 2008). Aquí también se establecen los elementos de evaluación que permitan retroalimentar al docente respecto a la apropiación de aprendizajes por parte del alumnado (Espíndola, 2011; Monroy, 2008). Este documento, más allá de su aspecto burocrático, debiera ser considerado como una herramienta flexible y adaptativa que permita que el profesorado guíe su acción, pero que además admita cambios y modificaciones que medien con las circunstancias de cada dinámica grupal (Gonzalez y Flores, 2000; Rieser, 2008).

El tercer momento corresponde a la puesta en práctica del plan de trabajo, el lugar donde lo planeado se pone en marcha y donde el tiempo del docente con su grupo se desenvuelve (Gonzalez y Flores, 2000). Dentro de este tiempo de aprendizaje, las y los docentes guían el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las preguntas, retroalimentaciones formativas, entre otras estrategias pensadas y organizadas en

los momentos anteriores (Arnaiz, 1996; Durán y Giné, 2011; Pantic y Florian, 2015; Tomlinson, 2003). De manera ideal, en las actividades que así lo requieran habrá una participación de más adultos en las aulas, ya sea como guías o co-enseñantes, quienes previamente con el docente habrán de haberse distribuido las tareas y sus funciones (Castro y Rodríguez, 2017; Ortiz et al., 2018). Dado que se espera que la planeación sea flexible, en este momento el docente realiza los ajustes y cambios que le indique la dinámica que se va dando en el grupo, además de que es deseable que realice anotaciones que le permitan posteriormente reflexionar sobre su práctica (Espíndola, 2011; Monroy, 2008).

El último momento se refiere a la reflexión respecto a la acción. En este punto idealmente el docente analiza los resultados de los tres momentos previos y realiza una evaluación de todo el proceso (Gonzalez y Flores, 2000). De esta manera, el docente vuelve a su plan de trabajo y a sus notas mentales o escritas del trabajo realizado en el aula para reformular, ajustar y conservar su experiencia. Esto le permite reconfigurar la planeación y que esta permanezca disponible para un uso posterior (Espíndola, 2011). Al ser un proceso analítico, el docente requiere la inversión de tiempo y de recursos cognitivos para darse cuenta de los aciertos y errores de su intervención, y a partir de ello establecer mecanismos para mejorar su práctica (Ochoa y Burciaga, 2002; SEP, 2018b). Por supuesto este mecanismo de evaluación se enriquece con la participación de otros agentes de la escuela, como aquellos docentes, directivos o padres de familia que participaron en la puesta en práctica del plan de trabajo (Rodríguez, 2014)

ALGUNOS RETOS EN MÉXICO SOBRE EL DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En nuestro país existen evidencias de que el proceso de diseño didáctico es carente de calidad. Por ejemplo, se ha encontrado que las y los docentes suelen invertir el menor tiempo posible en la planeación, que no cuentan con los elementos teóricos para desarrollarla, que muchos de ellos obtienen sus planes de trabajo de internet, que las actividades son poco retadoras intelectualmente para los alumnos, o incluso que suelen referir solo a las páginas del libro de texto (Aguilar et al., 2019; Cano, 2020; Navarro y Telles, 2013).

Sin embargo, resulta escaso lo que se ha hecho desde la política mexicana para facilitar las condiciones que permitan y fomenten un nuevo tipo de diseño didáctico, aspecto fundamental para que puedan darse los procesos dialógicos de los que hemos hablado (Florian y Black-Hawkins, 2011; Wrigley, 2007).

Por un lado, se han reconocido problemas en la formación de los cuerpos docentes en México. En la formación inicial se ha identificado que el espacio que se dedica en las escuelas Normales para la educación inclusiva consiste en una o dos asignaturas dentro del plan de estudios, que además se muestran como aisladas a

otros procesos formativos, en vez de considerar este planteamiento como transversal a todo el proceso formativo (Campa et al., 2020; Vasthi et al. 2017). También que se abordan desde una óptica de cumplir con los lineamientos institucionales, en lugar de la mejora de su práctica (Filio y Xicohténcatl, 2011).

Las dificultades respecto a su formación continua también son considerables. Por un lado están las generales a todos los procesos formativos, como que existe una escasa institucionalización de los procesos de formación continua derivada de una laxitud normativa (SEP, 2008); que se privilegia aún el modelo por cascada, en el que son los directivos aquellos quienes se capacitan y posteriormente comparten sus conocimientos con su equipo docente (MEJOREDU, 2020b; SEP, 2008), y que los intentos por establecer mecanismos para una transformación escolar desde la propia escuela (por ejemplo el Consejo Técnico Escolar), suelen “balcanizarse” y observarse como una carga administrativa, y suelen resultar documentos sin utilidad en las escuelas (SEP, 2019).

Pero por otro, algunas precisas hacia el planteamiento de la educación inclusiva. Por ejemplo, que los materiales elaborados por la autoridad educativa cercanos a este modelo de escuela suelen asociarse para los estudiantes con dificultades, además de que, regularmente, estos no son distribuidos en las comunidades educativas, o se reservan a aquellos docentes que muestren interés y lo soliciten explícitamente (Montiel y Arias, 2017). Aunado a lo anterior, como mencionan Sevilla et al. (2018), en nuestro país no existe un programa que contemple formación para profesores en servicio en el área de atención a la diversidad, y aquellos cursos pertenecientes a los programas de fortalecimiento de la educación especial o la inclusión educativa son mínimos y no consideran los requerimientos del profesorado.

Para agravar más la situación anterior, como lo sentencia la OMS (2011), poco se ha hecho para atender las transformaciones estructurales en la configuración de la escuela que permitan modificaciones en el diseño didáctico. Por ejemplo, al menos en la educación básica, se ha reconocido “la importancia de contar con un currículo flexible, que establezca los contenidos comunes al tiempo que permita su enriquecimiento y adecuación en el ámbito local” (SEP, 2017, p. 43). Sin embargo, los análisis siguen apuntando a que las reformas se centran en “la revisión de contenidos, la composición y organización administrativa de la enseñanza, entre otros aspectos, sin ser necesariamente focales a las formas y estrategias de enseñanza y a los contenidos transversales de formación social para los educandos” (Cantú et al., 2018, p. 18).

Como lo apunta Beltrán (2003), aquello que no se encuentra en la agenda institucional será un elemento en el olvido para el que no se destinarán acciones o recursos. Y en este caso es posible detectar, a partir de diversos instrumentos institucionales, que existe un interés por que el docente adquiera competencias para el diseño didáctico, pero escasean las acciones que faciliten oportunidades de realizarlo o mejorarlo (véase, por ejemplo, MEJOREDU, 2020a; SEP, 2018a, 2018b; USICAMM, 2020).

Primero, es necesario considerar que el diseño didáctico compite con otras actividades burocráticas, con la intromisión de actividades relacionadas con la docencia pero que no inciden directamente con el aprendizaje del estudiantado, por ejemplo, la exigencia por demostrar el avance en los contenidos, el énfasis en la cantidad de aprendizaje por sobre la calidad, entre otras (Badillo et al., 2017; Cano, 2020; Navarro y Telles, 2013; Wrigley, 2007). Todos estos aspectos generan tensiones y dilemas en la escuela y en las y los docentes.

Segundo, la respuesta del sistema educativo ha llegado a situar la responsabilidad en los colectivos docentes. Puede observarse esto si se realiza un análisis minucioso de los instrumentos que emite la SEP. Aquí analizaremos solo un ejemplo proveniente de las orientaciones para la ruta de mejora escolar del año 2015 (SEP, 2015), que ellos utilizaron para planear sus procesos de mejora y evaluar el ciclo inmediato anterior, y en las que hicieron una autoevaluación a partir de un cuestionario. Son tres los puntos a enfatizar de este instrumento. En primer lugar, se cuestionaron si todo el tiempo escolar lo ocuparon en actividades de enseñanza-aprendizaje. En segundo, si “[crearon] estrategias para que las actividades administrativas (actas, reportes de evaluación, trámites, estadísticas) no afectaran el tiempo dedicado al aprendizaje” (p. 27). Y tercero, si realizaron su planeación “considerando optimizar el tiempo destinado a las actividades de aprendizaje” (p. 28).

Con la lectura no es posible apreciar del todo la problemática, pero es posible lograrlo articulando los elementos que se han omitido. En principio, evade el hecho de que las sanciones escolares se dan principalmente en torno a cuestiones administrativas y los directivos se enfocan en la entrega puntual de estas, por sobre su calidad de elaboración (INEE, 2015). Además omite el hecho de que el tiempo escolar es el mismo que la jornada de trabajo del docente (por lo menos en educación básica), por lo que estas orientaciones solicitan que durante la jornada laboral el profesor se enfoque a actividades de aprendizaje, con lo que se asume que se espera que las actividades administrativas y de gestión de aprendizaje se intercalen con ellas o se atiendan fuera del horario laboral (Alaníz, 2018); precisamente, hay evidencias de que es fuera de la escuela donde el diseño didáctico se da, por ejemplo, Badillo et al. (2017) encontraron que las y los docentes destinan hasta seis horas a la semana de su tiempo no laborable para planear.

Todo lo anterior hace posible visualizar que, para el docente, cumplir con las exigencias institucionales sobre el *deber ser* le representa dificultades por la falta de oportunidades para desarrollar sus responsabilidades dentro de su jornada laboral.

CONCLUSIÓN

La educación inclusiva requiere que los agentes cercanos a la escuela comiencen el proceso de evaluar y transformar las prácticas educativas en todo el aparato educativo. Uno de los mayores retos es transformar la manera en la que se dan las prácticas en

el aula, pero para poder hacerlo se requiere de una estructura flexible que permita modificaciones basadas en evidencia de la propia escuela, de sus características y del diálogo y toma de acuerdos de sus participantes.

En este trabajo se han analizado las características de un diseño inclusivo, el cual busca que todo el estudiantado disfrute y aproveche al máximo una educación de calidad. Para que ello suceda es necesario que el diseño armonice los contenidos, los espacios y procesos a través de una planificación, organización, puesta en práctica y la evaluación de actividades que sean retadoras intelectualmente, que fomenten la participación y el aprendizaje colaborativo, que permitan formas diversas de presentar, poner en práctica y demostrar el aprendizaje, además de que sean de utilidad para la vida, presente y futura, del estudiantado afuera de la escuela.

Para que el proceso de diseño didáctico para la educación inclusiva se dé de forma favorable se requiere la modificación de la configuración de la escuela para que todos los elementos y momentos puedan articularse en condiciones que los favorezcan. Si bien son importantes las competencias docentes para lograrlo, existen condiciones estructurales que dificultan al docente una adecuada concentración, la construcción cognitiva del proceso futuro y sus variaciones, además de mermar sus oportunidades para que articule los contenidos, procedimientos situados, las características de su entorno y de sus alumnos, entre otros elementos (Espíndola, 2011; Gonzalez y Flores, 2000).

El poco interés institucional respecto a la creación de oportunidades para que las y los docentes puedan realizar su ejercicio lleva a preguntarse qué tiempo y condiciones efectivas pueden destinar al diseño didáctico tal y como la educación inclusiva espera, cuando esta actividad no tiene un tiempo destinado para realizarse dentro de la jornada laboral, cuando compite con otras responsabilidades en la práctica más importantes para la estructura educativa, y cuando las y los docentes se ven obligados a hacer uso de su tiempo de descanso para dar respuesta a estas exigencias.

También lleva a reflexionar si existen condiciones para que procesos como la construcción y diseño de exámenes, rúbricas y demás instrumentos de evaluación, material didáctico, entre otros, pueda darse de forma adecuada, y además si hay oportunidades para que se dé de manera eficiente la colaboración con otros docentes, directivos, especialistas o padres de familia.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, a los Servicios Educativos al Estado de México (SEIEM) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 17, por su apoyo para la realización de este trabajo.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. www.european-agency.org
- Aguilar, M., Conde, C., y Hernández, M. (2019). *Planeación didáctica y práctica docente de calidad para potenciar y favorecer el desarrollo de los aprendizajes clave en los alumnos de educación primaria*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P504.pdf>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2). <https://doi.org/10.17162/au.v8i2.193>
- Allan, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175-179. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2003.00307.x>
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34. http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf
- Badillo, L., Jardón, W., y Gutiérrez, M. (2017). *Organización y gestión de la jornada y oportunidades para el aprendizaje en el marco de la normalidad escolar mínima en la educación básica*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2195.pdf>
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. Tecnos.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), 55-72. <http://www.oei.es/n2909.htm>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Campa, R., Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, M. (2020). Desafíos en la educación inclusiva de grupos vulnerables en primaria: perspectivas del profesorado de Sonora México. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 7(1), 72-94. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/25>
- Cano, A. (2020). Análisis de dificultades en la enseñanza y aprendizaje del español y las matemáticas en escuelas primarias multigrado de Veracruz-México. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 57-74. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.006>
- Cantú, C. A., Arévalo, A. I., y Vázquez, R. L. (2018). La educación básica en México: análisis comparativos de los modelos educativos 2011 y 2016. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26, 79. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3272>
- Castro, R., y Rodríguez, F. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Ril Editores.
- CAST [Centre for Applied Special Technology] (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Chamorro, M. d. C. (2005). *Didáctica de las matemáticas para la educación infantil*. Pearson Educación.
- Collicott, J. (2000). Posar en pràctica l'ensenyament multinivell?: estratègies per als mestres. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(1), 87-100-100. <https://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102003/141934>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2018). *Educación de calidad para todos: equidad, inclusión y atención a la diversidad*. <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-inclusion>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Echeita, G., Parilla, A., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Ruedes*, (1), 35-53. https://www.researchgate.net/publication/282730713_La_educacion_especial_a_debate
- Echeita, G., y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Pérez (eds.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Thomson & Aranzadi. <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Tratado-sobre-discapacidad.pdf>
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>
- Espíndola, J. L. (2011). *Reingeniería educativa*. Cengage Learning.
- Filio, E., y Xicohténcatl, M. (2011). Institucionalización de la educación especial en México y su perspectiva como educación inclusiva. *Integra2. Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 2(2), 89-103.
- Florian, L. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Inclusive education for each and every learner. En L. Florian y N. Pantic (eds.), *Teacher Education for the Changing Demographics of Schooling* (pp. 9-20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5>
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gonzalez, O., y Flores, M. (2000). *El trabajo docente: propuestas innovadoras para el diseño de un curso*. Trillas.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/factores-que-condicionan-desempeno-docente.pdf>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2013). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2020a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Mejoredu.
- MEJOREDU (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020: Principales hallazgos*. Mejoredu.
- Monroy, M. (2008). La planeación didáctica. En *Psicología Educativa* (pp. 454-487). Universidad Nacional Autónoma de México.

- Montiel, G., y Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7). <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/653/733>
- Moreno, M., Ochoa, I., y Ramos, E. (2019). Trayectoria escolar de los alumnos, en los planes de estudios de educación básica de 1993-2017. ¿Qué hemos comprendido los docentes? Ponencia preentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, Acapulco, Guerrero. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2330.pdf>
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Síntesis.
- Navarro, M., y Telles, M. d. C. (2013). La planeación didáctica en la escuela primaria: una perspectiva desde los profesores. En A. Barraza, M. Navarro y A. Jaik (eds.), *Estudios en México sobre los agentes educativos* (pp. 74-90). Red Durango de Investigadores Educativos A.C. <http://redie.org.mx/posts/estudiosenmexico.pdf#page=75>
- Ochoa, G., y Burciaga, J. (2002). *Manual planeación de la actividad docente*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. http://www.formaciondocente.com.mx/01_RinconPedagogico/02_ApuntesPedagogicos/ManualPlaneaciondeLaActividadDocente.pdf
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS-BM. https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/84L_informe.pdf
- Ortiz, L., López, E., Figueredo, V., y Martín, A. (2018). *Diversidad e inclusión educativa. Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Octaedro.
- Pantic, N., y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Pirámide.
- Perrenoud, P. (2013). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao.
- Rieser, R. (2008). *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (vol. 36, n. 2). Commonwealth Secretariat. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00424_1.x
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Santos, M. A. (2012). *La escuela que aprende*. Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio*. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP (2015). *La ruta de mejora escolar, un sistema de gestión para nuestra escuela. Educación Primaria. Consejos Técnicos Escolares fase intensiva. Subsecretaría de Educación Básica*. http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/GFI_Primeria.pdf
- SEP (2017). *Nuevo modelo educativo*. <http://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- SEP (2018a). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

- SEP (2018b). *Evaluar y planear*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-y-Planear-digital.pdf>
- SEP (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.693399>
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer. https://www.researchgate.net/publication/264287741_Comprender_la_educacion_inclusiva_para_intentar_llevarla_a_la_practica
- Solla, C. (2013). *Guía para buenas prácticas de educación inclusiva*. Save the Children España. https://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones_coeditadas_por_AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada*. SEP.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. https://www.researchgate.net/publication/44834804_Guidelines_for_Inclusion_Ensuring_Access_to_Education_for_All
- USICAMM [Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros] (2020). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP. http://file-system.uscmm.gob.mx/2021-2022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf
- Vasthi, F., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 23(1), 39-56. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272017000100004yscript=sci_arttextylng=en
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414. <https://doi.org/10.1080/08856250600956279>
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.

Cómo citar este artículo:

García Olvera, R. (2022). Desafíos en la configuración escolar para el diseño didáctico en la educación inclusiva. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1711. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1711>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Un cambio paradigmático en el estudio de la eficiencia terminal y la deserción escolar: estado del conocimiento

Paradigmatical shift in the study of completion efficiency and school dropout: State of knowledge

MIGUEL FELIPE CASTILLO ORTEGA • DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA • HÉCTOR FRANCISCO PONCE RENOVA

Miguel Felipe Castillo Ortega. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Licenciado en Educación, maestrante del programa de Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA) y becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Sus áreas de interés son la eficiencia terminal, la deserción escolar y los métodos de enseñanza. Reconocido por haber obtenido el primer lugar con el trabajo titulado “Métodos alternativos para la enseñanza de las matemáticas” en la categoría Cartel, división pregrado en el Congreso de Jóvenes Investigadores del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: mike.castels@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-1506>.

Diana Irasema Cervantes Arreola. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Profesora investigadora de tiempo completo en el programa de Licenciatura en Educación y en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada en la UACJ. Doctora en Psicología. Publicaciones en las líneas de investigación de las aptitudes sobresalientes y el talento en jóvenes, talento docente y procesos de enseñanza y aprendizaje. Perfil PRODEP, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: diana.cervantes@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2353-1309>.

Resumen

El presente estudio muestra una revisión de la literatura existente sobre los conceptos de eficiencia terminal y deserción escolar, destacando las principales aportaciones y hallazgos del análisis de artículos científicos encontrados sobre el tema. Para la selección de los documentos se consideró un periodo temporal que comprende del año 2010 al 2022. Se analizaron bajo un enfoque cualitativo-documental, organizándose en cuatro dimensiones: las perspectivas metodológicas, las técnicas implementadas para la recolección de datos y los análisis de los artículos encontrados, así como las tendencias metodológicas en el estudio del tema. De la búsqueda de las diversas bases de datos se obtuvieron 29 publicaciones, se identificó el predominio del enfoque cuantitativo para abordar el tema y el uso de un discurso que responsabiliza a los estudiantes por la suspensión temporal o definitiva de su formación, mientras que los resultados de las investigaciones que utilizan un enfoque alternativo señalan la relación de las acciones de las instituciones educativas con la calidad de la educación, la permanencia y la conclusión exitosa de los programas educativos. De lo anterior se concluye que es necesario realizar estudios que utilicen enfoques de investigación alternativos, así como profundizar en la relación de las acciones institucionales con la deserción escolar y la eficiencia terminal para proponer soluciones que guarden una mayor relación con el contexto y puedan ser implementadas en el corto plazo.

Palabras clave: Eficiencia terminal, abandono escolar, educación superior, enseñanza tecnológica, educación formal.

Abstract

This study shows a literature review on the concepts of terminal efficiency and school dropout, highlighting the main contributions and findings that were retrieved from the analysis of the scientific articles found. For the selection of the documents, a time period was considered from 2010 to 2022. They were analyzed under a qualitative-documentary approach, organized in four dimensions: methodological perspectives, techniques implemented for data collection; the analysis

Héctor Francisco Ponce Renova. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad del Norte de Texas con especialidad en Estadística y Psicometría. Profesor de tiempo completo en la UACJ, donde imparte clases de métodos de investigación, seminario de tesis, estadística y psicometría en programas de Educación y Economía. Sus líneas de investigación tratan de estadística aplicada a las ciencias sociales y propiedades psicométricas de instrumentos de medición. Ha publicado 4 libros de estadística y 13 artículos, participado en 7 congresos y dirigido 10 tesis de maestría. Correo electrónico: hector.ponce@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9302-3740>.

of found articles; as well the methodological trends in the study of the topic. From the search of the various databases, 29 publications were obtained, the predominance of the quantitative approach to address the issue and the use of a discourse that holds students responsible for the temporary or permanent suspension of their training was identified, while the results of the investigations that use an alternative approach indicate the relationship of the actions of educational institutions with the quality of education, permanence and the successful completion of educational programs. From the above, it is concluded that it is necessary to carry out studies that use alternative research approaches, as well as to delve into the relationship of institutional actions with school dropout and terminal efficiency to propose solutions that are more closely related to the context and can be implemented in the short term.

Keywords: Terminal efficiency, school dropout, higher education, technological education, formal education.

INTRODUCCIÓN

En el presente documento se muestran los resultados de un proceso de revisión documental sobre las perspectivas utilizadas para abordar el concepto de eficiencia terminal por diversos agentes, autoridades e instituciones educativas de educación formal; asimismo de los elementos que están relacionados con la deserción escolar en espacios de educación media superior y superior. Este trabajo forma parte de una investigación que se encuentra en curso sobre el nivel de eficiencia terminal en programas educativos enfocados en la innovación y el desarrollo tecnológico en Ciudad Juárez, Chihuahua, México, sin embargo, el contenido que se comparte es producto del análisis del estado del arte que ya ha sido concluido y que forma parte de dicho estudio.

El objetivo es enfatizar los principales hallazgos de los diferentes autores que fueron consultados y que realizaron investigación educativa sobre el nivel de eficiencia terminal y la deserción escolar a través de distintos enfoques. Estos aportes son considerados como un marco de referencia para conocer más sobre las tendencias en la producción científica y la manera en que se abordado el fenómeno. Para Gómez et al. (2015), el estado del arte es definido como una investigación sobre la producción científica de un fenómeno concreto; este ayuda a revelar el proceso que se ha seguido para desarrollar la descripción, explicación o comprensión del fenómeno que es el centro del estudio y da cuenta de la manera en que se construye el conocimiento sobre el saber acumulado. Es un aspecto fundamental para definir y organizar la indagación. En síntesis puede ser comprendido como una investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado sobre un tema, permite recuperar para describir, comprender y recuperar para trascender reflexivamente.

Por ello, esta revisión resulta relevante para abordar la temática. En primera instancia, en el marco internacional, se han evidenciado las *deficiencias* de los sistemas educativos y las deudas históricas. Ciertos incidentes han profundizado las problemáticas que se arrastran hace décadas, como el bajo rendimiento académico y el creciente abandono escolar, que terminan generando diversos problemas sociales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia por el virus SARS-CoV-2, y ante este hecho la mayoría de los países decidió efectuar el cierre temporal de las instituciones educativas para evitar el incremento de los contagios. Sin embargo, no todos los estudiantes tenían la posibilidad para continuar su proceso de formación a través de los medios digitales al no contar con los recursos económicos o los servicios necesarios (BM, 2021). Algunos estudiantes se integraron a las actividades económicas informales para solventar los gastos familiares, pues los trabajos no continuaron operando con normalidad y los ingresos se vieron reducidos significativamente o en el peor de los casos se manifestó la pérdida del trabajo.

Los estudiantes que toman la decisión de abandonar sus estudios o las situaciones les obligan a hacerlo representan una pérdida significativa para la economía al perder personal calificado, reduciendo la capacidad productiva y la prestación de servicios especializados. Los estudiantes que abandonan los centros educativos ven reducidas sus posibilidades para obtener un empleo mejor remunerado al no lograr legitimar sus conocimientos y competencias por medio de un certificado de estudios (OIT, 2020).

Rodríguez (2014) explicó que las personas que no finalizan una carrera universitaria enfrentarán mayores dificultades para integrarse al mercado laboral. La inversión en la educación incrementa las posibilidades de desarrollo profesional y personal de los estudiantes, por ende el título es altamente valorado, porque las organizaciones buscan a personas que ofrezcan un conjunto de capacidades y conocimientos especializados para desenvolverse en un puesto de trabajo. Asimismo la formación adicional sirve para diferenciar a los candidatos durante la selección.

Durante la reapertura de las escuelas las autoridades educativas analizaron los efectos de la pandemia en el aprendizaje de los estudiantes y se concluyó que no solamente se registró la pérdida de aprendizajes, pues de manera conjunta los centros educativos denunciaron que algunos estudiantes no regresaron por diferentes causas y que no parecen tener la intención de reincorporarse al proceso educativo en el corto plazo. Esta situación se ha presentado sobre todo en la educación básica y superior (DGPPyEE, 2020). A menudo las medidas del Estado poseen escasa incidencia y las soluciones que se proponen son superficiales al considerar que el origen de esta problemática se relaciona con factores individuales de los estudiantes como la carencia de motivación, cuestiones intelectuales o por situaciones adversas en las que se estima que no es posible intervenir en el corto plazo, como la pobreza.

La distinción entre eficiencia terminal y deserción escolar es relevante, porque dependiendo de la manera en que se aborden estos indicadores se generarán determi-

nadas medidas y propuestas para atender la problemática. El impacto de estas acciones tiene diversos efectos, como será analizado en este trabajo, pues con frecuencia las medidas del Estado tienen poca incidencia y las soluciones que se ofrecen son superficiales al considerar que los motivos de esta tendencia está relacionada con factores personales de los estudiantes, ya sea por la falta de motivación, capacidad intelectual o por situaciones tan adversas en las que se considera que no es posible intervenir en el corto plazo como es la falta de recursos económicos.

Eficiencia terminal

La eficiencia terminal es un indicador que considera el “número de alumnos que egresan de un determinado nivel educativo en un ciclo escolar, por cada cien alumnos inscritos en la cohorte escolar inicial del mismo nivel” (DGPPyEE, 2020, p. 8). Este concepto no se limita a servir como un indicador de logro, pues aborda un amplio espectro de elementos y la manera en que es entendido sufre ligeras variaciones. Peinado y Jaramillo (2018) afirmaron que la eficiencia terminal se asocia con las competencias y las deficiencias en su desarrollo. Asimismo recomendaron incrementar los criterios de evaluación para el ingreso; no obstante, señalaron que el desentendimiento de componentes que no pueden ser integrados en una ponderación cuantitativa obtiene mayor relevancia en el contexto educativo actual.

Domínguez et al. (2014) afirmaron que los elementos fuertemente relacionados al nivel de eficiencia terminal están ligados con la organización educativa, por ejemplo, la formación del personal docente, los servicios adicionales que ofrece por medio de la infraestructura, el otorgamiento de apoyos económicos, la ambigüedad en los criterios de evaluación y los precedentes educativos. De forma complementaria, describieron los factores asociados con el estudiante como una baja motivación, necesidades económicas, frecuentes inasistencias, la interacción con sus docentes, el desinterés o la falta de dedicación al estudio. Romero et al. (2014) reconocieron que las actitudes guardan relación con el desempeño académico y la reprobación. Sin embargo, su vínculo con la eficiencia terminal no es concluyente. Además expresaron que los componentes sociales, emocionales y cognitivos *influyen* en el aprendizaje de los educandos.

Finalmente, Sánchez (2011) puntualizó que el vínculo entre la calidad educativa con el nivel de eficiencia terminal no se puede limitar a un único factor, por la complejidad del contexto, como se observa en las acciones del Estado. Asimismo explicó que la calidad educativa es dependiente de diferentes componentes como la cobertura lograda, el funcionamiento académico, la pertinencia de los contenidos y la eficiencia en la utilización de los recursos para el cumplimiento de las metas institucionales y académicas.

Deserción escolar

El abandono escolar se comprende como el “número de alumnos que dejan la escuela en el ciclo escolar, por cada cien alumnos que se matricularon al inicio de cursos de ese mismo nivel educativo” (DGPPyEE, 2020, p. 6). Vanegas y Sancho (2019) dijeron que no existe un consenso sobre la definición de este concepto por la amplia variedad de enfoques que se implementan para efectuar el análisis, el desarrollo de las investigaciones y el agente que la realiza.

De Vries et al. (2011) señalaron que la enseñanza está sumergida en la diversidad, el entorno es dinámico, con rapidez de nuevos avances, e innovaciones y descubrimientos obligan a diseñar cuidadosamente políticas educativas. El debate se sustenta en dos posturas: la primera establece que los principales factores asociados con la deserción estudiantil y la eficiencia terminal se relacionan con componentes personales del estudiante, su actitud y capacidad intelectual, y la segunda, la más reciente, atribuye una mayor responsabilidad a las instituciones educativas y a sus acciones. Rausch y Hamilton (2006) atribuyeron el abandono escolar a las complicaciones de los estudiantes para adaptarse al contexto educativo derivadas de la socialización o las deficiencias en sus habilidades y conocimientos. Por su parte, Vidales (2010) vinculó las causas con el ambiente de los programas educativos y la gestión escolar; por ejemplo, la falta de innovación en los elementos didácticos y pedagógicos.

Educación no formal

Existen implicaciones sustanciales en el uso del término “educación no formal”. Este concepto ha sufrido cambios a lo largo del tiempo y actualmente es ampliamente debatido, sin embargo, la visión que predomina es congruente con la de Pastor (2001), quien luego de realizar una de las revisiones documentales más exhaustivas sobre su utilización logra recuperar los que se consideran como los elementos principales y la define como todo proceso llevado a cabo por grupos, personas o entidades en función de unos objetivos educativos determinados que no formen parte del sistema educativo legalmente y que no otorga directamente grados o titulaciones.

Se debate formalmente la denominación de “educación no formal” y las actividades que la constituyen o deberían hacerlo y se le considera como un complemento a la enseñanza ofrecida por las instituciones legalmente establecidas. La relevancia de este periodo radica en que por primera vez se reconoce la diversidad y la confusión en el uso de los términos para hacer referencia a ciertas prácticas y actividades de formación como la educación de adultos, las que están dirigidas a la capacitación para el trabajo o de otro tipo que permiten la adquisición de aprendizajes y el desarrollo de habilidades de tipo cultural o que permiten la autorrealización de las personas.

El punto sustancial del debate es que, si bien es cierto que hay similitudes entre la educación informal que se adquiere de manera cotidiana como son los saberes o por la consulta de los medios de comunicación, las actividades que tienen un pro-

pósito establecido aunque no se oferten por instituciones reconocidas son algo más que estos saberes cotidianos, pero no tienen el reconocimiento de otras instancias para asegurar el reconocimiento de habilidades y conocimientos específicos. En este sentido, las personas que han formado parte de algún proceso de formación de este tipo pueden desempeñarse adecuadamente en un puesto de trabajo al adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades necesarias durante dicho trayecto formativo, sin embargo, las empresas suelen adquirir los servicios de individuos que cuentan con un certificado oficial para demostrar la posesión de dichas capacidades.

La idea principal que ha permanecido durante mucho tiempo para diferenciar este tipo de educación de los procesos formativos formales es la certificación, no obstante, cada vez es más frecuente que estas instancias ofrezcan un certificado avalado por la Secretaría de Educación Pública. En este sentido, el supuesto sobre que los procesos formativos que se encuentran vinculados a la educación no formal carecen de calidad o que no realizan procesos de evaluación se desvirtúa en la mayoría de los casos. Entonces, la diferencia entre la educación no formal y la formal se encuentra en otros elementos como el propósito y el contexto.

La suma de la enseñanza formal con la denominada “educación informal” representa el conjunto de todas las actividades educativas que se organizan en una nación sin considerar la forma en que son financiadas y administradas. Hay ciertos productos que no fueron diseñados con propósitos meramente educativos y constituyen una fuente de aprendizaje, algunos ejemplos son los libros, periódicos, revistas, las películas, la radio o la televisión. La educación no formal se desarrolla con una actividad educativa estructurada y sistemática, pero tiene una duración más breve y es generalmente ofrecida por entidades que tienen un interés particular en poblaciones concretas y fines de formación específicos. Asimismo se plantea una distinción entre las acciones educativas de las que no los son, pues se sostiene que estas, no siendo escolares, se estructuran para conseguir el cumplimiento de objetivos educativos específicos. Coombs, Prosser y Ahmed (1973, en Pastor, 2001) distinguirían entre *educación formal*, *educación no formal* y *educación informal*; las definen de la siguiente manera:

La educación informal se reconoce como el proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. La educación formal es el sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados en instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo. Finalmente, la educación no formal es la actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido –tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia– que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables [Coombs et al., 1973, en Pastor, 2001].

El término “no formal” refiere a un programa educativo específico que se ha estructurado mediante algunos parámetros, pero que no está integrado al sistema educativo legalmente establecido. No necesariamente involucra métodos de enseñanza revolucionarios o no convencionales. Algunos ejemplos de la educación no formal son los programas para incentivar la capacidad de producción agrícola mediante la capacitación de agricultores, la formación enfocada en la regulación y el curso acelerado de diversos niveles educativos que se imparte fuera de la enseñanza oficial, programas de alfabetización que se concentran mayoritariamente en adultos, las actividades extraescolares que se ofrecen con propósitos educativos dentro o fuera de las escuelas, los programas comunitarios que se organizan para la promoción del cuidado de la salud, la planeación familiar, la prevención de delitos, entre otros. La línea es muy delgada entre los diferentes tipos de educación; por ejemplo, hay cierta controversia sobre qué serían exactamente las clases extraescolares en las escuelas, porque no están integradas en el currículo oficial, no obstante, el estudiante tiene que pertenecer a alguna en ciertas instituciones de nivel medio superior y aprobarla es un requisito para pasar el semestre, pero estas no son como las capacitaciones que también tienen que cursar y que otorgan un certificado oficial al terminar. Adicionalmente, en las clases extraescolares no suelen ofrecerse ponderaciones numéricas para evaluar el desempeño del estudiante, se limitan a leyendas como “aprobado” o “no aprobado”.

De acuerdo con estas definiciones, una persona aprende de la educación informal y el contexto en el que se encuentra le ofrece las circunstancias de aprendizaje, estas dependen del grado de formación, sensibilización o conocimiento previo. Ejemplos son la apreciación musical, la lectura de libros, la visita a museos o el arte, entre mayor sea el capital cultural más probable será que la persona frecuente lugares de cultura o desarrolle actividades relacionadas con ella. Aquí la educación no formal presenta grandes beneficios, porque puede contribuir a generar experiencias más placenteras, intensas y provechosas en un entorno más flexible y abierto para los individuos que no provienen de los estratos socioeconómicos más altos.

La idea de que la educación no formal está pensada solo para las personas de recurso económico bajo es insostenible, pues existen en los países más desarrollados desde cursos para familiarizar a los trabajadores con las nuevas tecnologías o la apreciación de la ciudad. Sin ellos se afirma que el progreso social, económico y tecnológico de un país sufriría un preocupante frenazo. Esta percepción puede basarse en que en América Latina estos programas han estado más relacionados con la alfabetización y educación básica, la acción comunitaria, la educación sanitaria, la formación técnica o vocacional, la formación agrícola, la gestión de cooperativas y empresas comunitarias.

Se aclara otro error: existe la idea de que la educación no formal representa un costo económico menor en comparación con los ejercicios formativos ofrecidos por las instituciones de educación formal y que es intrínsecamente más eficaz, sin embargo, comparar los costos relativos entre ambos procesos es irrelevante si las

circunstancias y las características de que ambas persigan idénticos objetivos de aprendizaje; no obstante, una de las ventajas de la educación formal es que puede obtener financiamiento de diversas fuentes, a diferencia de la educación formal que se limita a los recursos públicos destinados para este fin. La Ley General de Educación no obliga a ninguna entidad a ofrecer servicios de educación no formal, sin embargo, hay otras leyes que sí lo hacen y que no están relacionadas con el ámbito educativo; por ejemplo, las capacitaciones a los trabajadores, pues por ley cada empresa debe de capacitar a su personal y la mejor manera de hacerlo es a través de cursos o talleres concretos que se ofrecen en modalidad no formal. Asimismo, para el trabajador se traducen en ciertos beneficios como un aumento salarial o un ascenso. Otra de las ventajas sustanciales de la educación no formal es que se consideran las necesidades específicas de un contexto y que se desarrollan las actividades en un periodo temporal más corto que en instituciones de educación formal.

La manera en que se comprende el concepto de educación no formal en este estudio coincide con la efectuada por Pastor (2001), que la define como cualquier proceso de transmisión cultural que se estructura intencionalmente para cumplir con un objetivo educativo, abstrayendo la diversidad que se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo según rutinas específicas y pasa a ser responsabilidad de un grupo social más amplio. La educación formal se constituirá en cada país y en cada momento histórico a través de las leyes de educación y disposiciones legales y administrativas. La enseñanza no formal va a estar incorporada por cada una de esas vivencias educativas intencionales, sistemáticas, diferenciadas, que quedan al margen de aquel sistema educativo oficial. Una actividad educativa podría ser formal en una nación y no formal en otra, de esta manera, una acción que se considera como no formal puede pasar a ser formal con el tiempo o viceversa.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló a través de un diseño cualitativo e interpretativo, de tipo documental, que estableció el proceso para la selección de los medios de consulta y del material documental incluyendo su registro. Se utilizó la propuesta de Colina (2018) sobre revisiones bibliográficas sistematizadas orientadas a las ciencias humanas y sociales destinada a la generación de estados de la cuestión. En esta describe de manera detallada cuatro fases esenciales de una revisión bibliográfica sistematizada, que incluyen búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. En esencia se pretende definir un mecanismo sistemático para la búsqueda en las bases de datos a través del cual no se dependa de la intuición del autor para la elección de los estudios que finalmente integran el estado del arte, reduciendo la posibilidad de sesgos. Para cumplir con este propósito ha sido necesario hacer uso de criterios de inclusión y exclusión para realizar la búsqueda en las bases de datos para su posterior lectura y análisis.

La indagación se efectuó utilizando los siguientes criterios para la selección de artículos: (a) los documentos están redactados en español, inglés o portugués, (b) se encuentran

integradas en revistas indizadas y bases de datos confiables, (c) abordan el tema de la eficiencia terminal y la deserción escolar en contextos de educación formal o no formal, (d) fueron publicados entre el 1 de enero del 2010 y el 30 de junio del 2022, (e) el país de origen es irrelevante siempre que se trate de una investigación educativa y (f) abordan temáticas relacionadas con la innovación y el desarrollo tecnológico en contextos educativos.

Los términos clave utilizados son “eficiencia terminal”, “desempeño académico”, “rendimiento escolar”, “alumno desertor”, “rendimiento académico”, “fracaso escolar”, “abandono escolar” y “deserción escolar”. Al respecto, se realizó una traducción y se utilizaron términos similares popularizados en los idiomas en que se desarrolló la búsqueda. Se usó como referencia el tesoro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para la traducción y la selección de las palabras clave. Finalmente, la consulta de las fuentes de información se realizó principalmente en revistas indizadas y en diversos integradores de bases de datos como la Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, el portal de difusión conocido como Dialnet, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y Education Resources Information Center (ERIC). Asimismo se incluyeron algunos documentos de Google Académico que cumplieran con los criterios de selección.

Durante la indagación en cada base de datos se consultaban de manera individual las palabras clave y se definía el periodo de tiempo preestablecido para este estudio en los parámetros de búsqueda, se registraba el número de resultados para posteriormente combinar las palabras clave entre sí y se descartaban las coincidencias en el registro. Una vez que se finalizó con este ejercicio en todas las bases de datos seleccionadas se procedió a analizar el contenido de los artículos. La producción científica fue analizada en una hoja de cálculo de Excel depurada bajo los criterios establecidos y como resultado de este proceso sistematizado se integraron 29 artículos que se sitúan en España, Estados Unidos y en diversos países de América Latina, principalmente en México y Colombia. No solo se utilizaron los criterios de inclusión y exclusión para la selección final de los estudios, también se consideró la pertinencia y la relevancia de las aportaciones, pues en los casos en los que dos o más artículos coincidían en su contenido o en los resultados se priorizaban las investigaciones que dieran más información sobre la manera en que se obtuvieron los datos y el contexto en el que se desarrolló el estudio.

RESULTADOS

En primera instancia se realizó un análisis de los temas que abordan los diferentes autores encontrados en estos 29 artículos sobre el tema. En la Tabla 1 se desglosan las categorías abordadas por estos autores.

Tabla 1*Categorías abordadas por los autores 2010-2022*

Categorías	Artículo de investigación correspondiente a
Plataformas educativas digitales	García et al. (2021), Sánchez et al. (2017) y Navarro et al. (2018)
Eficiencia terminal en educación superior	Domínguez et al. (2013), Peinado y Jaramillo (2018), Espinosa (2017), Vanegas y Sancho (2019), Xicoténcatl et al. (2013), Velázquez y González (2017), De Vries et al. (2011), Gonzalez et al. (2015), Rodríguez (2014), Izar et al. (2011), Márquez et al. (2012), Colorado et al. (2015), Muradás et al. (2016) y Romero et al. (2013)
Actitudes y motivación de los estudiantes	Romero et al. (2014)
Calidad educativa y eficiencia terminal	Sánchez (2011)
Programas de apoyo al estudiantado	Álvarez et al (2012), García et al. (2012), Marcano y Rodríguez (2014), García et al. (2012) y Nava et al. (2017)
Conocimientos, habilidades y competencias de los estudiantes	Martínez et al. (2018)
Formación docente	Dimas et al. (2016)
Educación media superior y la eficiencia terminal	Solís (2018), Martínez y Martínez (2013) y Vera et al. (2021)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las perspectivas metodológicas implementadas para desarrollar las investigaciones se identificó una tendencia en el abordaje del tema, pues 21 de los 29 artículos que componen el estado del arte han utilizado el enfoque cuantitativo, cinco de ellos el cualitativo y solo tres el mixto. Por otra parte, 23 se centran en la educación superior incluyendo a estudiantes que cursan una licenciatura, ingeniería o posgrado. Tres publicaciones se enfocan en el nivel medio superior y tres en plataformas digitales con certificación oficial en la modalidad de aprendizaje abierto (ver Tabla 2).

Tabla 2*Técnicas de recolección de datos 2010-2022*

Enfoque	Técnica de recolección de datos y veces que ha sido implementada
Cuantitativo	Modelos de regresión logística (2), análisis estadístico a partir de la construcción de un modelo teórico conceptual (1), pruebas t (1), modelo de regresión lineal (2), Ji cuadrado (1), Chi cuadrado (1), análisis de cohorte (1), modelos de regresión logística binomial (1), encuesta (6), cuestionario (4), test de lápiz y papel (1), entre otros análisis estadísticos no especificados en los artículos
Cualitativo	Encuesta (7), cuestionario estructurado (1), grupo focal (1), cuestionario (3) y entrevista informal (1)
Mixto	Encuesta (1), grupo focal (1), cuestionario (1), análisis estadístico de bases de datos (1), modelo de evaluación de Astin (1) y diseño concurrente triangulado (1)

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de este análisis es averiguar qué factores influyen en la eficiencia terminal y la deserción escolar, cómo se conciben estos términos y sus implicaciones. Se determinó que el 72% de los estudios eligieron algún tipo de análisis estadístico o técnicas de recolección de datos utilizadas en métodos cuantitativos. Se encontró que solo el 10% de estas indagaciones complementan el análisis estadístico con técnicas de recolección de datos cualitativos para proporcionar mejores interpretaciones

de los resultados obtenidos durante el análisis. Este ejercicio ayudó a identificar las circunstancias que se presentan en el ámbito educativo y las características de los estudiantes que han suspendido su formación.

Entre los hallazgos destacan los resultados de Domínguez et al. (2014) al mostrar que la eficiencia terminal está vinculada a procedimientos institucionales como la gestión de los programas educativos, los servicios y el apoyo que brindan a los estudiantes, la profesionalización de los docentes, los criterios de evaluación, las rutas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y la motivación. Asimismo destacaron la intervención de factores individuales como la falta de interés, la necesidad de trabajar y estudiar simultáneamente, el ausentismo, el nivel de compromiso académico, la comunicación con los docentes y la capacidad de socializar o adaptarse a un contexto educativo. García et al. (2021) completaron esta lista al incorporar variables como la edad y programas cursados previamente; sin embargo, Peinado y Jaramillo (2018) recomendaron aplicar criterios más estrictos en el proceso de admisión, añadiendo otro tipo de evaluación adicional orientada a lo cualitativo. Los resultados de Romero et al. (2013) mostraron que el 67,10% de las deserciones y la reprobación en la educación superior se relacionan con diez factores: desorganización, salud física, trabajo, compromiso, madurez de los estudiantes, falta de claridad en los objetivos, perfil de ingreso, apoyo familiar, problemas familiares y apoyo de la universidad.

En cuanto al impacto de las acciones institucionales, Velázquez y González (2017) concluyeron que pueden favorecer la retención de los estudiantes si se concentran en tres áreas: (a) la formación docente, (b) la administración y (c) vínculo con la comunidad. Espinosa (2017) encontró que el mayor porcentaje de los estudiantes suspenden su formación durante los primeros semestres y los más avanzados. Además, en la educación superior el mayor porcentaje de egresos es de mujeres.

Según Dimas et al. (2016), los estudiantes que calificaron mejor a sus profesores se desempeñaron eficientemente, y la explicación que dieron fue que estaban influenciados por la actitud de los docentes. Este tipo de liderazgo se caracteriza por la mejora del espacio educativo, el fortalecimiento de la cultura escolar, la promoción de la mejora continua y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Vera-Noriega et al. (2012) se enfocaron en factores relacionados con el rezago educativo que determinan el éxito académico y la permanencia distinguiendo aspectos como el género, el promedio de la preparatoria, la puntuación en el examen de admisión y si alterna sus actividades académicas con un trabajo, aunque el bajo rendimiento académico está asociado a una precaria formación preuniversitaria. Adicionalmente se establece que los factores institucionales con mayor incidencia son la orientación que los educadores ofrecen a los educandos, la percepción sobre el apoyo y acompañamiento que reciben, el currículo y la gestión de los elementos relacionados.

Otros estudios han analizado las actitudes de los estudiantes durante la formación, por ejemplo, De Vries et al. (2011) señalaron que las deserciones se registran por la frustración generada por las condiciones en el espacio educativo. El análisis de las

variables ayudó a identificar cuatro tipos de causas de deserción: (a) por circunstancias personales; (b) complejidad de la materia, reprobación y bajos promedios; (c) ausencia de vocación o falta de comprensión del plan de estudios, y (d) no tener los recursos económicos necesarios; sin embargo, los estudiantes que abandonan la escuela tienden a tener altos promedios y, en muchos casos, no experimentan dificultades económicas adversas. Además, el 41,7% cambió de carrera. Rodríguez (2014) asoció la falta de motivación y preocupación con la falta de información de los estudiantes sobre los planes de estudio y el egreso oportuno. Márquez et al. (2012) mostraron que las universidades que consideran las propuestas de los estudiantes son mejor evaluadas, porque sienten que sus necesidades han sido satisfechas, impactando en la permanencia y la satisfacción.

Álvarez et al. (2012) explicaron que el apoyo económico no afecta significativamente a la eficiencia terminal. Los resultados obtenidos por Martínez y Martínez (2013) respaldaron esta hipótesis, pues no obtuvieron evidencia clara de una correlación entre la concesión de becas y la deserción, ya que las notas de los estudiantes que reciben apoyo son equivalentes al resto, sin embargo, se encontró que los que recibieron la beca tuvieron un bajo índice de reprobación. La ayuda económica no es la única forma de apoyar a los estudiantes, Sánchez et al. (2017) demostraron que brindar orientación continua desde las primeras etapas tiene un impacto significativo en la eficiencia terminal. En este caso, lo hicieron a través de una plataforma digital, la implementación de estas acciones redujo la tasa de abandono entre 1% y 9% en cada programa. Por otro lado, Colorado et al. (2016) explicaron que la mera presencia de la tecnología en el espacio educativo no tiene efecto sobre el aprendizaje. Estos medios deben implementarse pensando en un proceso de integración vinculado con la enseñanza y el aprendizaje, evitando que estas herramientas actúen solo como un canal de comunicación.

El uso de plataformas digitales para el aprendizaje abierto y en línea ha ganado popularidad durante la década reciente. Las instituciones de educación superior comenzaron a ofrecer sus programas educativos en esta modalidad. Edel-Navarro et al. (2018) realizaron una extensa investigación sobre la plataforma virtual MéxicoX y descubrieron que la matrícula combinada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el curso 2016-2017 fue superada. Además, la eficiencia fue del 26.94%, posicionándose como una alternativa formativa que puede ayudar a la reintegración escolar y que es más adecuada a las necesidades de un segmento de la población. El resto de las investigaciones arrojan resultados que sustentan estos planteamientos, muestran que estos términos refieren a aspectos vinculados con los educandos, pero la relación con las acciones institucionales comienza a integrarse en el análisis al afectar significativamente las posibilidades de éxito de los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Durante el análisis de la muestra de artículos se encontraron elementos comunes para identificar tendencias en la generación de conocimiento sobre este tema durante la década próxima pasada. La mayoría de las investigaciones optó por el enfoque cuantitativo y el tipo de análisis realizado se limitó al tratamiento estadístico para encontrar correlación entre variables y determinar el nivel de eficiencia terminal. Además se concentran principalmente en el nivel superior y en la educación formal, marginando instituciones no formales. El resultado de este predominio es la escasez de información sobre los factores y circunstancias relacionadas con el contexto del estudiante, sus opiniones y los fundamentos de sus acciones.

Los estudios desarrollados con otro enfoque han mostrado sesgos en las investigaciones cuantitativas, ya que difícilmente sustentan los resultados obtenidos en el análisis estadístico con herramientas adicionales que ayuden a recuperar la experiencia personal y subjetiva. Las correlaciones llegan a vincular el nivel de eficiencia terminal con las carencias de los estudiantes, tanto en el aspecto académico como en el económico. Sin embargo, las indagaciones que hacen uso de otras perspectivas encontraron que un alto porcentaje de los estudiantes que suspenden sus estudios mantienen altos promedios y cuentan con los recursos económicos necesarios y, por lo tanto, las soluciones del Estado que consisten en el otorgamiento de becas o similares no suelen favorecer el nivel de eficiencia terminal. Hay pocos estudios cuyo objetivo sea brindar soluciones a la problemática a través de acciones puntuales que puedan implementarse en el corto plazo.

La revisión documental denota la necesidad de integrar al estudio del tema otros elementos que permitan un análisis más profundo. Se recomiendan los siguientes: (a) desarrollar investigaciones con el propósito de construir y probar alternativas para incrementar el nivel de eficiencia terminal; (b) estudiar los programas educativos externos a instituciones de educación superior; (c) considerar las implicaciones de la forma de organización y las acciones de las instituciones educativas evitando atribuir los índices de abandono solo a factores intrínsecos de los estudiantes; (d) considerar la implementación del enfoque cualitativo para complementar la investigación, y (e) evitar limitar el estudio al análisis de sets de datos para identificar correlaciones entre las variables. De esta manera se favorece la generación de nuevas perspectivas con el objetivo de desarrollar propuestas más eficientes para atender la problemática.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., Gómez, E., y Morfín, M. (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 153-163. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15523175010.pdf>
- BM [Banco Mundial] (2021, oct. 6). *México: panorama general*. <https://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview#1>

- Colina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colorado, A., Marín, V., y Zavala, Z. (2016). Impacto del grado de apropiación tecnológica en los estudiantes de la Universidad Veracruzana. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, (5), 124-137. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1587/1322>
- De Vries, W., León, P., Romero, J., y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 29-49. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60422569002.pdf>
- Dimas, M., Torres, A., Palomares, A., y Treviño, A. (2016). El liderazgo en la función docente, estrategia pedagógica que acrecienta los índices de eficiencia terminal en la educación superior. *Revista Sociología Contemporánea*, 3(6), 12-19. https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sociologia_Contemporanea/vol3num6/Revista_Sociologia_Contemporanea_V3_N6_2.pdf
- DGPPyEE [Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa] (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F., y Pulido, A. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2862>
- Edel-Navarro, R., Ruiz-Méndez, G., y Sánchez-Matías, N. (2018). La plataforma MéxicoX en el aprendizaje abierto y en línea: aproximación a los massive open online courses. *Eduscientia*, 1(1), 4-29. <https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/2>
- Espinosa, E. (2017). Rendimiento académico y eficiencia terminal de los estudiantes de la carrera de Fisioterapia del POLISAL, UNAN-Managua. *Revista Torreón Universitario*, 5(14), 37-45. https://www.researchgate.net/publication/322407888_Rendimiento_academico_y_eficiencia_terminal_de_los_estudiantes_de_la_carrera_de_Fisioterapia_del_POLISAL_UNAN-Managua
- García, M., Medrano, H., Vázquez, J., Romero, J., y Berrún, L. (2021). El aprendizaje electrónico en tiempos de pandemia: eficiencia terminal de un MOOC. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 97-104. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.12>
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856275012.pdf>
- Márquez, D., Ponce, S., y Alcántar, V. (2012). Propuesta metodológica para la identificación de los factores del rendimiento escolar en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 70-79. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150313006.pdf>
- Martínez, A., y Martínez, M. (2013). Análisis del efecto de las becas económicas en el rendimiento escolar en una institución de nivel medio superior. *Investigación y Ciencia*, 21(59), 41-47. <https://www.redalyc.org/pdf/674/67430113005.pdf>
- OIT [Organización Internacional del Trabajo] (2020, ago. 11). *La COVID-19 interrumpe la educación de más del 70% de los jóvenes*. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_753062/lang-es/index.htm

- Pastor, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 49(220), 525-544. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/220-08.pdf>
- Peinado, J., y Jaramillo, D. (2018). La eficiencia terminal del Centro de Investigación e Innovación Tecnológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 126-134. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1797>
- Raush, J., y Hamilton, M. (2006). Goals and distractions: Explanations of early attrition from traditional University freshmen. *The Qualitative Report*, 11(2), 317-334. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.2739&rep=rep1&type=pdf>
- Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 117-127. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643895008.pdf>
- Romero, L., Utrilla, A., y Utrilla, V. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134020.pdf>
- Romero, R., Gómez, M., y Parroquín, P. (2013). Factores asociados a la reprobación de estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez: caso de estudio del IIT-IADA. *Culcyt*, 10(50), 42-50. <http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/920/858>
- Sánchez, M., Vega, Y., Nivardy, C., y Hernández, O. (2017). Diseño e implementación de una plataforma digital para la gestión de tutorías y su impacto en la deserción de estudiantes de nivel superior. *ReCIBE. Revista Electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, 6(1), 127-138. <https://www.redalyc.org/journal/5122/512253717008/512253717008.pdf>
- Sánchez, S. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57), 213-217. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350023.pdf>
- Vanegas, J., y Sancho, H. (2019). Cohort analysis: Dropout, lag and terminal efficiency in the Bachelor of Medicina and Surgery of the University of Medical Sciences. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9091>
- Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.003>
- Vera-Noriega, J., Ramos-Estrada, D., Sotelo-Castillo, M., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D., y Vales-García, J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Universia*, 3(7), 41-56. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a3.pdf>
- Vidales, S. (2010). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5395/5834>

Cómo citar este artículo:

Castillo Ortega, M. F., Cervantes Arreola, D. I., y Ponce Renova, H. F. (2022). Un cambio paradigmático en el estudio de la eficiencia terminal y la deserción escolar: estado del conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1715. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1715>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID-19

The participation of mothers and fathers in a primary school during the COVID-19 contingency

FELIPE DE JESÚS PERALES MEJÍA • JAIR OBED RIVAS SAUCEDO

Felipe de Jesús Perales Mejía. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 052, Torreón, Coahuila, México. Es doctor en Educación por la Universidad de Málaga, España; miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y coordinador de la maestría en Educación campo Desarrollo Curricular de la UPN, Unidad 052. Correo electrónico: fperales_m@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9051-546X>.

Jair Obed Rivas Saucedo. Secretaría de Educación Pública, Coahuila, México. Es licenciado en Educación, maestro en Educación y director de la Escuela Primaria Héroes de Chapultepec. Actualmente doctorante en el programa de Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de la Laguna. Correo electrónico: jairobed.rivas@docentecoahuila.gob.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7412-9438>.

Resumen

La manera en que habíamos observado la educación fue dislocada por la irrupción a escala global de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Tal suceso evidenció problemas estructurales en el acompañamiento pedagógico de las madres y padres de familia en la utilización de recursos tecnológicos, así como en las relaciones del personal de una escuela ubicada en un ejido conurbado de uno de los municipios de la Región Lagunera del estado de Coahuila, México. El propósito del artículo es compartir los resultados de un estudio en caso que tuvo como objetivo explorar la participación de la comunidad escolar durante el inicio de la contingencia. Algunas de las interrogantes que orientaron el proceso de investigación fueron: ¿Cómo participan madres y padres de familia en las actividades escolares? ¿Cómo es la relación entre docentes, directivos, madres y padres de familia? La perspectiva de investigación fue cualitativa con orientación etnográfica. Las técnicas fueron la observación participante y la entrevista. En la investigación se evidencia que la implementación de la educación a distancia, de manera improvisada durante la pandemia de la COVID-19, ocasionó tensiones en las relaciones que establecieron las madres y padres de familia con el personal docente, así como las desigualdades configuradas por el contexto en el que se encuentra ubicada la escuela.

Palabras clave: Participación social, educación básica, COVID-19, pandemia.

Abstract

The way in which we had observed education was dislocated by the outbreak on a global scale of the pandemic caused by COVID-19. Such event evidenced structural problems in the pedagogical accompaniment of mothers and fathers in the use of technological resources, as well as in the relationships of the personnel of a school located in a suburban ejido of one of the municipalities of the Laguna Region of the State of Coahuila, Mexico. The purpose of the article is to share the results of a case study that aimed to explore the participation of the school community during the beginning of the contingency. Some of the questions that guided the research process were: How do mothers and fathers participate in school activities? How is the

relationship between teachers, managers, mothers and fathers? The research perspective was qualitative with an ethnographic orientation. The techniques were participant observation and interview. The research shows that the implementation of distance education, in an improvised way during the COVID-19 pandemic, caused tensions in the relationships established by mothers and fathers with the teaching staff, as well as inequalities configured by the context where the school is located.

Keywords: Social participation, basic education, COVID-19, pandemic.

INTRODUCCIÓN

La perspectiva como habíamos observado la educación de manera presencial fue dislocada por la irrupción a escala global del coronavirus o virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), causa de la enfermedad COVID-19 y declarado como una pandemia en marzo del 2020 (Díaz-Castrillón y Toro Montoya (2020, p. 183). El suceso obligó, por disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), en un primer periodo (del 23 de marzo al 17 de abril del 2020) y de manera sucesiva, al cierre de las escuelas en todos los niveles educativos. En nuestro país, previo a dicha suspensión, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas dispuso medidas sanitarias en las escuelas para frenar la propagación del virus con la implementación de filtros de corresponsabilidad y limpieza a través de comisiones de salud en las que participaron los miembros de la comunidad escolar: docentes, directivos, alumnos, madres y padres de familia. Dicha disposición representó un esfuerzo para contener el virus y proteger a la población, pues la Organización Mundial de la Salud (OMS) había ya catalogado al COVID-19 como una pandemia.

El cambio de representación de la educación, de manera presencial a distancia, evidenció problemas estructurales en la utilización de diversos recursos tecnológicos (radio, televisión, internet, etc.) puestos a disposición por la Secretaría de Educación Pública para que se continuara el proceso educativo con actividades diversas desde los hogares. También puso a prueba la participación de las madres y padres de familia en los asuntos escolares, debido a que asumieron funciones de acompañamiento pedagógico de sus hijas e hijos en colaboración con los y las docentes, que en su mayoría no habían sido capacitados en esa modalidad educativa, ni en la alfabetización digital en el uso de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) (Navarrete-Cazales et al., 2020). Sobre todo, si se considera que permea en la comunidad escolar lo que algunos autores denominan *escisión digital* (Mendoza-Castillo, 2020), no solo como la brecha que existe entre las personas que tienen acceso a las TIC y las que no la tienen, sino también las diferencias en la apropiación de competencias de informática que poseen docentes y alumnos, así como el uso que les dan estos últimos con propósitos lúdicos, como nativos de las tecnologías, mientras que los docentes las pretenden utilizar con fines didácticos. Sin embargo, si se toma en consideración la *Encuesta Nacional*

sobre *Disponibilidad y Uso de las TIC en los Hogares*, publicada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto Federal de Comunicaciones (IFT) durante el 2020 (INEGI-IFT, 2021), para contrastarla con el municipio en el que se ubica la escuela en la que se realizó el estudio, es posible comprender tal escisión.

Según el INEGI y el IFT, en nuestro país, en el 2020 fueron usuarios de internet 84.1 millones de habitantes, lo que representó el 72% de la población total; de telefonía celular 88.2 millones (75.5%); computadora 44.4 millones (38%) de los cuales solo el 54.9% las utilizaron para labores escolares; televisión digital 36 millones, de los que el 76% contó con un televisor digital; televisión abierta 71.5 millones (61.2%) y radio 41.5 millones (35.1%). Las cifras anteriores contrastan con la población del municipio en el que se encuentra la escuela (INEGI, 2021): internet 34.1%, celular 88.3%, computadora 25.1%, línea telefónica fija 14.9%, y televisión de paga 34.1%. Las cifras anteriores son un indicador de las diferencias en el uso de las TIC, sin embargo, se considera que es importante visibilizar la manera en que enfrentan las deficiencias estructurales y los retos en la contingencia con la participación de los distintos agentes educativos a través de un acercamiento etnográfico en una escuela primaria. En este sentido, y coincidiendo con la propuesta de Casanova (2020, p. 17), “antes que lanzar mensajes definitivos sumarnos desde la investigación social, pedagógica e histórica, a la urgente interpretación y análisis de la pandemia en términos de sus efectos para un campo tan relevante en la sociedad como el educativo”. Dado lo anterior, el propósito del presente artículo es compartir los resultados de un estudio en el que se documentó la participación de las madres y padres de familia, a través de sus voces y visiones, en el acompañamiento pedagógico a sus hijas e hijos y las relaciones con los docentes durante el primer periodo de la pandemia causada por la COVID-19.

Sin embargo, es importante subrayar que la investigación sobre la participación de las madres y padres de familia en la escuela es un sendero que se sigue construyendo con una diversidad de aportaciones de lo que sucede en los planteles escolares. Algunos han abordado la integración de organismos formales de participación en las escuelas: el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) y la Asociación de Padres de Familia (APF) (Perales, 2014, 2019; Muñoz et al., 2017; Perales y Escobedo, 2016), las dificultades de la participación de los padres de familia (Valdez y Urías, 2011; Moreno, 2010), los factores que favorecen la participación (Ríos y Morales, 2017), la participación en actividades escolares (Loya et al., 2013; Echeverría et al., 2017; Gavilánez et al., 2021), entre otros.

CONTEXTO, PROPÓSITOS Y PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

El plantel educativo en el que se realizó el estudio se encuentra ubicado en un ejido conurbado en uno de los municipios de la Región Lagunera del estado de Coahuila, México. La comunidad ha tenido distintas reconfiguraciones (Vázquez, 2020), se

originó en el año de 1902 debido a la construcción de las vías del ferrocarril; en 1936, con el reparto agrario en la Laguna, se convirtió en ejido y posteriormente en colonia. Según datos del INEGI (2021), el municipio en el que se encuentra la escuela tiene una población de 59,035 habitantes, con una población económicamente activa del 58.3%, hacinados en 15,897 viviendas, las cuales cuentan con servicios de agua entubada (70.7%), drenaje (75.3%), servicio sanitario (98.4%) y energía eléctrica (99.7%). La colonia en la que se ubica la escuela se caracteriza por tener escasos establecimientos comerciales, la mayoría de estos se dedican a la actividad industrial, la cual reporta una plantilla de 1,000 trabajadores, con una población de 2,730 personas en 761 unidades habitacionales (Market Data México, 2019).

El edificio escolar fue construido en la década de los sesenta del siglo pasado; durante el tiempo en que se realizó el estudio no contaba con oficina para la dirección, los baños se encontraban en mal estado y a la espera de que los nuevos culminaran la construcción, la cual se encontraba detenida por problemas con la constructora y el Instituto Coahuilense de Infraestructura Física Educativa. La escuela durante el ciclo escolar 2019-2020 contaba con seis maestros frente a grupo, un intendente, un director liberado, un profesor de educación física, dos maestros que impartían clases de inglés y el personal de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), integrado por una maestra que asistía tres veces por semana, trabajadora social, psicóloga y de lenguaje.

La perspectiva de investigación utilizada fue la cualitativa con orientación etnográfica. Según Rockwell (2009), la etnografía es una disciplina tendiente a producir conocimiento sobre determinadas realidades sociales y culturales específicas, en un tiempo y espacio determinados. El estudio tuvo como propósito analizar, interpretar y comprender la participación de los docentes, directivo, madres y padres de familia durante la contingencia por la COVID-19. Las interrogantes que orientaron la investigación fueron: ¿Cómo participan madres y padres de familia en las actividades escolares? ¿Cómo es la relación entre docentes, directivos, madres y padres de familia?

Para Maturana y Garzón (2015), la etnografía se refiere al análisis de un grupo a través de la observación y descripción de lo que hace la gente, cómo se comporta y relaciona, para describir las creencias, motivaciones, valores y perspectivas. Las técnicas que se utilizaron fueron las que caracterizan a la perspectiva etnográfica: la observación participante y la entrevista. Mediante la observación participante se buscó obtener información directa de los implicados en distintos escenarios (reuniones virtuales del consejo técnico escolar, con los docentes y el director, en la escuela, en los mensajes de WhatsApp, etc.), considerando que en esta técnica, como lo afirma Restrepo (2018), se “tiene una posición privilegiada porque le permite al investigador acceder a cómo se hacen las cosas, quiénes las realizan y dónde se hacen, permitiendo comprender de primera mano todo lo que le interesa de la vida social” (p. 76). La entrevista como un diálogo, mediante el cual se obtuvieron distintas versiones de los participantes

de la realidad estudiada (Taylor y Bogdan, 2000; Bertely, 2000). Las observaciones y entrevistas se transcribieron en un registro ampliado integrado por dos columnas, en forma de matriz de doble entrada. En la primera se anotaron los datos obtenidos con ambos recursos y en la segunda se registraron las temáticas y conjeturas, además de identificar los patrones recurrentes, denominados “categorías”. Atendiendo a las sugerencias de Weiss (2017) y Bertely (2000), en un primer momento se realizó una lectura general a los datos que se encontraban en los registros y, mediante distintas lecturas, a manera de espiral, fue posible identificar patrones recurrentes o categorías que permitieran reconstruir mediante una narrativa la acción significativa de los participantes en el breve texto que se presenta a continuación.

¡NADIE SE PRESENTA MAÑANA!

El escenario mundial fue sorprendido en diciembre del 2019 con una nueva enfermedad viral conocida como COVID-19. Los primeros contagios en nuestro país se sucedieron los primeros días del mes de febrero del 2020 (SEP, 2020). En el mes de marzo, en la escuela, el director recibió de la supervisión escolar un oficio en el que se le indicaba que conformara el Comité de Salud Escolar del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS); “¡Infórmenle al CEPS que se tienen que organizar para realizar cuadrillas de padres de familia para que establezcan un filtro en la escuela!” (Of. 16032020).

El director, al recibir la instrucción, convocó a las vocales de los grupos de la Asociación de Padres de Familia (APF) que también forman parte del CEPS y a los y las docentes para informarles: “Tenemos la preocupación de esta enfermedad, por eso se van a implementar filtros; dos de ellos serán en el ingreso a la escuela, en la puerta de entrada, y los maestros en sus salones de clases” (16032020). En la reunión se acordó que las madres y padres de familia en el filtro de la hora de la entrada al edificio escolar, se encargarían del aseo de las manos de los alumnos con jabón y agua, así como del llenado de formularios que envió la supervisión.

El primer día del filtro, las mismas vocales de la APF y el CEPS llegaron temprano a la escuela. El director les entregó los formatos con sus respectivos bolígrafos que deberían de contestar las madres y padres de familia, mientras que el intendente ubicó una mesa a un costado de la puerta de acceso en la que dispuso el jabón. A una de las vocales le entregó el jabón y el intendente se encargó de la manguera para que los niños se lavaran las manos: “Señora, les va poniendo poquito jabón y aquí Pancho les pondrá agua para lavarse las manos” (DC18032020).

Al concluir la hora de entrada, las señoras hicieron algunas sugerencias: “Mañana hay que traer gel antibacterial porque se hizo mucho *chorreadero* de agua, y de una vez a la hora de salida hay que darles el formato del filtro en casa para que no se haga la *bola* en la puerta” (DC180320). Sin embargo, horas más tarde del mismo día, el 18 de marzo del 2020, por indicaciones de la autoridad educativa las clases fueron

suspendidas mediante comunicado por WhatsApp anexando un oficio en el que se solicitaba a los directores que avisaran a los padres de familia: “¡Nadie se presenta mañana!, es recomendable que los directivos acudan para que avisen a los padres y coloquen algún cartel” (W. 18032020). El director hizo lo propio con los maestros a través del grupo de WhatsApp: “Compañeros, nadie se presenta mañana a la escuela [adjuntando el oficio], les pido manejar este documento [anexa otro archivo] para el trabajo en casa, en caso de que no hayan impreso alguna guía. ¡Avísenles a los papás de que nadie se presenta mañana!” (180320). No obstante, la información no llegó a todos los padres de familia, ya que por la mañana del día siguiente algunas señoras se presentaron con sus hijos en la escuela:

M: ¿No hay clases, director?

D: No, señora, se suspenden a partir de hoy. Ayer los maestros les estuvieron avisando por WhatsApp.

M: ¡Ah, bueno! Es que no me di cuenta, como ya no traigo el mismo número. Ándele pues, gracias [R. DC19032020].

TENSIONES Y MALESTAR

Una vez que se suspendieron las clases presenciales en la escuela, se suscitó una serie de tensiones entre las madres y padres de familia y los docentes de grupo al pasar a la modalidad a distancia. En algunos casos, debido a la escasa comunicación de los y las maestros (as): “Me están preguntando unas mamás que algunos maestros no mandaron cuadernillos, que ahí, ¿cómo le hacen?, porque no los pueden localizar” (vocal del grupo, W27032020). La dificultad para establecer comunicación con los docentes tal vez se originó porque durante las primeras semanas de la contingencia algunos los observaron como vacaciones anticipadas, puesto que se encontraba próximo el receso escolar: “Pues yo le dije a las mamás de mi grupo que regresando de vacaciones me entreguen los trabajos” (maestra de grupo W. 220320).

Sin embargo, el periodo de contingencia se extendió y, en este contexto, la SEP implementó programas en la modalidad a distancia como el de “Aprende en casa”. En el programa se utiliza la televisión y el uso de una plataforma en la internet, de esa manera se pretendió proporcionar acompañamiento a los alumnos y alumnas, y a las y los docentes; además de utilizar la telefonía celular mediante los grupos de WhatsApp y un cuadernillo de actividades diarias. De esta manera, la aplicación tecnológica se convirtió en el medio de contacto que los y las docentes utilizaron durante el periodo de contingencia para establecer la comunicación con el grupo de madres de familia de los alumnos a su cargo.

Profe, ¡disculpe que le llame!, es que la maestra Lupita quiere que los niños del grupo vean las actividades por la tele, pero la verdad están bien aburridas. Yo le tengo que estar explicando a mi niño lo que va a hacer, porque no las entiende [MF. 2o. 29042020]

La televisión, como dispositivo en apoyo a las actividades escolares, se convirtió en una carga adicional para las madres y padres de familia que estaban atentos a que sus hijas e hijos realizaran las actividades programadas en un canal cuya señal se retransmitía desde la ciudad de Torreón, Coahuila; aproximadamente a 33 kilómetros del municipio en el que se encuentra la escuela: “Profe, es que Ricardito está lloré y lloré, porque nomás no vemos el canal, ya su papá se subió a moverle a la antena y no se ve nada” (MF. 3o. R. 280420). El malestar por la forma de trabajar a distancia comenzó a generalizarse entre las madres y padres de familia: “Profe, ni chanza tengo de hacer de comer por estar en *friega* con las niñas, porque a las dos les están encargando lo de la tele y lo del cuadernillo, ¡es mucho para ellos y para uno!” (M.F.5o. 06052020). Lo anterior se acentuó en los días subsecuentes, puesto que las madres y padres de familia consideraron que los docentes encargaban múltiples actividades. Así lo expresó al director una madre de familia del grupo de cuarto grado:

¡Buenos días, Profe! Disculpe que lo moleste, tengo una inquietud muy grande porque creo que es un abuso lo que están encargando de trabajo, ¡es bastante! y dice la maestra: “¡No se estresen, señoras!”, pero ¿cómo cree que están los niños? Si de por sí, con la situación que estamos pasando, que no salen de casa y todavía con los trabajos que les encargan en los cuadernillos, las fichas, aparte el engargolado, ¡por favor, deberían ser un poquito más conscientes! Porque aparte de que tenemos obligaciones, tenemos que estar al pendiente de nuestro trabajo. Le encargo, somos muchas mamás que estamos quejándonos. La maestra nos dice que usted es el que las manda, ¡ojalá que cuando regresemos, así como ustedes nos están exigiendo, si Dios nos permita regresar, también nosotras les exigiremos! [madre de familia, R. W.07052020].

A través del mensaje se puede percibir el malestar de las madres de familia porque consideraban un exceso de trabajo el que se les estaba solicitando para que lo realizaran en los hogares. En virtud de lo anterior, el director les comentó a los docentes la molestia, en una de las reuniones virtuales a través de la plataforma de Microsoft Teams: “Compañeros, nuestra función en este momento es acompañar a los alumnos, hay que ser empáticos porque ellos son los más perjudicados en esta modalidad. Los papás al perder la paciencia, obviamente se descargan con los alumnos” (11052020). Sin embargo, los maestros expresaron que quienes deberían ser empáticas eran las madres de familia: “¡Ellas con uno no pueden! Nosotros que tenemos a más de veinte, ¡imagínense!; ¿todavía quieren que hagamos milagros?” (maestro de grupo).

Conforme se aproximaba la fecha del fin de cursos las madres y padres de familia expresaron su preocupación por las calificaciones de sus hijos: “¡Buen día, director! ¿Qué va a pasar con las calificaciones de Luisito y Paloma?, ya ve que no mandé tareas por el problema de salud que tuve con mi mami, no hemos estado cumpliendo al cien con las tareas...” (W. 28052020). La pregunta de la madre de familia era porque, según los informes de los docentes, durante cada semana, menos del 40% del alumnado, enviaba sus tareas; sin embargo, para una docente “para ellas [las señoras], es molesto que les estemos pidiendo las tareas, por eso ya no me desgasté, las que me las quieran mandar, que las manden” (18052020).

En tiempos de COVID-19, la participación de las madres y padres de familia en el acompañamiento pedagógico de sus hijos en la modalidad a distancia aumentó, aunque no en su mayoría, porque aproximadamente menos del 40% de los alumnos y alumnas cumplieron con las actividades solicitadas por los y las docentes. Los mecanismos de comunicación entre docentes y madres y padres de familia se fortalecieron con el uso del teléfono celular, a través de los grupos de WhatsApp, aunque únicamente se utilizaran para informarles sobre las tareas que deberían de realizar en casa y/o recibir quejas o reclamaciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los testimonios documentados de madres y padres de familia, con la implementación de la educación a distancia durante la pandemia de la COVID-19 se ocasionaron tensiones en las relaciones que establecieron con los y las docentes y el director de la escuela. Sin embargo, también es posible reconocer que lo que se puso en evidencia fueron las desigualdades económicas de las familias y la denominada *escisión digital* (Mendoza-Castillo, 2020) en la cultura de quienes participaron en el uso de las TIC. Lo anterior, si consideramos que la mayor parte de la comunicación se realizó con el uso del teléfono celular mediante la aplicación de WhatsApp, porque en el municipio en el que se encuentra la escuela es de uso mayoritario (88.3% de la población). Los programas implementados por la SEP en la televisión abierta fueron de escaso apoyo porque el canal que retrasmite la señal se encuentra aproximadamente a 33 kilómetros del municipio, y los hogares que poseen un televisor necesitan una antena aérea ya que son escasos los que contratan la de paga (34.1%). Así mismo, los programas de la SEP (Aprende en casa) que necesitan de la internet es probable que los utilice una reducida población, ya que únicamente el 25.1% de los habitantes del municipio cuenta con equipo de cómputo. Lo anterior es coincidente con lo que otros investigadores han explorado sobre el programa Aprende en casa (De la Cruz, 2020), el cual ha sido objeto de múltiples cuestionamientos: falta de equidad, la acentuada utilización de recursos tecnológicos, las múltiples tareas que deben de realizar los alumnos diariamente, entre otros.

En general, el programa tiene una visión estandarizada de los hogares y familias, ya que parte del supuesto de que todos poseen las condiciones necesarias para que el alumnado realice las actividades de aprendizaje propuestas en la modalidad a distancia. Lo anterior es demasiado complejo, si tomamos en consideración que en comunidades como en la que se realizó el estudio, en donde las madres y padres de familia tienen otras ocupaciones, acompañar pedagógicamente a sus hijos para que realicen las tareas en casa ocasionó tensiones con los y las docentes. Sería deseable que el programa incluyera ambientes de aprendizaje adaptativos e incluyentes, que se acercaran a las condiciones de las comunidades en las que viven algunos grupos vulnerables. En este sentido, con lo que se representó en el relato cualitativo-etnográfico, la

participación de los padres y madres de familia durante la pandemia por COVID-19, es posible inferir la desigualdad económica evidenciada en la modalidad a distancia, ya que los dispositivos móviles y la televisión fueron los mecanismos de comunicación y acompañamiento educativo. El hecho de que las evidencias de aprendizaje fueran entregadas por menos del 40% de los alumnos del plantel nos lleva a inferir que las condiciones de las familias para poder recibirlas y/o enviarlas por medios digitales, imprimir un cuadernillo o dedicarles tiempo en casa a los hijos en el acompañamiento pedagógico fueron limitadas, debido a que la gran mayoría tiene que salir a trabajar para ganar diariamente el sustento.

Por otra parte, como lo han documentado otras investigaciones (Perales, 2019, 2014; Muñoz et al., 2017; Perales y Escobedo, 2016), las madres y padres de familia participan, en la educación básica, en la organización y realización de las actividades escolares en dos organismos formales: la APF y el CEPS. No obstante, por lo regular en su constitución son las mismas personas en ambos órganos. Lo anterior permite plantar como línea de investigación la burocratización de los órganos de participación social en las escuelas de educación básica. Sobre todo cuando de manera reciente en el 2021 ha surgido la propuesta del programa “La escuela es nuestra”, en el que se establece entregar a las comunidades escolares apoyos económicos a través de un Comité Escolar de Administración Participativa (CEAP) (Secretaría de Bienestar; Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2021), integrado por un presidente, secretario técnico, tesorera, dos vocales y un estudiante a partir del 4º grado. Es decir, en algunas escuelas serían tres organismos de participación.

Finalmente, y sin ánimos de generalizar los resultados por el tipo de estudio en caso, sería importante que las experiencias construidas durante la pandemia pudieran constituirse en núcleos que hicieran posible reconocer las inequidades en las que viven las poblaciones vulnerables y construir propuestas que permitan una educación de calidad con equidad, a fin de enfrentar situaciones de emergencia como las que vivimos por la COVID-19.

REFERENCIAS

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Casanova, C. H. (2020). Presentación. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- De la Cruz Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. En *Educación y pandemia. Una visión académica*. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Díaz-Castrillón, F. J., y Toro-Montoya, A. I. (2021). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Revista Medicina y Laboratorio*, 24(3), 183-205. <https://doi.org/10.36384/01232576.268>
- Echeverría, C. S., Sotelo, C. M. A., y González, F. S. (2017). *Participación de los padres en los asuntos escolares de sus hijos, caso Sonora*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de

- Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0828.pdf>
- Gavilánez Villamarín, S. M., Clonares Borbor, A. M., Nevarez, Moncayo, J. C., y Sánchez Pérez, L. d. R. (2021). Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia. *Revista Conrado*, 17(81), 92-101. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1874>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Panorama sociodemográfico de Coahuila de Zaragoza. Censo de población y vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825197766>
- INEGI-IFT [Instituto Nacional de Estadística y Geografía-Instituto Federal de Telecomunicaciones] (2021, jun. 22). *En México hay 84.1 millones de usuarios de internet y 88.2 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2020 [Comunicado de prensa número 352/21]*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Loya Ortega, C. G., Arzola Franco, D. M., y Armendáriz Ponce, H. M. (2013). La participación de los padres de familia en el ámbito de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 4(7), 33-42. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/576
- Maturana Moreno, G. A., y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Market Data México (2019). *Colonia Fresno Del Norte, Francisco I. Madero, en Coahuila de Zaragoza*. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Fresno-Del-Norte-Francisco-I-Madero-Coahuila-Zaragoza>
- Mendoza-Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237028>
- Moreno, O. T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14, 241-254. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42913>
- Muñoz Martínez, G. J., Fernández Escárcega, J., y Vázquez Soto, A. (2017). Dificultades en la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4, 1-14. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/682>
- Navarrete-Cazales, Z., Manzanilla-Granados, H. M., y Ocaña Pérez, L. (2020). La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México: potencialidades y limitaciones. *Educiencia*, 5(2), 6-19. <https://doi.org/10.29059/educienc.v5i2.191>
- Perales Mejía, F. d. J. (2014). La participación social en educación: entre el habitus comunitario y la obligación administrativa. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (19), 86-119. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i19.967>
- Perales Mejía, F. d. J. (2019). Las disposiciones normativas de la participación social en una escuela primaria. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.588>
- Perales Mejía, F. d. J., y Escobedo Carrillo, M. M. (2016). La participación social en la educación: entre propuestas innovadoras u tradición educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 69-81. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/738>

- Ríos Flores, A., y Morales Pérez, P. (2017). *Relación escuela-familia: participación para la lectura*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1898.pdf>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Ciencias Sociales.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2020). *Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Secretaría de Bienestar-Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Fomento Educativo (2021). *Manual del Comité Escolar de administración participativa. La escuela es nuestra. Comité Escolar de Administración Participativa*. <http://normateca.basica.sep.gob.mx/core/docs/manuales/LEEN%20Manual%20del%20CEAP%202021.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3a. ed.). Paidós.
- Vázquez, M. (2020, nov. 9). Pierde Francisco I. Madero, su identidad e historia. *El Siglo de Torreón*. <https://www.elsiglocoahuila.mx/coahuila/noticia/250851.pierde-francisco-i-madero-identidad-e-historia.html>
- Valdés Cuervo, A. A., y Urías Murrieta, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 23, 99-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 637-654. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000200637&lng=es&tlng=es

Cómo citar este artículo:

Perales Mejía, F. d. J., y Rivas Saucedo, J. O. (2022). La participación de las madres y padres de familia en una escuela primaria durante la contingencia por COVID-19. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1495. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1495>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes: su análisis factorial-confirmatorio

Opinion questionnaire of teaching practices by students: Its confirmatory-factorial analysis

ARTURO CÉSAR MARTÍNEZ CHÁVEZ • MARÍA LETICIA BAUTISTA-DÍAZ • HORTENSIA HICKMAN RODRÍGUEZ

Arturo César Martínez Chávez. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Es egresado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM. Pasante de la carrera de Psicología. Servicio social realizado en la Clínica Universitaria de Salud Integral Iztacala y en el Centro de Apoyo y Orientación para Estudiantes. Ponente en eventos nacionales. Laboró en el H. Ayuntamiento de Tlalnepantla de Baz, como técnico administrativo de Oficialía Mayor. Correo electrónico: cesarmch9512@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5730-5150>.

María Leticia Bautista-Díaz. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Es licenciada y doctora en Psicología por la UNAM. Adscrita a la carrera de Psicología y al Grupo de Investigación en Aprendizaje Humano. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Autora y/o coautora de artículos científicos y de capítulos de libros, ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Ha participado en revisión y actualización de programas académicos con aval institucional, así como en la evaluación de proyectos de posgrado. Es revisora por invitación de varias revistas. Actualmente dirige tesis de pregrado y posgrado. Correo electrónico: leticia.bautista@iztacala.unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1154-1737>.

Resumen

El constructo *prácticas docentes* es multidimensional y este puede conducir a una educación de calidad, concretamente en el nivel de licenciatura es importante contar con instrumentos válidos y confiables para su medición. El objetivo de esta investigación fue evaluar el análisis factorial confirmatorio (AFC) del *Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes* (COPDE). El diseño de investigación fue instrumental; para realizar el AFC se consideró una muestra de 450 cuestionarios contestados por universitarios, misma que fue extraída aleatoriamente de un total de 900, con estos datos se sometieron a prueba tres modelos. Se encontró que el modelo del COPDE de tres factores con 28 reactivos tiene adecuados índices de ajuste ($X^2/df = .92$, $GFI = .99$, $RMR = .04$, $AGFI = .99$, $NFI = .99$, $PNFI = .92$) y altas correlaciones entre los reactivos y sus respectivos factores latentes (rango entre .51-.89). Asimismo se encontraron elevados coeficientes de consistencia interna para la puntuación total $\Omega = .98$ y para sus tres factores: satisfacción con la metodología docente ($\Omega = .98$), evaluación de los aprendizajes programados ($\Omega = .85$) y actitud hacia los estudiantes ($\Omega = .86$). Se concluye que el COPDE de 28 reactivos posee adecuada validez de constructo y una alta confiabilidad.

Palabras clave: Evaluación, validez, cuestionarios, análisis factorial, confiabilidad.

Abstract

The *teaching practice* construct is multidimensional and it can lead to quality education, specifically in the undergraduate degree, it is important to have valid and reliable instruments for its measurement. The objective of this research was to evaluate the confirmatory-factor-analysis (CFA) of the *Questionnaire of Teaching Practices by Students* (QTPS). The research design was instrumental. CFA was performed with a sample of 450 questionnaires answered by university students, which were extracted randomly from a total

Hortensia Hickman Rodríguez. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Es doctora en Pedagogía, adscrita a la carrera de psicología de la FESI. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Autora y coautora de textos de divulgación científica, docente en los tres niveles formativos. Colabora en el proyecto de investigación en aprendizaje humano. Responsable y corresponsable de proyectos de investigación. Correo electrónico: hortensiahickman@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-9485>.

of 900 questionnaires, with these data three models were tested. It was found that 3-factor QTPS model with 28 item has adequate fit indices ($\chi^2/df = .92$, GFI = .99, RMR = .04, AGFI = .99, NFI = .99, PNFI = .92) and high correlations between items and their respective latent factors (range between .51-.89). Furthermore, good internal consistency coefficients were found for the total score $\Omega = .98$, and for its three factors: Satisfaction with the teaching methodology ($\Omega = .98$), evaluation of programmed learning ($\Omega = .85$) and attitude towards students ($\Omega = .86$). It is concluded that the QTPS of 28 items have adequate construct validity and high reliability.

Keywords: Evaluation, validity, questionnaires, factorial analysis, reliability.

INTRODUCCIÓN

El concepto de *calidad de enseñanza* se basa en el desarrollo académico de los alumnos, alude a la capacidad de tomar decisiones, enfrentar y resolver problemas a partir de los conocimientos adquiridos durante su formación profesional (López et al., 2013; Moreno, 2018). Por ello, la calidad-cualidad del docente de nivel licenciatura debe basarse en una adecuada organización, cumplimiento de los deberes, habilidades de comunicación y buena actitud hacia los educandos (García et al., 2020).

De este modo, la calidad-cualidad docente es un pilar importante para la educación superior, por tanto, es imprescindible contribuir en su mejoramiento; esto se puede lograr con la evaluación y retroalimentación tanto de áreas de oportunidad como de fortalezas (Martínez-Chairez et al., 2016; Moreno, 2018). Al respecto, Murillo e Hidalgo (2016) afirman que la evaluación docente debe servir para optimizar la calidad de la educación, así, la retroalimentación que se le brinde al docente tiene que favorecer no solamente su proceso de enseñanza, sino también su crecimiento personal. Hace algunos años se enunció que la evaluación docente debe ser formativa, transparente, creíble, motivadora y flexible (Guzmán, 2016); estas características tienen una connotación positiva que encamina hacia el crecimiento, por ello la evaluación docente no se debe vislumbrar como una acción punitiva.

Evaluación de atributos en el docente

Regularmente los atributos docentes que se evalúan son la satisfacción de alumno hacia el proceso de enseñanza, tal es caso de sus estrategias metodológicas, cumplimiento del programa académico, actitud hacia la docencia/estudiantes, así como las formas de evaluar el aprendizaje (Guzmán, 2016; Hickman et al., 2016; Leguez et al., 2018).

Perez-Poch, Sánchez, Salán y López (2015) mostraron que cuando los estudiantes están satisfechos se puede generar una mayor motivación por el aprendizaje; al respecto, Romero (2014) sostiene que en el campo educativo de nivel superior un

punto cardinal es la evaluación de dicha satisfacción del estudiante. En cuanto al cumplimiento del programa, es relevante no solo para el docente y el alumno, ya que se extiende hasta la institución educativa, porque permite valorar, dar seguimiento y ajustar los planes de estudio a las necesidades vigentes (Mazón et al., 2009). Asimismo la evaluación de los aprendizajes es valiosa, porque cuando los alumnos la perciben como justa hay un mejor trabajo individual, colaborativo o grupal (Guzmán, 2010). Otro elemento por demás importante es la actitud que los profesores tienen hacia los estudiantes, en virtud de que existe evidencia empírica de que si el docente presenta una actitud positiva generará mejores actividades de investigación, mayor comprensión y una convivencia más sana entre pares, formándose una relación cíclica (García et al., 2020; Jiménez, 2018; Uranga-Alvídrez et al., 2016).

Cuestionarios como medio para la evaluación del docente

Las variables antes descritas permiten reconocer por qué la práctica docente es multidimensional (Casero, 2016; Mazón et al., 2009; Zambrano y Gutiérrez, 2018); las dimensiones subyacentes a la práctica docente se pueden evaluar mediante los cuestionarios de opinión estudiantil (Molero y Ruiz, 2005), ya que las preguntas (indicadores) en conjunto miden factores latentes de dicho constructo (Bautista-Díaz et al., 2019; Herrero, 2010; Hair et al., 1999). Por esta razón, los cuestionarios son los instrumentos más utilizados para recabar información sobre la práctica docente (Romero y Martínez, 2017), además de ser un medio práctico respecto a su aplicación en comparación con otras técnicas como las entrevistas, que, aunque arrojan otro tipo de datos, requieren contar con mayores recursos económicos, de tiempo y humanos (Bautista-Díaz et al., 2019; Fernández-Ballesteros, 2013). Así pues, el cuestionario debe poseer las propiedades psicométricas adecuadas, como la confiabilidad y la validez, para contar con interpretaciones que se aproximen a la objetividad (Bautista-Díaz et al., 2019; Jornet, 2017; Revilla, 2004).

En el caso concreto de la validez se identifican tres tipos (de contenido, relacionada con el criterio y de constructo), de los cuales destaca, por su importancia, la validez de constructo (Aragón, 2004; Bautista-Díaz et al., 2019). Esta se demuestra principal –pero no exclusivamente– con el análisis estructural y se puede realizar a través de dos vías: una es el análisis factorial exploratorio (AFE) y la otra es el análisis factorial confirmatorio (AFC) (Fernández, 2015; Muñiz, 1992). La importancia de la validez de constructo reside en demostrar que los indicadores que se utilizan en el instrumento miden de forma óptima el modelo teórico (constructo) que subyace a este (Emre, 2018; Herrero, 2010).

Ahora bien, en cuanto a la confiabilidad, en los diseños instrumentales normalmente (Argibay, 2006) se calcula la consistencia interna, la cual se determina con la covariación entre los ítems a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Sin embargo, se ha visto que posee limitantes para variables de tipo ordinal (Oliden y Zumbo, 2008).

Cabe señalar que la mayoría de los cuestionarios de opinión estudiantil para evaluar al docente son de tipo ordinal (Fabila et al., 2013). Por este motivo se sugiere utilizar otro coeficiente de confiabilidad como el Omega de McDonald, ya que este no se ve afectado por la escala de medición, número de ítems, ni por las opciones de respuesta (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Hasta hace unas décadas era común utilizar cuestionarios provenientes de otros países —aunque aún se siguen usando—, pero el camino a la solidez de la disciplina ha permitido elaborar cuestionarios *ad hoc*, reconociendo que la construcción de instrumentos es un proceso amplio y complejo que requiere de diversas fases y toma de decisiones, basadas en la psicometría.

Antecedentes del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes

En México algunas universidades evalúan la práctica docente a través de cuestionarios de opinión estudiantil, tal es el caso de la *Escala de desempeño docente* (Durán-Aponte y Durán-García, 2015); el *Instrumento para mejorar las prácticas del docente universitario* (Márquez y Madueño, 2016) o el *Cuestionario de evaluación de la competencia docente* (Luna y Reyes, 2015), por mencionar algunos. Específicamente, el *Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes* (COPDE) de 52 reactivos se diseñó originalmente de lápiz y papel. Su objetivo es evaluar la práctica docente desde la perspectiva de los estudiantes. Se construyó con base en una metodología robusta (redes semánticas, jueceo de expertos y estudio piloto), por tanto, posee adecuada validez de contenido (Hickman et al., 2016; Hickman et al., 2019a; Hickman et al., 2019b). Asimismo, a través de un AFE se demostró que el COPDE cuenta con una estructura de cuatro factores: metodología y satisfacción general; cumplimiento del programa y evaluación de los aprendizajes; actitud hacia los estudiantes, y ética profesional, los cuales explican una varianza total del 59.89%, con una elevada confiabilidad ($\text{Alfa} = .97$) (Aguirre, 2018).

No obstante, el COPDE se adaptó a una versión digital, de la cual Méndez et al. (2019) llevaron a cabo en una primera etapa la validación cruzada a través del AFE. De este modo, el COPDE se redujo de 52 a 34 reactivos, debido a que ciertos reactivos cargaban en dos factores o sus cargas factoriales eran $< .50$; entre los reactivos eliminados se encontraban los seis que conformaban el factor de ética profesional. No obstante, dada la importancia de la ética profesional como una dimensión transversal, los autores sugirieron que se pueden utilizar los seis reactivos de esta dimensión para obtener información extra, sin que se contabilicen en las puntuaciones. Con base en los análisis estadísticos llevados a cabo por Méndez et al. (2019), el COPDE quedó constituido por tres factores: I). Metodología y satisfacción general (22 ítems); II). Cumplimiento del programa y evaluación de los aprendizajes (7 ítems); III). Actitud hacia los estudiantes (5 ítems), mismos que explican una varianza elevada total del

71.81%. En cuanto a su confiabilidad, se obtuvo una casi perfecta consistencia interna ($Alfa = .98$).

A manera de síntesis, evaluar la práctica docente puede ser complejo debido a que es multidimensional, sin embargo, la importancia de evaluarla y retroalimentar mediante instrumentos que sean válidos y confiables es avanzar hacia una educación de calidad y, con ello, aspirar a un mayor crecimiento integral del país. Al respecto, el COPDE incluye las distintas dimensiones que se sugieren en la literatura para evaluar la práctica docente. Así, a partir de los antecedentes expuestos y siguiendo la lógica de validación cruzada para contar con datos sólidos a favor de la validez de constructo, el objetivo de esta investigación fue evaluar el análisis factorial confirmatorio del *Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes* versión digital.

MÉTODO

Diseño de la investigación

Instrumental, ya que se verificaron las propiedades psicométricas del COPDE digital siguiendo ciertas normas establecidas (Montero y León, 2007).

Participantes

Los datos generados para la presente investigación corresponden a estudiantes de la carrera de Psicología, de segundo, cuarto, sexto y octavo semestres, quienes al momento del estudio estaban adscritos al segundo periodo semestral del 2018, de una universidad pública del Estado de México; cada alumno contestaba uno, dos o tres cuestionarios correspondientes a sus profesores de dicho periodo. En total se recolectaron 900 cuestionarios, de los cuales se extrajo una muestra aleatoria del 50% (450 cuestionarios), con la que se realizó el AFC de la presente investigación.

Instrumento de evaluación

Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes digital (Méndez et al., 2019) ($Alfa = .98$), de 34 reactivos integrados en tres factores: 1). Metodología y satisfacción general (MySG), 2). Cumplimiento del programa y evaluación de los aprendizajes (CPyE), 3). Actitud hacia los estudiantes (AE).

Análisis de datos

Se evaluó la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogórov-Smirnov (KS), por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés) versión 20, en tanto que para calcular el AFC se utilizó el programa Amos versión 24 (IBM SPSS).

Las medidas de ajuste absoluto utilizadas fueron: el Ji-cuadrado entre los grados de libertad ($X^2/df < 3$); el índice de bondad de ajuste (GFI; $> .95$); el índice de la raíz

del residuo cuadrático promedio (RMR; $< .05$; índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI; $> .95$, el cual es una extensión del GFI); índice del ajuste normal (NFI; $> .90$); ajuste normado de parsimonia (PNFI), valores adecuados deben estar cercanos a la unidad (las iniciales corresponden a sus siglas en inglés).

Ahora bien, con el propósito de determinar la confiabilidad del COPDE se calculó el coeficiente Omega de McDonald esperando un coeficiente $\Omega = .70$ como indicador de confiabilidad suficiente, mismo que se realizó con el paquete de Office Excel 2016.

Con base en los resultados de la prueba de *KS*, se encontró que los datos del COPDE (total y factores) no siguen una distribución normal, 1) MySG ($KS = 3.35$; $p = .001$); 2) CPyE ($KS = 3.82$; $p = .001$); 3) AE ($KS = 4.86$; $p = .001$). Esta evidencia estadística condujo a la decisión de utilizar para el AFC el método de estimación de mínimos cuadrados no-ponderados (ULS, por sus siglas en inglés) (Schumacker y Lomax, 2010).

RESULTADOS

Validez de constructo: análisis factorial confirmatorio

Se sometieron a prueba tres modelos de la estructura factorial del COPDE: modelo 1: propuesto por Aguirre (2018), de 52 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones MySG, CPyE, AE y EP; modelo 2: constituido por tres factores según el AFE propuesto por Méndez et al. (2019), MySG, CPyE y AE, el cual consta de 34 reactivos, pero se destaca que algunos de estos tienen correlaciones $< .70$ con su respectivo factor; modelo 3: derivado de la presente investigación, el cual confirmó los tres factores propuestos por Méndez et al. (2019).

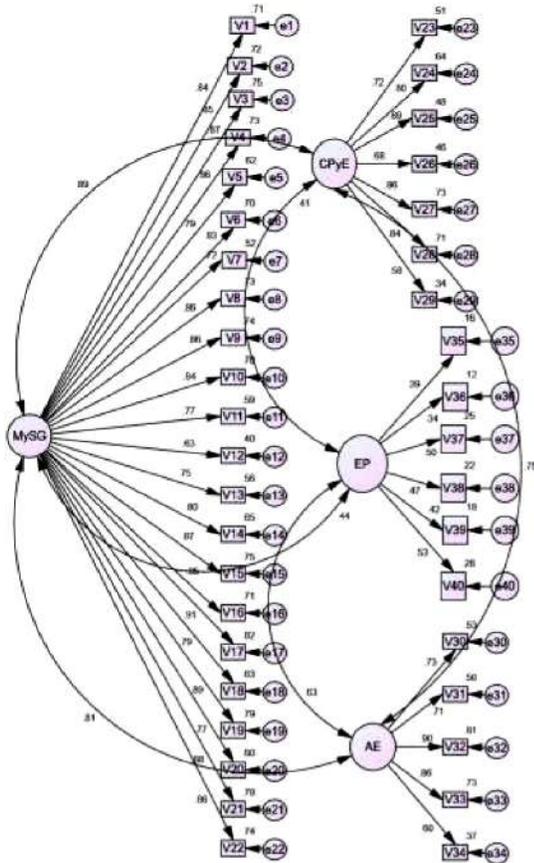
En la figura 1 se observa el modelo 1 y se pueden apreciar las magnitudes de las correlaciones entre los factores MySG con CPyE (.89) y con AE (.81), sin embargo, con EP tiene una relación más baja (.44). De la misma forma, CPyE con EP (.41), AE con EP (.63).

En la figura 2 se observa el modelo 2 (tres factores con 34 reactivos) propuesto por Méndez et al. (2019); el AFC permitió observar que los tres factores están correlacionados entre sí, pero con magnitudes mayores, en comparación con el modelo 1; MySG con CPyE (.89), con AE (.81), y AE con CPyE (.75). Como se puede observar, la mayoría de los ítems tienen correlaciones altas ($= .70$) con su factor, como lo sugieren Hair et al. (1999), no obstante, los reactivos V12 del factor MySG, los reactivos V25, V26 y V29 del factor CPyE, y V34 del factor AE, están por debajo de dicho criterio, al hacer omitir dichos reactivos la magnitud de reactivo 31 disminuía a .69, por tanto, también se omitió para ajustarse al criterio de magnitud de la correlación.

En la figura 3 se muestra el modelo 3, propuesta de la presente investigación, misma que confirma un modelo del COPDE con tres factores, pero eliminando los reactivos cuya magnitud de la correlación con su respectivo factor es $= .69$, quedando

Figura 1

Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes, de la estructura propuesta por Aguirre (2018; modelo 1), de 52 reactivos, con cuatro factores

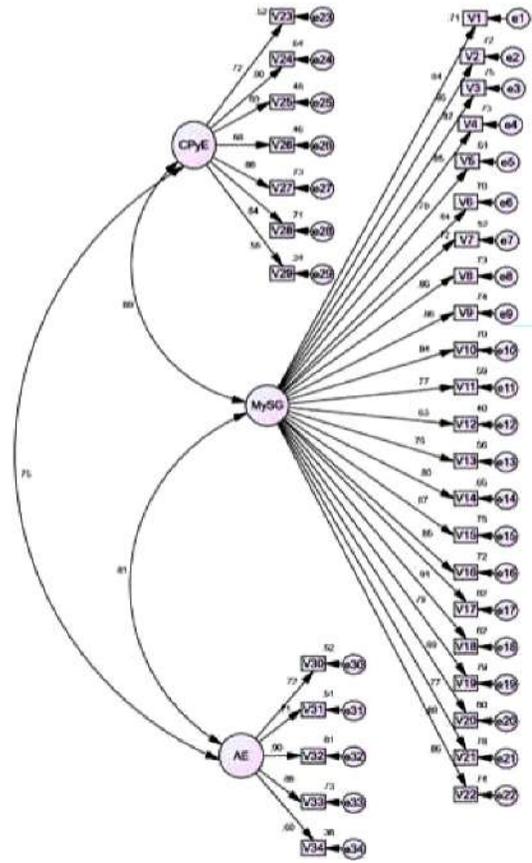


CPyE = Cumplimiento del programa y evaluación de los aprendizajes; MySG = Metodología y satisfacción general; EP = Ética profesional; AE = Actitud hacia los estudiantes.

Fuente: Elaboración con los datos propios de la investigación.

Figura 2

Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes, de la estructura propuesta por Méndez, Hickman y Policarpo (2019; modelo 2), de 34 reactivos, con tres factores



CPyE = Cumplimiento del programa y evaluación de los aprendizajes; MySG = Metodología y satisfacción general; AE = Actitud hacia los estudiantes.

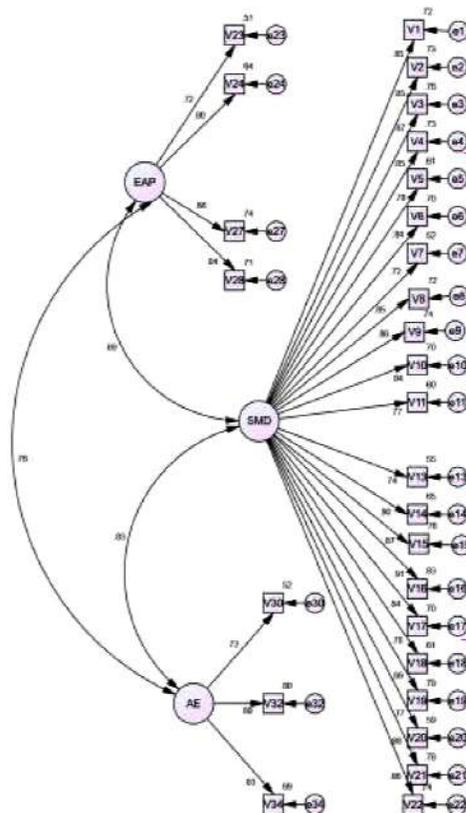
Fuente: Elaboración con los datos propios de la investigación.

28 reactivos (ver anexo 1). Al hacer una revisión minuciosa de los reactivos se decidió renombrar los factores, quedando de la siguiente manera: factor 1: Satisfacción con la metodología docente (SMD, 21 reactivos); factor 2: Evaluación de los aprendizajes programados (EAP, 4 reactivos); factor 3: Actitud hacia los estudiantes (AE, 3 reactivos). Como se puede observar, las correlaciones entre factores son altas: SMD con EAP ($r = .89$) y con AE $r = .83$, mientras que EAP con AE ($r = .76$).

En la tabla 1 se observan los índices de bondad de ajuste de los tres modelos y se aprecia que los tres cumplen con los criterios de los seis índices. Sin embargo, si se toma en cuenta que las correlaciones entre los reactivos y su factor deben superar la magnitud de .70, el modelo 1 no cumple con dichos criterios, en tanto que, al comparar los modelos 2 y 3, este último se ajusta a dicho criterio.

Figura 3

Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes, estructura derivada de la presente investigación (modelo 3), el cual consta de 28 reactivos con tres factores



SMD = satisfacción con la metodología docente; EAP = evaluación de los aprendizajes programados; AE = actitud hacia los estudiantes.

Fuente: Elaboración con los datos propios de la investigación.

Tabla 1

Índices de ajuste de los tres modelos derivados del análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes.

Modelos	X2/gl	GFI	RMR	AGFI	NFI	PNFI
1	1.12	.99	.04	.99	.99	.93
2	1.06	.99	.04	.99	.99	.93
3	0.92	.99	.04	.99	.99	.92

X2/gl = Chi-cuadrado entre grados de libertad; GFI = índice de bondad de ajuste, traducido al español; RMR = índice de la raíz del residuo cuadrático promedio, traducido al español; AGFI = índice ajustado de bondad del ajuste, traducido al español; NFI = índice del ajuste normal, traducido al español; y PNFI = índice ajuste normado de parsimonia, traducido al español.

Fuente: Elaborado con los datos propios de la investigación.

Confiabilidad: consistencia interna

Solo se calculó la confiabilidad del COPDE (Omega de McDonald [Ω]) para los modelos 2 y 3, tanto para el total como para cada uno de sus factores; en la tabla 2 se describen dichos coeficientes. Aunque ambos modelos cumplen el criterio $> .70$ para confiabilidad, se opta por el modelo 3, al considerar que la magnitud de las correlaciones entre los reactivos y sus respectivos factores es mayor que las del modelo 2.

Tabla 2

Coefficientes omega de McDonald para los dos modelos del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes, para el total y sus factores.

Factores	Modelo 2	Modelo 3
	Ω	Ω
1. Satisfacción con la metodología docente	.98	.98
2. Evaluación de los aprendizajes programados	.89	.88
3. Actitud hacia los estudiantes	.87	.85
Puntuación total	.98	.98

Fuente: Elaboración con los datos propios de la investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo de la presente investigación instrumental fue evaluar el AFC del COPDE digital. Al respecto, con casi dos décadas de diferencia Hair et al. (1999), Rigo y Donolo (2018) y Emre (2018) sostienen que en el AFC se debe tomar en cuenta tanto los índices de ajuste como la magnitud de las correlaciones de los reactivos con sus respectivos factores, ya que puede haber casos en que el modelo presenta adecuados índices de ajuste, tal es el caso del modelo 1, pero sus correlaciones son de menor magnitud. Por tanto, el modelo 3 de tres factores con 28 reactivos presenta adecuados índices de ajuste y elevadas correlaciones entre reactivos y factor. Con esto se confirma que el modelo derivado del AFC del COPDE digital cumple con los criterios recomendados por diversos autores (Benítez et al., 2018; Emre, 2018; Escobedo et al., 2016; Hair et al., 1999; Herrero, 2010; Ruiz et al., 2010; Schumacker y Lomax, 2010). Con respecto a la confiabilidad del instrumento, se cumplió con el criterio propuesto por diversos autores (Bautista-Díaz et al., 2019; Emre, 2018; Rigo y Donolo, 2018), pero al considerar conjuntamente la magnitud de las correlaciones, se optó por el modelo 3.

Los datos empíricos del presente estudio dan cuenta de que la satisfacción con la metodología docente, la evaluación de los aprendizajes programados y la actitud hacia los estudiantes son elementos centrales del constructo práctica docente (García et al., 2020; Guzmán, 2010; Hickman et al., 2016; Jiménez, 2018; Perez-Poch et al., 2014; Mazón et al., 2009; Leguez et al., 2018; Romero, 2014; Uranga-Alvídrez et al., 2016); al mismo tiempo se reafirma el supuesto de que la práctica docente es

multidimensional, por ello se requiere de instrumentos que permitan evaluar dichas dimensiones, tal es el caso del COPDE-28 (Casero, 2016; Mazón et al., 2009; Zambrano y Gutiérrez, 2018).

Como se ha postulado, la evaluación de la práctica docente puede mejorar la calidad de la enseñanza (Moreno, 2018) y esta a su vez puede contribuir al crecimiento de los diversos sistemas educativos de un país (Valdés et al., 2018). Por ello, es deseable contar con instrumentos válidos y confiables para retroalimentar (personal y profesionalmente) al docente de una manera más objetiva, así la operacionalización tridimensional del COPDE-28 permite realizar evaluación de las prácticas docentes (Moreno, 2018; Murillo e Hidalgo, 2016), aunque no debe perderse de vista que para lograr una evaluación todavía más integral se debe considerar la autorreflexión y la autoevaluación, tanto del docente como del alumno, lo que contribuiría en mayor medida a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Alhija, 2017).

Por otro lado, actualmente diversas esferas como la académica y la de investigación se han visto afectadas por la pandemia del nuevo coronavirus (síndrome respiratorio agudo severo, SARS-CoV-2 por sus siglas en inglés) que produce la COVID-19. Esto ha provocado un mayor auge de la modalidad de enseñanza en línea y hoy, más que en otros tiempos, es necesario contar con instrumentos *ad hoc* que posean adecuadas propiedades psicométricas, como es el COPDE-digital para la evaluación de las prácticas docentes.

Se concluye que el COPDE-28 posee validez de constructo sólida comprobada con el AFC, así como una alta confiabilidad. Así pues, los autores de la presente investigación alientan a instituciones universitarias nacionales e internacionales a utilizar el COPDE-digital para realizar la evaluación de las prácticas docentes y coadyuvar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permitiría confirmar o refutar los hallazgos del presente estudio instrumental con datos empíricos. Futuras investigaciones deberán someter a prueba la validez concurrente del COPDE, para contar con los tres tipos de validez de este valioso instrumento.

Financiamiento

Los autores agradecen los recursos otorgados para la presente investigación tanto de la beca al primer autor como para el desarrollo de la investigación, los cuales se derivan del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME), UNAM clave PE301019.

REFERENCIAS

- Aguirre, L. A. (2018). *Confiabilidad y validez del Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes (COPDE) en la carrera de Psicología* [Tesis de licenciatura]. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

- Alhija, F. N. (2017). Contemporary evaluation of teaching: Challenges and promises. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.002>.
- Aragón, L. E. (2004). Fundamentos psicométricos en la evaluación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7(4), 23-43. <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/issue/download/21668/20420>.
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 15-33. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/765>.
- Bautista-Díaz, M. L., Franco-Paredes, K., Díaz-Reséndiz, F. J., y Ortega-Andrade, N. A. (2019). Los cuestionarios como un medio para realizar evaluación docente: elementos de psicometría. En H. Hickman y M. E. Alarcón (coords.), *La evaluación en el espacio universitario: apuntes* (pp. 33-61). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Benítez, L., Romero, I., y Solís, M. (2018). Análisis de la satisfacción percibida mediante modelos de ecuaciones. *Revista Investigación Operacional*, 39(1), 87-99. <http://www.invope-racional.uh.cu/index.php/InvOp/article/view/586>.
- Casero, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *Relieve - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14. doi: 10.7203/relieve.22.2.9419.
- Durán-Aponte, E., y Durán-García, M. (2015). Adaptación y validez de un instrumento para la evaluación de docencia universitaria: Escala de Desempeño Docente Institucional (EDDI). *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 75-89. doi: 10.4151/07189729-vol.54-iss.1-art.306.
- Emre, M. (2018). *Essentials of structural equation modeling*. Nebraska: Zea E-Books.
- Escobedo, M. T., Hernández, J. A., Estebané, M., y Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, 18(55), 16-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>.
- Fabila, A. M., Minami, H., e Izquierdo, M. J. (2013). La escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas Docentes*, 50, 31-40. DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n50.589>.
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Revista de Ciencias Económicas*, 33(2), 39-65. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i2.22216>.
- Fernández-Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudios de caso*. Pirámide.
- García, A., Montero, T., García, J., y Vázquez, G. (2020). Validez de las encuestas de satisfacción de los estudiantes para evaluar la calidad docente: el caso de la UPCT (Cartagena). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 275. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12996>.
- Guzmán, J. C. (2010). La evaluación de los aprendizajes vista desde los profesores efectivos que enseñan psicología. *Sinéctica*, 34, 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-09X2010000100010.
- Guzmán, J. C. (2016). ¿Qué y cómo evaluar el desempeño docente? Una propuesta basada en los factores que favorecen el aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 285-321. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.124>.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5a. ed.). Pearson Prentice Hall.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>.

- Hickman, H., Alarcón, M. E., Cepeda, M. L., Cabrera, R., y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Revista Electrónica Sinéctica*, 47, 1-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200009#:~:text=Una%20manera%20de%20aproximarse%20a,a%20una%20idea%20o%20concepto.
- Hickman, H., Alarcón, M. E., Cepeda, M. L., Méndez, S., Torres, X., y Cabrera, R. (2019a). Elaboración de un instrumento para la evaluación de prácticas docentes de profesores de Psicología. En H. Hickman y M. E. Alarcón (coords.). *La evaluación en el espacio universitario* (pp. 61-90). UNAM/FES-Iztacala.
- Hickman, H., Alarcón, M. E., Méndez, S. M., Cepeda, M. L., y Aguirre, L. A. (2019b). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir prácticas docentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 74-86. <https://www.revistacneip.org/index.php/cneip/article/view/21>.
- Jiménez, J. (2018). Actitud del docente hacia la enseñanza de competencias de investigación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(5), 10-21. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v2i5.41>.
- Jornet, J. M. (2017). Evaluación estandarizada. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 5-8. www.rinace.net/riee/.
- Leguez, S., Leguez, S., y Matosas, L. (2018). ¿De qué depende la satisfacción del alumnado con la actividad docente?. *Revista Espacios*, 39(17), 13. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391713.html>.
- López, M. A., Mollo, G. F., y Colombo, M. P. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria: ejes para un nuevo modelo de educación superior. *Ciencias Administrativas*, 1. <http://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/664>.
- Luna, E., y Reyes, E. P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(5). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1090/1291>.
- Márquez, L., y Madueño, M. L. (2016). Propiedades psicométricas de un instrumento para apoyar el proceso de evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 53-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v18n2/1607-4041-redie-18-02-00053.pdf.
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., y Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>.
- Mazón, J., Martínez, J., y Martínez, A. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la Educación Superior*, 38(149), 113-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100006.
- Méndez, S., Hickman, H., y Policarpo, K. (2019). Revisión del Cuestionario de opinión de estudiantes sobre la práctica docente (COPDE): primera etapa del método de validación cruzada. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*, 5(5), 1-14.
- Molero, D., y Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 57-84. <http://revistas.um.es/rie/article/view/98341>.

- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-101. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.005>.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/6675>.
- Oliden, P. E., y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72720458.pdf>.
- Perez-Poch, A., Sánchez, F., Salán, N., y López, D. (2015). Análisis multifactorial de la aplicación de metodologías activas en la calidad docente. *ReVisión*, 8(1), 41-51. <http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision>.
- Revilla, D. M. (2004). La evaluación institucional: una estrategia válida para la gestión escolar. *Educación*, 13(24), 65-100. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/download/10562/11033>.
- Rigo, D., y Donolo, D. (2018). Modelos de ecuaciones estructurales usos en investigación psicológica y educativa. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(3), 345-357. <https://www.journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/download/388/942>.
- Romero, T. (2014). Cuestionario de opinión para la evaluación del desempeño docente en la UNAN-Managua, Nicaragua, Farem-Chontales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14804>.
- Romero, T., y Martínez, A. (2017). Construcción y validación de un cuestionario de evaluación al desempeño docente mediante análisis factorial exploratorio. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*, 6(22), 18-30. <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/4514>.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-45. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441004.pdf>.
- Schumacker, R., y Lomax, R. (2010). *A Beginner's guide to structural equation modeling* (3a. ed.). Nueva York: Routledge.
- Uranga-Alvídrez, M. S., Rentería-Soto, D. E., y González-Ramos, G. J. (2016). La práctica del valor del respeto en un grupo de quinto grado de educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 187-204. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194012.pdf>.
- Valdés, S., Ocegueda, J. M., y Romero, A. (2018). La calidad de la educación y su relación con los niveles de crecimiento económico en México. *Economía y Desarrollo*, 159(1), 61-79. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0252-85842018000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=es.
- Ventura-León, J. L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>.
- Zambrano, A. J., y Gutiérrez, E. (2018). Análisis multivariado de la evaluación docente estudiantil. Un caso de estudio. *Comunicaciones en Estadística*, 11(1), 129-150. <https://doi.org/10.15332/s2027-3355.2018.0001.07>.

ANEXO

Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes

Universidad Nacional Autónoma de México
 Facultad de Estudios Superiores Iztacala
 Evaluación diagnóstica y formativa de prácticas docentes
 de profesores universitarios, en sistemas presenciales y a distancia
copde@ired.unam.mx

COPDE-28						
Instrucciones: Lee con atención los siguientes enunciados y elige la opción que se adecue a las prácticas de tu profesor(a)						
		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Aclara las dudas de manera satisfactoria					
2	Realiza suficientes actividades de enseñanza y aprendizaje para promover la comprensión					
3	Recomendaría a este(a) profesor(a) a otros compañeros					
4	Toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo					
5	Al final de cada clase, sintetiza o resalta los puntos más importantes que fueron revisados o analizados					
6	Propicia la reflexión de los temas tratados en clase					
7	Emplea con frecuencia ejemplos o materiales extra para apoyar sus explicaciones					
8	En sus clases plantea claramente los temas de la asignatura					
9	Estimula la capacidad para resolver problemas					
10	Se preocupa de que sus clases sean interesantes o atractivas					
11	Utiliza ejemplos reales para facilitar el aprendizaje					
12	En sus clases integra los temas con otras áreas del conocimiento					
13	He aprendido lo suficiente en esta materia					
14	Su forma de dar clase me motiva a estudiar más					
15	En general pienso que él(ella) es un buen(a) docente					
16	Promueve el autoaprendizaje y la investigación					
17	Promueve la participación equitativa de todos los alumnos					
18	Su método de enseñanza propicia el aprendizaje					
19	Organiza actividades que me permiten ejercitar mi expresión oral y escrita					
20	Se preocupa por los problemas de aprendizaje de sus alumnos					
21	Si tuviera oportunidad tomaría otro curso con él(ella)					
22	Hay congruencia entre el programa y los contenidos que imparte					
23	En la evaluación toma en cuenta el trabajo que has realizado hasta ahora					
24	Ha cumplido las normas de trabajo acordadas al principio del curso					
25	Hasta ahora se ha ajustado a los sistemas y criterios de evaluación especificados en el programa					
26	Es tolerante					
27	Se muestra accesible y está dispuesto a ayudarnos					
28	Propicia el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza					
En este espacio puedes escribir información extra sobre tu profesor(a)						

¡Gracias por tu valiosa participación!

Cómo citar este artículo:

Martínez Chávez, A. C., Bautista-Díaz, M. L., y Hickman Rodríguez, H. (2022). Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes: su análisis factorial-confirmatorio. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1248. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1248>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Bases teóricas para el estudio de representaciones sociales acerca de educación financiera

Theoretical bases for the study of Social Representations about Financial Education

BLANCA IRENE AHUMADA MALDONADO

Blanca Irene Ahumada Maldonado. TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez/ Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Maestra en Educación, candidata a Doctora por el Centro de Investigación y Docencia, docente del Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, integrante del Cuerpo Académico en consolidación Innovación Educativa y Matemáticas en Nivel Superior. Cuenta con Perfil PRODEP y es miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Tiene publicaciones en revistas indexadas con temas de educación financiera. Correo electrónico: blancaahu@yahoo.com.mx. ORCID: <https://org/0000-0001-7581-3776>.

Resumen

En este escrito se presentan los principales aspectos teóricos como una propuesta al estudiar las concepciones que poseen las personas acerca de la educación financiera. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, existe un analfabetismo económico que aqueja la vida de las personas e impide que se desenvuelvan adecuadamente en el plano económico, y esto afecta el desarrollo de los países. La Teoría de las Representaciones Sociales sustenta cómo las concepciones que se tienen de un concepto están influenciadas por las prácticas sociales de la comunidad. La educación financiera es necesaria para el crecimiento económico e incluye el conjunto de conocimientos, técnicas y habilidades que permiten planear, administrar, incrementar y proteger el patrimonio individual y colectivo. En la parte final se muestran algunos conceptos básicos de la psicología económica y cómo estos influyen en la toma de decisiones económicas de los individuos y de las sociedades. Conocer la representación social sobre los principales aspectos económicos apoyará en el diseño de un programa de educación financiera que contribuya a la toma argumentada de decisiones de tipo económico.

Palabras clave: Representaciones sociales, educación financiera, psicología económica.

Abstract

This paper presents the main theoretical aspects that must be taken into account in order to carry out a study on the conceptions that people have about financial education. According to the OECD, there is an economic illiteracy that afflicts the lives of people and the activities that they develop at an economic level, and this affects the development of countries. The Theory of Social Representations sustains how the conceptions of a term is influenced by the social practices of a community. Financial education is necessary for economic growth, and it includes the body of knowledge, techniques and skills that allow planning, managing, increasing and protecting individual and collective wealth. In the final part, some basic concepts of economic psychology are shown and how these influence the economic decision making of individuals and societies. The knowledge of social representations about the main economic aspects supports the design of a financial education program that contributes to informed decisions on economic matters.

Keywords: Social representations, financial education, economic psychology.

INTRODUCCIÓN

En el entorno globalizado que vivimos se pueden adquirir productos de cualquier parte del mundo en el lugar de residencia de las personas; una de las ventajas de los medios electrónicos es ofertar artículos variados y ofrecer facilidad para comprarlos. El consumo es un distintivo de los ciudadanos, y si ellos carecen de una planificación de sus ingresos y egresos, puede traerles problemas financieros (Denegri et al., 2014). Es necesaria la organización de la economía personal y familiar para lograr resultados mejores en las finanzas. La *educación financiera* (EF) empodera y permite a las personas, tanto de manera individual como familiar, administrar mejor sus recursos, planificar a largo plazo y tener una mayor capacidad de respuesta ante la incertidumbre (López, 2016).

¿Cuál beneficio se percibe en las personas educadas financieramente? De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la conveniencia de que los individuos tengan EF es más calidad de vida económica, como se expresa en la publicación sobre mejorar la alfabetización financiera “Análisis de temas y políticas”:

Proceso por el cual los consumidores/inversionistas financieros mejoran su comprensión de productos financieros, los conceptos y los riesgos, y, mediante información, instrucción y/o asesoramiento objetivo, logran desarrollar habilidades y confianza para ser más conscientes de los riesgos y oportunidades financieras, tomar decisiones informadas, saber a dónde ir para obtener ayuda y ejercer cualquier acción eficaz para mejorar su bienestar económico [OCDE, 2005, p. 13].

Al ver que el analfabetismo económico afecta la calidad de vida de los individuos, la OCDE propuso que se incluya dentro del currículo escolar la educación financiera, desde las etapas básicas de la educación para que el infante posea las herramientas y habilidades económicas y formen parte de su vida desde pequeño hasta la edad adulta, lo cual repercute en beneficio de la sociedad. Una persona organizada en su economía tendrá mayor estabilidad financiera y evitará problemas familiares que pueden impactar en la sociedad. Del Brío et al. (2015) refieren que educar financieramente a las personas desde pequeñas brindará a los países menos problemas sociales provocados por el analfabetismo económico.

ANÁLISIS DEL MARCO TEÓRICO

Se presenta la información del estudio documental en el siguiente orden: se da a conocer la representación social como teoría debido a que es la base del trabajo, después se describe lo que es una práctica social en consecuencia de la representación social; lo subsiguiente, por ser el argumento de estudio, la educación financiera, la cual incluye los apartados de presupuesto, ingreso, egreso y ahorro, y por último el tema de la psicología económica.

Una característica del ser humano a lo largo de la historia ha sido la necesidad de consumo, ya sea de artículos o servicios, como parte de la rutina diaria, ejemplo de ello pueden ser los alimentos, vestido, calzado, así como productos o servicios para satisfacer sus propios deseos. La forma de pago por las adquisiciones ha sufrido cambios, por ejemplo, antiguamente las transacciones comerciales se realizaban por medio del trueque; se intercambiaban bienes, los cuales poseían en abundancia una persona o familia, por los productos deseados para adquirir y eran propiedad de otra persona (Banco de México, 2017; Finanzas para Todos, 2010). Las compras para satisfacer necesidades o deseos en nuestra época se realizan con el pago de dinero.

Representaciones sociales

El objetivo es dar a conocer una propuesta de trabajo fundamentada en la teoría de las representaciones sociales para estudiar las concepciones acerca de la educación financiera. Se entiende por *representación social* (RS) la declaración del sentido de los pensamientos, conductas, hábitos de la experiencia de un grupo de personas; como lo menciona Abric (1994), “la teoría es testimonio elocuente del renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social” (p. 6).

Dentro de cualquier grupo de personas existe una RS, se distinguen los integrantes unos de otros no obstante tienen características que los hacen similares. La unión de individuos etiquetados por opiniones priorizadas de acuerdo con ideales se apropia de la realidad construida en un sistema simbólico de información, opiniones o creencias (Abric, 1993; Moliner, 2016). Por ende, cada representación en la sociedad se identifica de acuerdo con sus propias reglas, costumbres y normas establecidas por ellos, por citar algo, las similitudes y discrepancias en cada una de las familias, habitantes de colonias, ciudades, estados, países.

Las agrupaciones de personas se identifican por innumerables razones como la manera de vestir, hablar, cortes de cabello, accesorios. Entre ellos se asemejan para sentirse aceptadas o cómodas entre la sociedad a la que pertenecen, un ejemplo de ello son las familias. En ese sentido Abric (2001), Araya (2002) y Mora (2002) mencionan que la RS crea comportamientos y relaciones con el medio; es dinámica, además es lo cognitivo del sentido común, por lo tanto posee como metas comunicar, actualizarse y sentirse integrado al ambiente social, el cual se inicia con el intercambio de comunicación del grupo social.

Las partes importantes de la RS, de acuerdo con Abric (1993), “son sus dos componentes: el núcleo central y los elementos periféricos. Cada parte tiene un rol específico pero complementario con respecto al otro. Su organización, así como su funcionamiento, se rige por un doble sistema” (p. 75). Una representación es un grupo organizado ante la sociedad, con una composición de elementos. La RS, como entidad, posee estructuras mediante las cuales se definen las actividades de esta como grupo formal o informal.

Las particularidades de los elementos de la RS, de acuerdo con Abric (1993), son:

Sistema central compuesto por el núcleo central de la representación: relacionado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, marcado por la memoria colectiva del grupo y el sistema de normas a que se refiere. El sistema periférico [...] concretización del sistema central en términos de tomar una posición o curso de acción [...] constituye la interfaz entre la realidad concreta y el sistema central. Es mucho más flexible que los elementos centrales [p. 75].

La familia, como ejemplo de una representación, tiene normas, valores y costumbres de antaño en la forma de administrar dinero, limpieza, elaboración de comida, jerarquía, pasadas de una generación a otra. Sin embargo, si el grupo familiar conoce algo novedoso, lo valora y piensa en practicarlo para mejorar, lo toman como nueva práctica y lo pasan al núcleo. “Las representaciones sociales no son causas de comportamiento. Son guías para las conductas sociales” (Morin, 2001, p. 100).

En ese mismo tenor, Moliner (2016) expresa que “las tres funciones estructurantes del núcleo: creación de significado, es constituido por contextos históricos, sociológicos e ideológicos, modera o crea el núcleo, el significado de los elementos restantes de la representación, y como resultado un significado global” (p. 31). Por lo tanto, los conocimientos nuevos impactan primero en el sistema periférico, posteriormente modifican al núcleo central, hasta lograr un cambio en la representación. Ejemplo de esto es el estudio de RS en la publicidad en televisión, cuyo principal objetivo es aumentar las compras de los consumidores (Flament, 2001). Los comerciantes dirigen sus productos y servicios en los horarios que van dirigidos a los posibles clientes, es decir, los juguetes están por las tardes, en las madrugadas productos para adultos mayores, en la noche para adultos de edad mediana, entre otros.

La sociedad se caracteriza por tener divisiones y en ellas los ciudadanos se integran de acuerdo con sus preferencias, como pueden ser deportistas, músicos, religiosos, políticos, profesionistas, por citar algunos; los integrantes en cada sección difieren entre ellos mismos, así como el medio que los rodea, las normas, costumbres y valores que los rigen. Todos estos factores forman a los individuos pertenecientes a ellos. Cada RS posee cuatro funciones esenciales:

Funciones del saber: permiten entender y explicar la realidad; funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos; funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas; funciones justificadoras: permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos [Abric, 2001, p. 7].

Por lo tanto, los comportamientos que se presentan en la RS son las prácticas sociales que los distinguen; de la manera en que los deportistas tienen sus reglas establecidas para el entrenamiento, comida, diversión, horas de dormir, lo mismo sucede con otras RS.

Prácticas sociales

El actuar económico de las personas, las distinciones en sus actividades y costumbres financieras, los gustos por comprar en determinados centros comerciales, la asistencia a ciertos restaurantes o lugares de esparcimiento, es una *práctica social* (PS): “El hombre da sentido a los problemas fundamentales de la ciencia sometiéndolos a las complejas relaciones entre ellos y su entorno, esto es la actividad del ser humano sobre el medio donde se desenvuelve” (Camacho, 2006, p 155). Un alto porcentaje de personas se sienten aceptadas por sus grupos si adquieren lo mismo que los demás integrantes, ya sea en ropa, accesorios, automóviles, equipo electrónico, menaje de casa, mismos lugares y hoteles para vacaciones; Mora (2002) menciona que la PS puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos.

Para pertenecer a un grupo se debe reproducir las actuaciones de los demás, y es así como las familias tienen cada una comportamientos y actuaciones diferentes y específicos, como el tipo de comida, los muebles de su casa; Mora (2002) expresa que contribuye a la formación de conductas y orientación de comunicaciones, a resolver problemas, formar interacciones sociales, proporcionar un patrón de conducta; estos son motivos para constituir una representación y separarse de la ciencia y la ideología; es lo que se llama *representación social*. En ese mismo tenor, los hogares son formadores integrales, los descendientes repiten comportamientos que observan en los progenitores; de esta manera, si la familia es organizada con sus finanzas familiares, por consecuencia los comportamientos de sus hijos son semejantes en la administración de su economía, de la misma manera pasa si son descuidados en la administración financiera del hogar. Según Garay,

La escasa interacción familiar sobre las finanzas personales o familiares se transmite de generación en generación, repitiéndose probablemente los mismos errores financieros. Si consideramos que un sistema relativamente organizado de significados compartidos, algo parecido a una programación colectiva de la mente que se denomina cultura. Entonces, se podría inferir que la sociedad adopta significados compartidos negativos respecto a las finanzas [2015, p. 11].

Es importante resaltar que los comportamientos, preferencias, prácticas sociales se presentan de manera similar a lo largo del tiempo, solo con otras personas y en otros lados, como lo refiere el estudio anterior acerca de las deficiencias para la administración de sus recursos económicos.

EDUCACIÓN FINANCIERA

Las dificultades financieras mundiales a lo largo de la historia han repercutido en la economía familiar y personal, por lo tanto, los mismos países se han preocupado por educar en diferentes modalidades a sus ciudadanos. Briano, Quevedo y Castañón (2016) y Amezcua et al. (2008) mencionan que la cultura financiera ha tomado gran relevancia, particularmente a partir de la crisis financiera de 1994. Entre más cultura

financiera tengan los ciudadanos mayor desarrollo económico en el país, así como bienestar social. Existe preocupación y ocupación de algunos países en relación con la EF personal, y algunos de ellos ya han propuesto planes para que sus ciudadanos reciban los conocimientos en este segmento, debido al beneficio que se obtiene en la misma sociedad. La Comisión Europea refiere: “Los efectos de la educación financiera van más allá de las personas afectadas, beneficiando también a la sociedad en general” (Comisión Europea, 2007, p. 5).

Los primeros pasos de la EF se reciben en la casa, son los cimientos que fortalecen a sus integrantes; el beneficio no solo es en el núcleo familiar, sino que repercute en la sociedad. El conjunto de prácticas, competencias, costumbres, enseñanzas familiares que hemos recibido a lo largo de nuestra vida para el buen manejo del dinero y el presupuesto familiar es una adecuada EF (Reatiga, 2015). Las concepciones básicas para administrar el dinero son conocer los montos exactos de las entradas de dinero, así como las salidas, con el objeto de elaborar un presupuesto; de igual manera establecer una cantidad para el ahorro y fijarse metas económicas a corto, mediano y largo plazo.

Una característica de la influencia de la educación en las personas es tener mejor calidad de vida, así como mayores oportunidades de bienestar social. La EF debería formar parte del programa educativo, debido a la importancia a nivel mundial de educar a sus ciudadanos para auxiliar a fomentar cambios financieros positivos en las personas y los hogares (Del Brío et al., 2015; García et al., 2013). Tener a la población educada financieramente conlleva múltiples beneficios, es el bien social presentado en los ciudadanos. Algunos investigadores indican que la economía deficiente genera estrés a los individuos, además sugieren la inclusión de la EF en la educación general, lo cual podrá aportar mayores herramientas cognitivas a los beneficiados por ella.

La importancia de poseer una cultura financiera es el bienestar social y el desarrollo económico, y en lo individual y social auxilia en la toma de decisiones importantes en lo concerniente a las finanzas personales. Cuando el pueblo carece de cultura financiera, sus disposiciones económicas estarán limitadas por la falta de capacidad para la toma de la mejor decisión, la cual puede afectar lo personal y familiar; la presupuestación de sus egresos estará ausente. Entre más educada financieramente, mayor cultura financiera y consecuentemente mejor desarrollo económico y bienestar en la sociedad (Amezcuca et al., 2014; Millán, 2012).

Presupuestos

El presupuesto es una de las herramientas en que se puede planificar y programar el recurso financiero, “es un documento que contiene una previsión generalmente anual de los ingresos y gastos” (La Gran Enciclopedia de Economía, 2012). Además, refieren Hernández y Padilla (2017), es “una distribución expresada en números” (p. 115). Aunado a lo anterior, la elaboración de este documento también se puede pro-

gramar por semana, quincena, mes, año, de acuerdo a las necesidades de la persona. Para la distribución de las entradas y salidas se recomienda contemplar las metas a corto, mediano y largo plazo. Por otra parte, según refieren Burbano (2005) y La Gran Enciclopedia de Economía (2012), el presupuesto implica un proceso sistemático mediante el cual se pretende valorar y prever ingresos y gastos relacionados con algún ente económico. El presupuesto sirve para prever los egresos, a las personas les conviene aprender a cuidar su patrimonio, dando prioridad a las necesidades (RAE, 2017; Garay, 2015).

Una ventaja al elaborar un presupuesto es avalar la programación de los egresos proyectados, además de ver un panorama general programado de ingresos y egresos en diferentes tiempos, conocer cuáles son los gastos, para de esta manera asegurar que las salidas no superen a las entradas económicas, es decir, no tener un déficit, evitar que la persona camine financieramente en bancarrota; de la misma manera, es evitar problemas familiares por endeudarse con adquisiciones no planeadas. Por otra parte, carecer de un presupuesto personal va a llevar a la persona a tomar decisiones financieras negativas, expresa López (2016), la sugerencia es elaborar una cartografía de todos los gastos fijos, variables, tomar en cuenta ingresos percibidos de forma segura y los esporádicos como becas, intereses, trabajos eventuales, rentas, al momento de hacer la distribución del dinero.

Ingreso

Para elaborar el presupuesto es necesario tener entradas de dinero, entendiéndose como este a la remuneración total percibida por un trabajador durante un periodo de tiempo, como compensación a los servicios prestados o al trabajo realizado, así como la comisión o las horas extras (Empresa Informativa Diccionario Contable, s.f., p. 16). En ese sentido, cuando se trabaje en la administración financiera lo primero es conocer cuánto es el recurso económico a su disposición, si es fijo no se tiene problema, en cambio si es variable se sugiere considerar un monto mínimo y una cantidad máxima probable. El ingreso varía de acuerdo con la percepción.

Egreso

El segundo elemento para elaborar un presupuesto son los gastos, los cuales son todos aquellos indispensables para ejercer el giro propio del negocio de una compañía, o la subsistencia de una familia o persona; en las erogaciones familiares se debe incluir también diversión, vacaciones, gastos médicos. Cada individuo o familia tiene un nivel de vida económico, de acuerdo con su estatus social; Cáceres et al. (2007) y Vallejo-Trujillo y Martínez-Rangel (2016) mencionan que la familia o la persona cimientan los consumos en relación con requerimientos de alimentación, vivienda, servicio, educación, salud, recreación y ahorro. Así, como consecuencia del nivel de educación financiera es el bienestar financiero de cada uno de ellos.

Los distractores para adquirir productos o servicios no básicos son abundantes, se hacen presentes por todos los medios de comunicación, alteran deseos, favorecen a gastar más de lo previsto; a la familia se le compara con una empresa y debe ser administrada con responsabilidad, se pretende que la persona encargada de manejar el dinero presupueste y controle los ingresos y egresos de forma eficiente.

Ahorro

Separar una parte de lo recibido periódicamente para suplir emergencias es el ahorro (RAE, 2017). Sin importar la cantidad de dinero recibido, se debe guardar una cantidad; la recomendación es hacerlo en lugares seguros como instituciones financieras. Sin embargo, existen muchas causas del comportamiento del individuo para evitar el ahorro, entre ellas están los factores endógenos, los cuales se tratan del núcleo familiar o al individuo, y los otros son los exógenos, que describen el comportamiento familiar o de la persona en los cambios presentados en su entorno (Reus y Cruz, 2016; Monroy, 2014). La importancia del hábito del ahorro no solo beneficia a las personas, también contribuye a la economía de su propio país; los países en vías de desarrollo tienen años alentando a sus ciudadanos a apropiarse de la cultura del ahorro.

No es lo que un hombre gana lo que constituye su riqueza, sino su manera de gastar y economizar; y cuando un hombre gana por su trabajo más de lo que necesita para las necesidades de su familia y para las suyas propias, y puede apartar una pequeña porción de ahorros, incuestionablemente posee los elementos del bienestar social [Smiles, 1889, p. 18, citado en Quintero, 2014].

Algunas personas, al menos en teoría, conocen los beneficios del ahorro, sin embargo, se les dificulta ponerlos en práctica. Raccanello y Herrera (2014) y Monroy (2014) mencionan que ahorrar es una actitud inteligente del individuo. El hecho de ahorrar no quiere decir que se va a gastar menos, en la microeconomía lo que hace el ahorro es cambiar lo que se va a comprar en el presente al futuro. Así como los individuos tienen que consumir, de igual manera es vital tener el hábito de separar una parte de su ingreso para ahorro, comentan Reus y Reus (2017) y Monroy (2014), las personas y las familias también tienen necesidad de ahorrar. El ahorro es la parte no consumida y este puede auxiliar para imprevistos o en las metas proyectadas.

Psicología económica

El proceder de los individuos en cuestión de finanzas personales es influenciado por el medio en que se desenvuelven. Las mujeres cuando van de compras, por lo general piden opinión a dos o más personas y la decisión es influenciada por su entorno, incluso en lugar de adquirir un artículo en ocasiones son varios los de la transacción realizada. El estudio del comportamiento económico de las personas trata de comprender los factores que afectan a la toma de decisiones económicas individuales y colectivas, esto es la *psicología económica* (Udima, 2017). Años atrás las personas únicamente mercaban lo que necesitaban, hoy se compra también lo que se

desea. Obtener productos o servicios se puede llevar a cabo desde la comodidad del hogar o del trabajo sin necesidad de ir a los centros comerciales, mercados, tiendas, comercios, ya que se puede hacer la transacción económica utilizando diferentes medios como el internet o el teléfono.

Los consumos de bienes y servicios son de acuerdo al lugar donde se vive, nivel social, principios éticos; existen grupos de personas reconocidos fácilmente debido a creencias, valores, estereotipos, normas, puede ser de forma positiva o negativa. A la par se encuentran las conductas financieras y administrativas como son ahorro, deuda, gasto, inversión, de cada uno de los integrantes, así como de la familia. Los comportamientos económicos como gasto, compra, ahorro, inversión, endeudamiento, entre otros, constituyen parte importante de todos los comportamientos sociales que las personas realizan en la vida cotidiana (Denegri y Palavecinos, 2003; Araya, 2002).

Con la apertura del comercio a nivel internacional se han alterado los hábitos de consumo de las personas y de las familias, creándoles deseos y necesidades de los artículos o servicios que se ofertan a nivel nacional o internacional. Denegri (2004) expresa que la base de la economía de hoy en día es la actitud de consumo, y si se prepara con conocimientos financieros para tomar decisiones económicas sabias, la relación entre la persona y su entorno económico será más benéfica; para decidirse financieramente por algo incluyen motivos sociales, culturales, situacionales, personales, económicos generales que incitan o privan la conducta.

DISCUSIÓN

Las bases teóricas utilizadas en este estudio fueron la de RS, prácticas sociales y la contable, de tal manera que la unión de ellas por su contenido fue necesaria para que el trabajo quedara más completo, por el tipo de investigación; entre otras cosas, para la elección y elaboración de los instrumentos fue ineludible el empleo de cada teoría. Se hicieron tres herramientas para la recolección de datos, una basada en la TRS, otra en las prácticas sociales y la tercera fundamentada en la teoría contable, en el orden en que se aludieron, se identificaron como instrumentos “A”, “B” y “C” respectivamente. Se considera la realidad social, la cual es construida y reconstruida a diario por los mismos participantes que intervienen en este trabajo; la información que se obtenga con los instrumentos permitirá conocer la estructura de la RS, así como sus conocimientos, procedimientos y actitudes en referencia a la EF, y con el último instrumento sus prácticas presupuestarias del dinero.

La aplicación de las herramientas de obtención de datos se llevó a cabo en el primer encuentro antes de darles a conocer a los participantes cualquier información, y el análisis de la información recabada en ellos se realizó de igual manera bajo las teorías que respaldan a cada instrumento. Con los datos obtenidos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis; es un todo complejo y con raciocinio en transformación continua.

CONCLUSIONES

Diferentes autores que han estudiado la RS concuerdan en que el grupo social posee ideas, creencias, valores, actitudes manifestadas entre sus integrantes de algo en común, se identifican y caracterizan de acuerdo con el medio ambiente que ha influenciado a los individuos, al igual que las experiencias que han adquirido a lo largo de su vida. Se caracteriza por distinguir el comportamiento de un grupo con otro a juzgar por el contexto donde se encuentre.

Los comportamientos arraigados en las personas se encuentran cimentados en lo que se denomina el *núcleo central*, el cual tiene sus costumbres y creencias adquiridas por la influencia familiar o de amigos y compañeros con los que conviven y tienen afinidad. El núcleo es el que se resiste más los cambios, es como si fuera la raíz en las plantas, sin embargo el sistema periférico es el que recibe primero la información, la valida y le transmite al núcleo, en este se crean conflictos y resistencia a lo que se envió, al analizarlo y estar convencido de que lo nuevo es mejor a lo que estaba acostumbrado a hacer, lo cambia y el núcleo avisa al sistema periférico la permuta, de esa manera la persona realiza las transformaciones pertinentes, comienza a tener prácticas sociales nuevas.

La información de EF se brinda a las personas y si dentro de sus prácticas no la llevan a cabo seguramente su sistema periférico va a validar si lo que recibe del tema nuevo es mejor que lo que tiene y lo va a pasar al núcleo; para hacerlo lo lleva a cabo después de haberse convencido de que realmente conviene a sus intereses. Después el componente llamado núcleo lo recibe, lo valida, analiza; posteriormente a que se asegura que es mejor, lo transforma y envía al sistema periférico que van a cambiar sus prácticas.

Un individuo con buenas prácticas de educación financiera posee habilidades y herramientas para administrar mejor sus recursos económicos, de la misma manera podrá disminuir un gran porcentaje de errores relativos al dinero; estos conocimientos los transmite a sus descendientes y puede influir en sus amistades y compañeros. La EF provee herramientas útiles para la administración de los ingresos y la distribución del gasto; algunos escritores han mencionado que cuando las personas se encuentran educadas financieramente los problemas sociales disminuyen en el país donde viven.

Todo lo descrito es derivado de la experiencia adquirida en diversas investigaciones realizadas, la mayoría en Jiménez y una sola en Delicias, ambas ciudades en el estado de Chihuahua, México, por citar algunas, con estudiantes de la carrera de Contador Público del TecNM Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez en el periodo 2017-2021, jornaleros agrícolas, empleados administrativos y profesionistas, así como amas de casa en diferentes colonias de las mismas poblaciones.

Es trascendental referir que en cada estudio realizado con diferentes personas y tiempos los resultados de sus prácticas sociales fueron muy similares al aplicar la herramienta la primera vez, sobre todo en el presupuesto personal, documentando

que la gran mayoría de los diversos participantes salieron con déficit en su dinero, es decir, gastaron más de lo que recibieron, el ahorro lo excluían en el presupuesto y sus comportamientos sociales; en el tema del préstamo o deudas, una gran parte lo solicitaba fuera del sistema financiero.

Al recibir toda la información de EF su RS comenzó a validar la información (sistema periférico) y algunos de los participantes aceptaron parte de los conocimientos nuevos para ellos y los adoptaron en su núcleo, por citar algunos casos: en los estudiantes, una alumna inició su práctica del ahorro, incluso convenció a su familia a participar y buscaron planes a un año; una ama de casa se dio cuenta de que erogaba demasiado en el desayuno fuera de la casa para sus hijos y ella, de tal manera que comenzó a levantarse más temprano para preparar la comida y hacerla en la casa, los resultados fueron que tuvo disminución de egresos; la misma persona, al reflexionar acerca de las salidas de dinero, comentó que tenía el servicio de televisión de pago, sin embargo, su casa se encontraba todo el día sola debido a que salía a trabajar y su hijo a la escuela y ambos regresaban hasta la noche, la práctica que realizaban era ver las novelas del canal de televisión abierta, de tal forma que eliminó ese servicio y lo que erogaba en él lo comenzó a ahorrar. Estas son algunas de las experiencias adquiridas en el transcurso de las investigaciones.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1993). Central system, peripheral system: Their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*, (2), 75-78. https://www.researchgate.net/publication/284756719_Central_System_Peripheral_System_their_Functions_and_Roles_in_the_Dynamic_of_Social_Representations
- Abric, J. C. (1994). *Las representaciones sociales. Aspectos teóricos*. Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 103-140). Coyoacán.
- Amezcu García, E. L., Arroyo Grant, M. G., y Espinosa Mejía, F. (2014). Contexto de la educación financiera en México. *Ciencia Administrativa*, (1), 21-30. <https://www.uv.mx/iesca/files/2014/09/03CA201401.pdf>
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Banco de México (2017). *Historia del dinero*. <http://www.banxico.org.mx/divulgacion/billetes-y-monedas/importancia-billetes-monedas-.html#Historiadeldinero>
- Briano Turrent, G. d., Quevedo Monjarás, L. M., y Castañón Nieto, E. (2016). *1era. Reunión Internacional de Investigación en Contabilidad y Auditoría (RIICA)*. <https://riica2016.unican.es/>
- Burbano Ruíz, J. E. (2005). *Presupuestos. Enfoque moderno de planeación y control de recursos*. McGraw-Hill.
- Cáceres, A., Nuñez, L., Rodríguez, D., y Montero, C. (2007). Un estudio del ingreso familiar a través del ahorro. *Análisis de Coyuntura*, 13(1), 269-277. <https://www.redalyc.org/pdf/364/36413112.pdf>
- Camacho Ríos, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. *Educación Matemática*, 18(1), 133-160.

- Comisión Europea (2007). *EUR-Lex*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52007DC0808>
- Del Brío González, E., López Esteban, C., y Vereas Talaván, C. (2015). Educación financiera en la infancia. Propuesta didáctica de educación infantil. *Facultad de Albacete*, 30(2), 99-122. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v30i2.785>
- Denegri C., M., Del Villar R., C., González G., Y., Etchebarne L., S., Sepúlveda A., J., y Sandoval G., D. (2014). ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100005>
- Denegri Coria, M. (2004). *Introducción a la psicología económica*. Psicom. <http://doi:www.eumed.net/libros/2010b/681/>
- Denegri Coria, M., y Palavecinos Tapia, M. (2003). Género y alfabetización económica: ¿oportunidades de desarrollo o nuevos caminos para la discriminación? *Psicología desde el Caribe*, (12), 76-97. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301206.pdf>
- Empresa Informativa Diccionario Contable (s.f.). *Estudio contable*. http://www.msq-estudio-contable.com/jus/upload/files/images/DICCIONARIO_CONTABLE.pdf
- Flament, C. (2001). Estructura dinámica y transformación de las representaciones sociales. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- Finanzas para Todos (2010). *Evolución del dinero*. http://www.finanzasparatodos.es/es/secciones/actualidad/evolucion_dinero.html
- Garay Anaya, G. (2015). Las finanzas conductuales, el alfabetismo financiero y su impacto en la toma de decisiones financieras, el bienestar económico y la felicidad. *Perspectivas*, (36), 7-34. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425943146001.pdf>
- García, M., Grifoni, A., López, J. C., y Mejía, D. M. (2013). *La educación financiera en América Latina y el Caribe. Situación actual y perspectivas*. Corporación Andina de Fomento. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/379>
- Hernández Mendoza, F., y Padilla Álvarez, G. (2003). *Tutorial para la asignatura de costos y presupuestos*. Fondo Editorial FCA. http://fcasua.contad.unam.mx/apuntes/interiores/docs/98/3/costos_y_presu.pdf
- La Gran Enciclopedia de Economía (2012). <http://www.economia48.com/spa/d/presupuesto/presupuesto.htm>
- López Vera, J. (2016). La (des) educación financiera en jóvenes universitarios ecuatorianos: una aproximación teórica. *Empresarial*, 10(37), 36-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580338>
- Millán, J. M. (2012). *Cultura financiera, el agobio de nuestros tiempos*. <https://www.academia.edu/2255357/Ensayo>
- Moliner, P. (2016). From Central Core Theory to Matrix Nucleus Theory. *Papers on Social Representations Peer Reviewed International Journal*, (26), 3.1-3.12.
- Monroy Osorio, A. (2014). *Factores demográficos y económicos que inciden en el ahorro de México* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Monterrey.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales según Sergio Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Morín, M. (2001). *Entre representaciones y prácticas: el sida, la prevención y los jóvenes*. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (p. 113). Coyoacán.
- OCDE (2005). *Analysis of issues and policies*. OECD. <https://doi:10.1787/9789264012578-en>

- Quintero Contreras, S. (2014). *Educación económica y financiera en Colombia desde la perspectiva del desarrollo humano* [Tesis de Doctorado]. Universidad Santo Tomás. Repositorio institucional de la Universidad de Santo Tomás Bogotá.
- Raccanello, K., y Herrera Guzmán, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(2), 119-141. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268005.pdf>
- RAE (2017). *Aborrar*. En Diccionario de la lengua española.
- Reatiga Charris, I. (2015). Estrategias para el manejo de las finanzas personales. *Gestión*, (2), 28-36. <https://pca.edu.co/investigacion/revistas/index.php/gci/article/view/26>
- Reus González, N. N., y Cruz Aguirre, R. (2016). Análisis comparativo sobre el ahorro y endeudamiento en alumnos del área Económico-Administrativa. *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6), 1-13.
- Reus González, N. N., y Reus González, T. (2017). *Categorización de las finanzas personales con relación a los gastos*. Cenid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434171>
- Reus González, N. N., Reus González, T., y Garza Rubalcava, M. C. (2015). Matriz de clasificación de gastos de acuerdo a la importancia. *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (2), 1-15. <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/299/1/Matriz%20de%20clasificacion%20de%20gastos.pdf>
- Udima (2017). *Psicología económica*. <http://www.udima.es/es/psicologia-economica.html>
- Vázquez Parra, J. C., Montalvo Corzo, R. F., Arredondo Trapero, F., y Amézquita Zamora, J. (2017). El ahorro en la carencia. Una reflexión sobre los hábitos de ahorro de familias de una zona vulnerable de México. *Perspectivas*, (39), 103-120. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425951181005>
- Vallejo-Trujillo, L. S., y Martínez-Rangel, M. G. (2016). Perfil de bienestar financiero: aporte hacia la mejora de una comunidad inteligente. *Investigación Administrativa*, (117), 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456046142006>

Cómo citar este artículo:

Ahumada Maldonado, B. I. (2022). Bases teóricas para el estudio de representaciones sociales acerca de educación financiera. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1688. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1688>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Socioepistemología, prácticas sociales y cultura matemática: componentes metodológicos en el análisis de la experiencia académica de los profesores

Socioepistemology, social practices and mathematical culture: Methodological components in the analysis of academic experience of teachers

MARÍA TERESA MARTÍNEZ ACOSTA • ALBERTO CAMACHO RÍOS • BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

María Teresa Martínez Acosta. TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Es Maestra en Administración por el TecNM: Instituto Tecnológico de Parral y estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en el Centro de Investigación y Docencia. Miembro de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y del Colegio Nacional de Ingenieros Industriales. Miembro del Cuerpo Académico de Ciencias Básicas del TecNM/TCdJ. Correo electrónico: mtmartineztec@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8934-4843>.

Alberto Camacho Ríos. TecNM/Instituto Tecnológico de Chihuahua II, México. Es Doctor en Matemática Educativa por parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Investigador y profesor invitado en diferentes instituciones como el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del IPN. Actualmente profesor del curso de Ecuaciones en Derivadas Parciales en la Universidad de Chihuahua y profesor titular en el TecNM/IT de Chihuahua II. Autor de libros de cálculo diferencial y de ecuaciones diferenciales ordinarias, así como de artículos científicos. Correo electrónico: camachoalberto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0685-4723>.

Resumen

En este trabajo se presentan brevemente las aportaciones de algunos investigadores en el área de la matemática educativa, se rescatan conceptos de estudio cualitativo poco desarrollados en esta disciplina. Se analiza la socioepistemología, las prácticas sociales y la cultura matemática alrededor de la actividad docente. Además se expone cómo esos componentes, al apropiarlos como procedimiento metodológico en una investigación con enfoque al proceso de enseñanza en el nivel superior de estudios en ingeniería, pueden ser pertinentes y efectivos para comprender y diseñar un instrumento que permita obtener información de las vivencias de un grupo de profesores matemáticos de una institución. Se suma la propuesta de un modelo de seis fases para facilitar un seguimiento estructural de la metodología de acuerdo con la aproximación socioepistemológica. Así también se describe cómo la formación profesional y no profesional docente y el aspecto tecnológico influyen en las prácticas educativas. Se pretende continuar con el diseño del instrumento a utilizar dentro de esta propuesta como actividad precedente y compartir los resultados.

Palabras clave: Cultura, metodologías, práctica docente, proceso enseñanza-aprendizaje, matemática educativa.

Abstract

In this work, we briefly present the contributions of some researchers in educational mathematics. We describe concepts of a qualitative study that are undeveloped in this discipline. We analyze the socioepistemology, social practices and the mathematics culture surrounding the activity of the professor. We also explain how those components, by appropriating

Bertha Ivonne Sánchez Luján. TecNM: Instituto Tecnológico de Ciudad Jiménez, Chihuahua, México. Es Doctora en Matemática Educativa por el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada Cicata-IPN. Presidenta de la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa. Miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesora titular en el TecNM campus Cd. Jiménez. Tiene publicaciones en revistas científicas arbitradas e indizadas, memorias de congresos y capítulos de libro. Asesora de proyectos de investigación; sus líneas de trabajo versan sobre la enseñanza de la matemática a nivel de ingeniería y el diseño de modelos didácticos para conceptos de la matemática escolar. Correo electrónico: ivonnesanchez10@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8281>.

them as a methodological procedure in an investigation with an approach to the teaching process in an engineering bachelor's study, can be an effective tool to comprehend and design an instrument that helps obtain information about the experiences of a group of Mathematics professors. We add a proposal of a six-phase model, to facilitate a structural monitoring of the methodology according to the socioepistemology approximation. We describe as well the influence of the vocational and non-vocational training in educational practices. We intend to continue with the design of the instrument that is used as a preceding activity, and to share its results.

Keywords: Culture, methodologies, educational practice, teaching and learning process, educational mathematics.

INTRODUCCIÓN

La socioepistemología (SE) es considerada núcleo de la investigación en matemática educativa, la cual ha ido en crecimiento en el ámbito de la docencia y tiene como particularidad el enfoque y atención que se da al vínculo que guarda el desarrollo del conocimiento matemático con las actividades humanas dentro de una sociedad, en un entorno específico y en un tiempo determinado, que genera acontecimientos característicos.

Es así que la SE reconoce los contextos socioculturales en entornos pasados y presentes en los cuales se han generado conocimientos matemáticos, además de otros hechos que se acercan a este tipo de fenómeno (Lezama y Mingüer, 2006). Su desarrollo se presenta en áreas matemáticas cuando varios investigadores reconocen y procuran estudiar desde el punto de vista social cómo el comportamiento humano y las disciplinas matemáticas tienen una relación estrecha, donde se desenvuelven situaciones, prácticas y problemas que requieren primero comprenderse, analizarse, dar respuestas y después hacer propuestas.

Existen investigaciones que dan fundamento a la socioepistemología y permiten el entendimiento e involucramiento a esta interesante teoría de pensamiento. La tesis de doctorado “Un estudio de la formación social de la analiticidad”, de Cantoral (2001); el trabajo “Cultura y educación, ¿una relación obvia?”, de Villa (2006), y de forma más directa “Entorno sociocultural y cultura matemática en profesores del nivel superior de educación: estudio de caso: el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Una aproximación socioepistemológica”, de Lezama y Mingüer (2006), han sido guías comprensibles en el inicio y desarrollo del presente abordaje.

La educación se percibe en inicio como la “transmisión de la cultura”, además es de lo más común señalar como “cultura” a una persona educada; esto es comprensible, puesto que ambos términos son leales con respecto a sus fines de existencia. Con enfoque en el concepto de *cultura*, cada persona puede tener la intención de referirse

a circunstancias muy distintas: cultura es lo que se adquiere con la educación; cultura es todo lo que hace el hombre, ya sean productos o servicios; cultura es lo que nos diferencia de los animales; cultura se asocia a la civilización (lo sofisticado, lo costoso, las artes, las expresiones y conocimientos complicados).

De manera cotidiana, el término “cultura” se usa para explicar de algunas formas refinadas o estudiadas determinadas características, como “es por una razón cultural, por eso viven así” o “debido a su cultura, tener varias mujeres es aceptado”. En el área académica es sencillo explicar que el fracaso escolar o la indisciplina se deben a las características culturales de cada uno, en busca de juicios que justifiquen la diferencia.

Se manejan con naturalidad frases como “tienen una cultura distinta”, sin preguntar, por lo común, “¿a la de quién?”. Villa (2006) hace señalamientos fuertes que interpretan a la cultura como la herencia social, entonces, resultaría que la cultura de un grupo determinado sería producto de esa herencia. En otras ocasiones es mostrada como estilos de vida de los pueblos, como una apreciación o ramificación de problema de la identidad. Evidentemente la escuela es la trasmisora de esa cultura, de ese acervo; es su protectora.

De manera general, la investigación de Villa (2006) señala que la educación se define como transmisión de la cultura o enculturación. No obstante, es mínimo lo que se advierte que esta definición dentro de las diferentes disciplinas tiene una historia y una trascendencia, tanto que esa adopción del concepto *cultura* ha constituido consecuencias en las teorías y prácticas pedagógicas.

La noción *cultura*, así como las cualidades mencionadas, nos facilitan entender los fenómenos de socialización y educación desarrollados en la escuela. Así que una institución escolar es un lugar de tejido de culturas, cuyo cometido reside en la intervención razonada de las partes en las distintas culturas y su práctica de forma continua sobre las siguientes generaciones. El entendimiento de las relaciones humanas es de gran valor actualmente, cuando la presencia de cambios trascendentales y la rapidez provocada por la revolución tecnológica tiene gran influencia en la estructura cultural. La explicación cultural en lo cotidiano cuenta con factores por vivir, como la incertidumbre, la eventualidad e indeterminación que tiene una escuela comúnmente. Entonces, la institución educativa puede ser entendida como el tejido de culturas que generan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

Por otro lado, las actividades que describe Cantoral en su investigación permiten el análisis de situaciones reales en un periodo dado, dentro del proceso de enseñanza, y logran plasmar las vivencias y experiencias que conforman un fenómeno poco investigado en ese momento, llamado “cultura matemática” (2001). Estableció un método para recabar información y aplicó temas de enseñanza en dicha área para obtener no solo información cuantitativa, sino que, al insertar la cultura y el entorno, obtuvo información cualitativa valiosa en procesos poco conocidos, de suerte que esto ha formado parte de los inicios de una metodología dentro de la matemática educativa.

Al analizar el trabajo “Un estudio de la formación social de la analiticidad” (Cantoral, 2001) se observa que la problematización experimentada por el autor radica en una práctica social en la que intervienen docentes de matemáticas en el nivel superior de educación, dentro del diseño y desarrollo de un programa de formación y actualización, dirigido en todo momento por especialistas en matemática educativa dentro de una institución, donde los procesos matemáticos que requieren ser enseñados o repasados difieren a medida que son dominados por el pensamiento particular de cada participante, además de incluir en esa diferenciación otros factores, la clasificación básica sería el entorno y el tiempo.

Objetivo general

Analizar un marco referencial que permita plantear una metodología que facilite realizar una búsqueda y análisis de las vivencias de profesores de matemáticas en nivel superior en las carreras de ingeniería en una institución e identificar cómo es que sus experiencias de vida influyen actualmente en su práctica profesional.

Tipo de investigación

Hasta ahora el trabajo tiene el interés por el fundamento de adquirir elementos para construir una metodología pertinente y adaptable, estructurada a través de un proceso analítico de las aportaciones de diferentes investigadores que sustentan la SE. En la etapa de la investigación que precede, se propone un tipo de estudio longitudinal de tendencia (Hernández et al., 2014), al pretender un trabajo de obtención de datos, después de contar con información metodológica sobre la aparición y comprensión de PS y CM. Será necesario indagar en las vivencias de un grupo de profesores de matemáticas activos, fuera y dentro del área académica, para después analizar la información obtenida, de manera que se alcance a conocer la influencia que las tecnologías puedan generar en las modificaciones de las PS y cultura de los profesores en sus labores profesionales.

RESULTADOS

La *cultura matemática* (CM) de los individuos es concebida como la trayectoria adquirida de formación y experiencia que les permite accionar ante el ejercicio de su quehacer profesional (Lezama y Mingüer, 2006). Como se ha comentado, la SE atiende los contextos socioculturales vigentes en diferentes entornos históricos en los cuales se ha construido conocimiento matemático, así como otras formas que se acercan a este fenómeno. Una de las herramientas fundamentales de la aproximación socioepistemológica es la *práctica social* (PS), dedicada al análisis de la construcción social del conocimiento.

Una explicación más detenida plantean Lezama y Mingüer (2006), quienes analizan que las personas desde pequeñas van involucrándose con actividades matemáticas

aun sin saberlo, al tiempo que las funciones mentales se desarrollan y crecen sus capacidades de razonamiento, a la vez que la cotidianidad con la familia y sociedad van agregando una influencia en la manera en que se aprenden los conocimientos. Es así como en las primeras edades una persona se involucra con un entorno social, que es nombrado *matemática natural* y en edades posteriores aparece otro entorno, citado como *matemática formal*.

Se destaca que la *matemática natural* se presentará en el transcurso de vida del ser humano, es lo que se destaca necesario analizar cómo la familia en primera instancia, el extracto de la sociedad de mayor relación de la persona, el entorno particular, incluso geográfico, la época en que se desarrolla y la relación que guardan todos estos aspectos por actividades y relaciones matemáticas, conforman una identidad personal que, para nuestro trabajo, forma a un profesor que contribuirá posteriormente a la formación sociocultural de otros individuos.

Actualmente los profesores de matemáticas cuentan con una CM, desde su formación como estudiantes en educación básica, media y profesional, hasta su preparación como docentes; varios catedráticos en las carreras de ingeniería tienen un amplio conocimiento matemático, mas no una buena preparación pedagógica, por lo que su cultura cobra mayor sentido al reconocer su experiencia docente y mejorar con el paso del tiempo como profesores.

El método socioepistemológico es de naturaleza sistémica, se gestionó y desarrolló dentro del área académica matemática, apareció como una metodología de apoyo en investigaciones enfocadas a las ciencias básicas difíciles de analizar por medio de estudios cuantitativos y trata los fenómenos de producción y difusión de saberes desde una perspectiva múltiple, situando el conocimiento en tres componentes de investigación, a saber, social, histórica y cultural (Cantoral et al., 2015, p. 8-9). Con este enfoque se asume la legitimidad de todo tipo de conocimiento.

Se parte del supuesto de una “filiación entre la naturaleza del conocimiento que los seres humanos producen con las actividades mediante las cuales, y en razón de las cuales, dichos conocimientos son producidos” (Cantoral et al., 2015, p. 9). Es el intento de evitar el “objeto” como tal y retornar a la práctica que le originó. “La PS se manifiesta por una clase particular de condiciones de existencia que producen principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 2009, p. 86). Son esos principios los que interesan a la SE ya que forman parte de la realidad social, toda vez que están presentes en el salón de clases.

La epistemología, es decir, el trayecto que lleva a comparar cómo se presentaba la interacción del profesor con sus estudiantes y la forma en que se desarrolla ese proceso, actualmente, se establece como un paradigma de investigación en la disciplina de la matemática educativa. Mingüer lo concibe como la exploración coordinada de información que no se manifiesta clara en la epistemología de conceptos teóricos, en tanto se requiere una metodología con normas utilizables a cada una de las características de este tipo de investigación. De aquí destaca la frase “cultura matemática”

de un individuo, acuñada para designar “(la) sucesión de construcciones de conocimiento matemático que proviene de PS vinculadas a la matemática, a su enseñanza y su aprendizaje” (Mingüer, 2009, p. 1346). El concepto determina un fenómeno del que desgranar múltiples significaciones de origen sociocultural vinculadas a las PS.

Una demostración sencilla de una práctica social mediante la SE es la siguiente: un albañil es poseedor de la PS de la construcción devenida de siglos de uso. Como actividad, en la PS intervienen conocimientos básicos de matemáticas, como el trazo de alineamientos y ángulos rectos, uso de magnitudes en forma de cantidades numéricas para la medición de longitudes, establecimiento de pendientes, entre otros como la nivelación. La PS ha sido transmitida al albañil por otros colegas que le antecedieron a través de una “socialización” del conocimiento, a su vez adquirida a través de su utilidad recurrente en el tiempo. En el albañil se advierte una *cultura matemática* (caracterizada por los conocimientos antes mencionados, que sobresalen de su propia actividad).

Otra explicación es: un vareador es dotado de la PS de la actividad de maniobra de su padre y abuelo al trepar a los árboles de nogal y tumbar con habilidad las nueces, recogerlas y pesarlas. En esta tarea (PS) se cimentan conocimientos básicos de matemáticas, como la altura a la que debe subir el trabajador, utilización de sistemas de unidades para medir y pesar el producto recolectado, convertir las cantidades de nueces reunidas en utilidad económica según el precio del día a la venta que establece el comprador, entre otras actividades.

Se reconoce nuevamente que la PS se hereda al vareador por familiares y compañeros de oficio por medio de una “socialización” del conocimiento, incluso al moldear su cuerpo con el tiempo y cumplir con características físicas requeridas para ejercer la acción de trepar y habilidades como saltar y equilibrarse con facilidad en un árbol. En el vareador se muestra una cultura matemática destacada por los aprendizajes comentados que se observan al analizar sus funciones. En esta apropiación de la cultura matemática se perciben las tres componentes fundamentales de estudio de la SE: social, histórica y cultural. Se pudiera estudiar y explorar esta actividad al fijar posibles vínculos con la matemática escolar actual de los diferentes niveles educativos. Esta última es la razón de ser del estudio de las PS.

Desde la perspectiva de la SE, Lezama y Mingüer (2006) aplicaron instrumentos y procesos de investigación, como entrevistas a profundidad a profesores especializados en el proceso de enseñanza de las matemáticas. Los autores conciben la “trayectoria académica” del docente como “un conjunto de formación y experiencia”. Es la experiencia y formación constante, en ocasiones inadvertida en el contexto institucional, lo que moldea la figura del docente con todo lo que ello implica, de forma tal que esto determina la práctica social detrás de la formación de los profesores. Entre otros resultados, los investigadores dejan ver el impacto de la didáctica que imprime el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Por su parte, Cantoral (2001) plantea un proceso de seis fases que permiten dar un seguimiento estructurado y facilitar la comprensión de una metodología como lo es la aproximación socioepistemológica. Las fases son estudiadas una a una en la práctica docente cotidiana, en la actividad de la formación y actualización docente, que da sustento a la teoría de la matemática educativa:

- 1) Génesis histórica: atiende el estudio de los conceptos construidos no solo como conocimientos epistemológicos, sino profundiza en observar las condiciones socioculturales y científicas que determinaron el desarrollo de esos conocimientos en la historia.
- 2) Fenomenología intrínseca: considera la posibilidad de diseñar una fenomenología didáctica de conceptos matemáticos, cuyo propósito es retomar los elementos que asentaron diferentes significados que tuvo un contenido en diferente época. La cultura anestesia la razón, es por ello que el elemento *intuición* es necesario algunas veces.
- 3) Constructos característicos: los temas matemáticos no son fáciles en lo general, la simplicidad de construirlos radica en la estructura cognoscitiva que ha logrado una persona; los estilos de aprendizaje, los procesos inductivos y las formas de pensar, son algunos de los recursos que facilitan esa construcción, permiten construir también su cultura matemática. Para el investigador esa cultura es en singular, en cada persona es diferente, a saber de los constructos anteriores, en sí, obedece a los factores internos y externos que se han manifestado, que otorgan experiencia y que conforman el entorno sociocultural.
- 4) Didáctica de antaño: este paso tiene la intención de profundizar en las ideas que se tuvieron en otra época sobre la forma o métodos para enseñar un contenido matemático, y su relación con otras disciplinas o campos laborales. También cómo esas formas han cambiado con el tiempo, no han cambiado o se han perdido. Es indispensable tener presente que el saber es un producto cultural.
- 5) Reconstrucción de los significados asociados: para poder realizar esto es fundamental atender todas las fases anteriores, el investigador expone el resultado que podría obtenerse al conocer cada una de las etapas, que en una educación matemática convencional no se examinan, el pasado y sus frutos no son considerados en las nuevas construcciones matemáticas.
- 6) Praxis educativa: el razonamiento del nivel de relación que se presenta actualmente y el que debería existir entre la investigación educativa matemática y la práctica docente para enriquecer el propósito principal, el cual indiscutiblemente es que los estudiantes aprendan matemáticas.

El trabajo de Cantoral (2013) menciona dos palabras de gran valor a ser comprendidas, después de haber asimilado sus aportaciones. Una de ellas es “rastrear”, verbo que denota indagar en lo ya buscado, en un contexto, en documentos antiguos y experiencias que podrían ya casi considerarse perdidas por quienes alcanzaron a vivirlas

o anécdotas que podrían ser poco recordadas por el olvido humano o el poco valor que representaron en un momento determinado. Y la otra palabra es “cimentación”, que señala la raíz y base que soporta el inicio de algo, la noción, la teoría que forjaron otros y que se va a modificar al paso de las personas en el tiempo, así podemos llegar a la metodología llamada para un grupo de estudiosos *aproximación socioepistemológica*.

Una aportación más de Lezama y Mingüer (2006) expone que el análisis de las prácticas sociales dentro del fenómeno de cultura matemática que acompaña a los profesores y estudiantes puede favorecer obtener:

- La naturaleza y origen de esas influencias, es decir, de dónde vienen y cómo se originan.
- La acción de las influencias socioculturales, como actúan y se manifiestan.
- Cuáles son los efectos de su acción en la formación de la cultura matemática de un grupo social.
- La identificación de creencias, prácticas de uso y opiniones y actitudes (actividad humana y práctica social) que prevalecen en la sociedad, familia, medio social y medio escolar, los cuales influyen fuertemente la concepción que los individuos tienen de la matemática, su enseñanza y su aprendizaje.
- La identificación de los procedimientos de socialización de los procesos matemáticos.

Además, Cantoral (2013) comparte una reflexión en cuanto a los resultados en varios estudios con aplicación de la socioepistemología, relacionados con dificultades de aprendizaje de las matemáticas, en los cuales se realizaron taxonomías de *errores* en varias conductas de los estudiantes, así como en otras investigaciones con relación a programas de estudio de asignaturas; con el paso del tiempo el autor observó que era necesario desenfocarse del *error* humano como búsqueda y orientarse en la noción del *obstáculo*, el cual tendría mayor sentido como parte de los resultados y propuestas en una investigación educativa que pudiera beneficiar a las instituciones educativas y a la sociedad.

La socioepistemología toma en cuenta la complejidad de la naturaleza del saber y su funcionamiento cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de los seres humanos mostrando los procesos de adaptabilidad, empíricamente comprobables, que nos permiten alcanzar algún grado de satisfacción en nuestros actos [Cantoral, 2013, p. 139].

CONCLUSIONES

El proceso metodológico desarrollado por la SE proporciona los medios para reconocer sucesos y vicisitudes que nuestros ojos no pueden observar a simple vista y nuestra mente no alcanza a analizar, puesto que no aparecieron de modo inmediato y frecuente. No se señalan, están presentes en lo cotidiano, sin embargo, son parte de una naturaleza particular dentro de la CM de nuestro tiempo y surgieron poco a poco, sin ser observados en detalle, como sucede con otras características generacionales dentro y fuera del ámbito académico.

Este interés metodológico intenta orientar las etapas a seguir para la obtención de información mediante el diseño de un instrumento que permita recabar las vivencias de un grupo de profesores de matemáticas en su labor académica y fuera de ella, lo que incluye su formación y actualización. La tecnología es un factor importante de gran influencia en el actuar educativo actualmente, así que conocer esa relación que guarda ahora la tecnología en las PS y en la CM de los profesores permitirá no solo comprender el panorama educacional en el nivel superior de estudios, sino tal vez vislumbrar las formas de enseñanza en un futuro.

Por lo tanto, se considera pertinente realizar una etapa próxima de investigación, al desarrollar y aplicar el instrumento o los instrumentos diseñado(s) para cuestionar y analizar a los profesores y conocer sus aportaciones. Para dicho proceso, las técnicas como grupos focales y entrevistas a profundidad serían las propuestas para la siguiente fase que diera seguimiento a este trabajo de investigación.

REFERENCIAS

- Cantoral, R. (2001). *Un estudio de la formación social de la analiticidad*. Grupo Editorial Iberoamericana.
- Cantoral, R. (2013). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa: estudios sobre construcción social del conocimiento*. Gedisa.
- Cantoral, R., Montiel, G., y Reyes-Gasperini, D. (2015). El programa socioepistemológico de investigación en matemática educativa: el caso de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(1), 5-17.
- Bourdieu, P. (2009). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lezama, J., y Mingüer, L. (2006). Entorno sociocultural y cultura matemática en profesores del nivel superior de educación: estudio de caso: el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Una aproximación socioepistemológica. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 18, 543-549.
- Mingüer, L. (2009). Una aproximación socioepistemológica de la cultura matemática del estudiante del Instituto Tecnológico de Oaxaca. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa ALME*, (27), 1343-1351.
- Villa, A. (2006). Cultura y educación, ¿una relación obvia? *Oficios Terrestres*, (18), 34-43.

Cómo citar este artículo:

Martínez Acosta, M. T., Camacho Ríos, A., y Sánchez Luján, B. I. (2022). Socioepistemología, prácticas sociales y cultura matemática: componentes metodológicos en el análisis de la experiencia académica de los profesores. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1650. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1650>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Retos de la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundaria

Challenges of the teaching practice for teaching Mathematics in secondary school

DANIELA MEJÍA TORRERO

Daniela Mejía Torrero. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Licenciada en Educación por el Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas (ICSA) de la UACJ. Desarrolla procesos de investigación en el área de didáctica de las matemáticas, sujetos de la educación y formación docente en el campo disciplinar de las matemáticas. Correo electrónico: daniela.mejia.torrero@gmail.com ID: <https://orcid.org/0000-0003-1661-0121>.

Resumen

En la enseñanza de matemáticas en secundaria es recomendable que el profesorado cuente con conocimientos disciplinares y didáctico-pedagógicos. Sin embargo, no todo el profesorado cuenta con ambos conocimientos debido a la formación inicial que tuvieron, entre otros aspectos. Ante esta situación, el objetivo de la investigación fue comprender las implicaciones y retos didáctico-pedagógicos en la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundarias públicas, que expresa el profesorado no normalista. Para esta investigación se utilizó el método fenomenológico, desde el enfoque cualitativo y el paradigma constructivista. Los resultados muestran que la etapa preformativa tiene un alto impacto en las concepciones educativas y en el enfoque de enseñanza que se utiliza, asimismo se ilustra que los mayores retos que expresa el profesorado giran en torno al desarrollo de estrategias didácticas efectivas para la enseñanza de las matemáticas, y a cómo lograr la inclusión educativa. Si bien se han promovido diversos procesos de formación docente, en el caso de las y los docentes participantes estos no han trastocado sus creencias profundas, a pesar de ello, se observa un cambio paradigmático importante en la identidad docente, la cual incorpora una hiperresponsabilización de este agente en cuanto a los resultados educativos.

Palabras clave: Concepciones del profesor, educación secundaria, enseñanza de las matemáticas, formación docente, práctica docente.

Abstract

In teaching Mathematics in secondary school, it is recommended that teachers have disciplinary and didactic-pedagogical knowledge. However, not all teachers have that knowledge due to the initial training they had, among other aspects. Given this situation, the objective of this research was to understand the implications and didactic-pedagogical challenges in the teaching practice for the teaching of mathematics in public secondary schools, as expressed by the teachers that have not graduated from teacher training schools. For this research, the phenomenological method was used, from the qualitative approach and the constructivist paradigm. The results show that the pre-formative stage has a high impact on educational conceptions and on the teaching approach that is used; likewise, it is shown that the greatest challenges expressed by teachers revolve around the development of effective didactic strate-

gies for teaching Mathematics, and how to achieve educational inclusion. Although various teacher training processes have been promoted, the teachers that participated in this study have not changed their deep beliefs; despite this, an important paradigmatic change is observed in the teacher's identity, which incorporates a hyper-responsibility of this agent in terms of educational results.

Keywords: Teacher's conceptions, secondary education, teaching of Mathematics, teacher training, teaching practice.

PROBLEMA DE ESTUDIO

La educación secundaria en México ha experimentado constantes procesos de transformación y mejora en cuanto a política educativa y estrategias de cobertura, con un impacto positivo tanto en el nivel de escolarización de las y los estudiantes mexicanos como en el rendimiento académico, desde su establecimiento como obligatoria en 1993 (Zorrilla, 2004). En materia de contratación de docentes de educación secundaria para el campo de las matemáticas, los procesos de asignación de plazas han cambiado hasta llegar a la reforma educativa del presidente Andrés Manuel López Obrador en el año 2018, en la cual se da prioridad a los egresados de las escuelas Normales en detrimento de los egresados de otras universidades (Moreno, 2019). Asimismo, en materia de acceso a la educación secundaria también se han promovido diversas estrategias que buscan la incorporación de estudiantes.

Para lograr una mayor cobertura, la educación secundaria cuenta con cuatro modalidades educativas –general, técnica, telesecundaria y comunitaria– (SEP, 2017). Sin embargo, a pesar de las diversas situaciones y cambios a las políticas educativas de este nivel, aún no se logra la cobertura total, prevalecen índices de reprobación y deserción significativos, y el alumnado obtiene bajo rendimiento académico en matemáticas, aún con los esfuerzos de mejorar los planes y programas de la educación secundaria en esta área (INEE, 2019; OCDE, 2019).

Las matemáticas, concebidas como una ciencia exacta y deductiva, son una de las disciplinas más importantes debido a que permite desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son y serán de utilidad para la toma de decisiones y la resolución de problemas que se presenten en el día a día. Asimismo propician el desarrollo del pensamiento abstracto, entendido como la capacidad de analizar problemáticas y procedimientos con el fin de identificar y extraer las características o patrones comunes a distintos problemas (Baltra, 2010). Debido a lo anterior, dicha asignatura tiene una gran carga académica en el currículo y planes de estudio en todos los niveles educativos.

No obstante, en el nivel de secundaria prevalecen problemas relacionados, como la falta de interés hacia las matemáticas por el estudiantado; el bajo desempeño en pruebas estandarizadas, como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendi-

zajes (PLANEA) y el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) –lo cual ilustra que el alumnado desarrolla muy pocas de las competencias y aprendizajes matemáticos establecidos en los planes de estudio–, y la complejidad de la práctica docente y su contexto (Guzmán, 2013; Reyes, 2009; Ricoy y Couto, 2018; Rodríguez et al., 2017); la práctica docente de matemáticas en secundaria es un área que aún presenta vacíos de conocimientos.

En la enseñanza de matemáticas en secundaria es recomendable que el profesorado cuente con conocimientos disciplinares, es decir, que tenga un dominio de la asignatura y contenidos a enseñar, y conocimientos didáctico-pedagógicos que le permitan saber enseñar y transmitir el conocimiento mediante el diseño de situaciones de aprendizaje (Friz et al., 2018; García y Pascual, 2017; Gilbert y Gilbert, 2013; Muñoz, 2020). Sin embargo, no todo el profesorado de matemáticas en secundaria cuenta con ambos conocimientos debido, en parte, a su formación inicial, lo cual conlleva enfrentar retos de diversos tipos –emocionales, didáctico-pedagógicos, curriculares, institucionales-organizativos, económicos, políticos y sociales– en su práctica profesional docente y en la correcta implementación y adecuación de las metodologías y estrategias de enseñanza que tengan un impacto significativo en el alumnado (Ricoy y Couto, 2018; Rodríguez et al., 2017; Vezub y Garabito, 2017; Zamora et al., 2018; Zorrilla, 2009).

La educación secundaria tiene un alto impacto en la sociedad al ser una condición necesaria –aunque no suficiente– para obtener empleo en algunos sectores, además colabora en la formación integral de las personas (Arreguín et al., 2012; Miranda, 2008; Zorrilla, 2004). En el caso concreto del aprendizaje de las matemáticas, su importancia radica en que favorece el desarrollo del pensamiento abstracto y lógico-matemático, los cuales facilitan la toma de decisiones y la resolución de problemas (SEP, 2011, 2017). Para el logro de estos fines, la práctica docente es uno de los factores más importantes en lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Loría y Lupiáñez, 2019; Vezub y Garabito, 2017; Zorrilla, 2009), sin embargo, esta implica diversos retos para las y los docentes no normalistas.

Ser docente de matemáticas en secundaria va más allá de transmitir los conocimientos, implica adecuar su práctica a los principios de la educación en México –filosóficos, éticos y legales–, tener un dominio de las características del alumnado para responder a sus necesidades educativas mediante la creación y promoción de ambientes favorables de enseñanza y aprendizaje, así como ser partícipe en las transformaciones de la escuela y comunidad a la que pertenece (SEP, 2019).

La práctica docente de matemáticas en secundarias implica además diversos retos que pueden variar dependiendo del tipo de sector educativo, de la formación inicial y del tiempo que tenga la o el docente en servicio. La presente investigación contribuirá a comprender los retos didáctico-pedagógicos, así como el impacto que tiene la formación y la trayectoria profesional del profesorado no normalista. Si bien la docencia no es el único factor determinante en el rendimiento académico de las

y los estudiantes –debido a que intervienen diversos factores contextuales y curriculares dentro y fuera de la escuela–, el interés investigativo se centra en la práctica del magisterio.

Preguntas y objetivos

El objetivo general de la investigación consiste en comprender las implicaciones y retos didáctico-pedagógicos en la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundarias públicas, que expresa el profesorado no normalista participante. A partir de este objetivo, la pregunta general de la presente investigación fue “¿Cuáles son los retos didáctico-pedagógicos en la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundarias públicas que presentan las y los docentes no normalistas participantes?”.

Para responder a esta incógnita se realizó una investigación cualitativa a través del método fenomenológico, cuyos objetivos establecían: caracterizar la formación y trayectoria profesional en el campo educativo de las y los docentes no normalistas participantes en una secundaria técnica de Ciudad Juárez; conocer y comprender sus concepciones educativas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de las matemáticas, y analizar e interpretar los retos –requerimientos, problemáticas y dificultades– que expresan en su práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundarias públicas.

REFERENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Enseñar va más allá de transmitir contenidos, implica acompañar al alumnado en su desarrollo personal, social y académico, para que adquiera y desarrolle las competencias, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para desempeñarse en la sociedad (Arreguín et al., 2012; Guzmán, 2013; Zorrilla, 2009). Pero también es una profesión desgastante y demandante para las y los docentes, y aún más en secundaria, puesto que puede tener un impacto positivo o negativo en las y los adolescentes y su concepción del proceso y motivación hacia el aprendizaje (Ricoy y Couto, 2018; Rodríguez et al., 2017; Williams et al., 2020). Sin embargo, también es considerada una profesión satisfactoria en la medida en que el alumnado alcanza el logro académico (García y Pascual, 2017).

Existen diversas formas de ser docente de matemáticas, puesto que cada docente, según su perspectiva educativa, determina la metodología de enseñanza que favorece el aprendizaje del alumnado (Guzmán, 2013). Algunos afirman que “un buen profesor de matemáticas debe proponer actividades prácticas, funcionales para la vida cotidiana, debe cumplir un rol de facilitador del aprendizaje, no tanto informar, sino que debe propiciar en los estudiantes la construcción de conocimiento” (Hernández, 2014, p. 56). Por lo tanto, cualquier docente debe poseer conocimientos teóricos y metodológicos del área disciplinar que enseña (García y Pascual, 2017; Gilbert y

Gilbert, 2013; Muñoz, 2020) para diseñar situaciones de aprendizaje significativas y contextualizadas (Loría y Lupiáñez, 2019; Williams et al., 2020).

Sin embargo, diversos estudios muestran una tendencia en el profesorado hacia metodologías de enseñanza tradicionalistas –en detrimento de las constructivistas–; en las cuales las y los docentes son los principales actores del proceso de enseñanza y aprendizaje que dan una explicación del contenido, para que posteriormente las y los estudiantes realicen ejercicios problemáticos, que muchas veces no están contextualizados (Hernández, 2014; Williams et al., 2020). La implementación de las metodologías tradicionales repercute muchas veces en la motivación, salud mental, rendimiento y aprendizajes del alumnado (Ricoy y Couto, 2018). Esta tendencia se debe a los conocimientos disciplinares y pedagógicos del profesorado, mismos que desencadenan, según su utilidad y complementariedad, emociones negativas o positivas de su práctica profesional (García y Pascual, 2017).

Por ende, algunas investigaciones pugnan por promover procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles y contextualizados a la población y escenarios escolares a los que se dirigen, y que respondan a los requerimientos sociales y educativos, mediante la reflexión y análisis constante de las creencias y prácticas docentes (Alsina y López, 2019; Guzmán, 2013), enfatizando la importancia de la formación disciplinar y pedagógica para adecuar las prácticas educativas a las necesidades, intereses y condiciones del alumnado (Fernández et al., 2013; Friz et al., 2018), además de promover tareas de autodescubrimiento del conocimiento por parte de las y los estudiantes para aumentar la motivación y el rendimiento académico, así como disminuir la ansiedad relacionada con las matemáticas.

Las matemáticas constituyen una ciencia exacta que incorpora conceptos, técnicas, métodos y teorías para explicar y analizar fenómenos y situaciones mediante el uso de habilidades cognitivas (Baltra, 2010; SEP, 2017). Su enseñanza suele desarrollarse en siete etapas basadas en la introducción didáctica, desarrollo de contenidos y su vinculación con otros conocimientos, consolidación, profundización e inspección de los nuevos conocimientos y corrección de concepciones erróneas (Mora, 2003). En secundaria, su enseñanza tiene como propósito desarrollar en el alumnado los conocimientos, técnicas, procedimientos, habilidades y competencias matemáticas que le permitan analizar y solucionar problemas académicos y sociales (SEP, 2011, 2017).

Es recomendable, por tanto, que el profesorado de matemáticas tenga conocimientos de la didáctica de las matemáticas, puesto que es una disciplina que estudia y ayuda a intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, apoyándose principalmente en la matemática, la didáctica y la pedagogía (Chevallard et al., 1998; Mora, 2009). Este proceso implica la realización de actividades como enseñar, evaluar, planificar, brindar orientaciones y tutorías, asistir a cursos de perfeccionamiento y actualización pedagógica, y participar en diversas actividades –formativas, culturales y deportivas– de la institución y relacionadas con el proceso educativo (Llinares, 2000; SEP, 2012).

Existen diversas clasificaciones de la práctica docente, en esta investigación se utilizó la propuesta por Fenstermacher y Soltis (2007), quienes plantean que el profesorado puede priorizar uno de cuatro enfoques de enseñanza: a) el ejecutivo, cuyo énfasis está en lo que hace el profesorado para que el alumnado adquiera los conocimientos y competencias matemáticas del currículo oficial; b) el cultivador, que se interesa en lo que el alumnado es y decide ser con el propósito de que adquiera aprendizajes matemáticos significativos mediante el desarrollo un currículo flexible; c) el liberador clásico, que prioriza el contenido y no las habilidades docentes, con la finalidad de que el alumnado trascienda el sentido común mediante el desarrollo de habilidades cognitivas que le permitan analizar y solucionar problemas cotidianos, y d) el liberador crítico o emancipador, que busca concientizar y liberar al alumnado de la opresión e injusticia mediante el diseño de situaciones de aprendizaje de las matemáticas que reflejen la injusticia política, social y económica que se vive. Para ello, el profesorado selecciona, diseña, planifica y desarrolla diversas estrategias didácticas; estas se pueden clasificar de acuerdo con el componente que promueven (cognitivo o afectivo y de interacción) (Espeleta et al., 2016).

La trayectoria formativa del profesorado –la cual les brinda las competencias profesionales necesarias para desempeñarse en su labor– es diversa, sin embargo, suele clasificarse en tres etapas: pre-formativa (Caballero, 2013), inicial y permanente (Imbernón, 1989; Salazar-Gómez y Tobón, 2018). La pre-formativa alude a las experiencias escolares previas del docente que influyen en sus concepciones educativas (Caballero, 2013). La formación inicial refiere a la carrera universitaria (Imbernón, 1989) y puede seguir uno de dos modelos: normalista –egresan con perfil docente– o universitario –egresan con perfil profesional disciplinar–.

Por su parte, la formación permanente consiste en la actualización de los conocimientos con la finalidad de mejorar su práctica profesional (Salazar-Gómez y Tobón, 2018); a su vez, esta última transita por dos periodos: 1) periodo de iniciación, el cual alude a los primeros años de la transición de estudiante a docente en los que reciben información de sus compañeras y compañeros y asisten a cursos o conferencias sobre temas pedagógicos básicos útiles en su nueva práctica, y 2) periodo de perfeccionamiento, durante el cual las y los docentes en servicio perfeccionan sus conocimientos y su práctica profesional a través de la asistencia a seminarios y cursos, asimismo incluye los estudios de posgrado y especializaciones (Bozu, 2009; Caballero, 2013; Escudero, 1998; Imbernón, 1989).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación se realizó desde el paradigma constructivista, cuyo objetivo es comprender el fenómeno de estudio –práctica docente– desde los significados otorgados por las personas –docentes no normalistas– (Lincoln et al., 2018). Este paradigma realiza una descripción detallada de las construcciones individuales para posteriormente compararlas entre sí (Flores, 2004), partiendo de la premisa de que la realidad

y el saber son construcciones sociales, por ende, los resultados no pueden ser generalizados a otros contextos o momentos temporales (Ramos, 2015).

En congruencia con el paradigma seleccionado, se optó por el enfoque de investigación cualitativo, el cual busca explicar, comprender e interpretar la realidad social a partir del análisis a profundidad de los casos de estudio (Vasilachis, 2006). Este enfoque se apoya en cuatro perspectivas: a) subjetiva, ya que admite que la realidad es compleja y dinámica, y que está en la mente de las personas; b) holista, en el sentido de que analiza a profundidad caso por caso para posteriormente obtener una perspectiva más general del fenómeno de estudio; c) humanista, puesto que los datos son recabados a partir de las perspectivas y puntos de vista de las personas implicadas, y d) interpretativa, la cual busca comprender el significado de las acciones de las personas a través de la interpretación que le otorgan los propios sujetos a sus realidades (Otero, 2018).

Se utilizó además el método fenomenológico como abordaje general de la investigación, cuyo propósito es determinar el sentido y significado otorgado al fenómeno de estudio mediante la descripción e interpretación del discurso de quienes compartieron la experiencia o el fenómeno de estudio (Bautista, 2011), con la finalidad de descubrir los elementos en común en las experiencias analizadas (Hernández et al., 2014). Para ello, en la puesta en práctica de este método se establecen cuatro fases: 1) etapa previa, clarificación de presupuestos, en la cual se establecen los referentes teóricos de la investigación; 2) etapa descriptiva, recoger la experiencia vivida, a partir de diversas fuentes, con la finalidad de obtener una descripción profunda y holística del fenómeno; 3) etapa estructural, reflexionar acerca de la experiencia vivida, con el propósito de captar su significado y esencia, y 4) etapa integrativa, escribir y reflexionar acerca de la experiencia vivida en un reporte final (Fuster, 2019).

Se eligió la entrevista semiestructurada como técnica de investigación ya que es una de las principales técnicas que plantea el método fenomenológico y que, debido a su carácter flexible y espontáneo, posibilita la modificación del orden y desarrollo de las preguntas en la entrevista, de acuerdo con las contingencias (Hernández et al., 2014). Esta entrevista estuvo dirigida a docentes de matemáticas no normalistas de una escuela secundaria técnica pública de Ciudad Juárez, Chihuahua. Para ello se utilizaron dos instrumentos que fueron aplicados en el periodo de enero-junio del 2022: cuestionario sociodemográfico como complemento de la entrevista y el guion de entrevista como una herramienta orientadora para el desarrollo de la entrevista.

El cuestionario sociodemográfico tuvo como objetivo caracterizar a las y los docentes no normalistas participantes, así como su formación y trayectoria profesional en el campo educativo. Por su parte, el objetivo del guion de entrevista fue conocer las concepciones educativas del proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen las y los docentes participantes, su formación y trayecto profesional, y los retos –requerimientos, dificultades y problemáticas– frente a la práctica que manifiesta el profesorado. Como estrategia para analizar los datos se utilizó el *software* Atlas.ti, versión 6.0, y se

decidió seguir las tres fases establecidas por Bardin (1996) –preanálisis, aprovechamiento del material y tratamiento de resultados, inferencia e interpretación– para analizar el contenido de las transcripciones de las entrevistas realizadas a docentes no normalistas participantes de una secundaria técnica de Ciudad Juárez, Chihuahua.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el estudio participaron tres docentes, una mujer y dos hombres, entre los 41 y 50 años de edad; todos estudiaron ingeniería en sistemas computacionales; ninguno cuenta con posgrado. Cuando comenzaron a laborar en la docencia no tuvieron un periodo de acompañamiento formal por parte de un tutor, no obstante, en sus primeros dos años de servicio participaron en cursos didáctico-pedagógicos; las temáticas de los cursos a los que han asistido a lo largo de su trayectoria docente son: ambientes de aula, aprendizaje y matemáticas lúdicas, matemática educativa, educación moderna, ciencias de la educación, psicopedagogía, pedagogía, procesos psicológicos, estrategias para grupos numerosos y estrategias e instrumentos de evaluación; finalmente, su experiencia en la enseñanza de matemáticas fluctuó entre los 11 y los 30 años.

A partir del análisis realizado se encontró que la vocación no fue la circunstancia que los hizo entrar a la docencia, estas personas no querían y no tenían la intención de ser docentes, por ello, no se formaron para ser docentes, sino que llegaron de manera fortuita a la docencia debido a las circunstancias sociales, económicas y familiares que enfrentaron. En cuanto a la etapa preformativa, el trayecto académico exitoso y el gusto por las matemáticas no es una característica generalizable para el profesorado de matemáticas; asimismo, en esta etapa construyeron concepciones de corte tradicionalista y conductista, y en tanto, se encuentran divididos entre las nuevas ideas pedagógicas que han sido socializadas en las experiencias de formación y lo que es su tradición. Este hallazgo coincide con Guzmán (2013), cuando señala que “el enfoque de enseñanza y las imágenes y creencias que poseen los profesores sobre este están basados en sus experiencias pasadas, y por ser implícitas, serían difíciles de modificar e incluso resistentes al paso del tiempo” (p. 888).

Reconocen que saber enseñar es fundamental en la docencia, sin embargo, no tienen una concepción clara sobre pedagogía ni didáctica, que son concebidas como sinónimos, al igual que las estrategias y materiales didácticos. De igual manera, a través de la descripción de su práctica se infiere que promueven un enfoque de enseñanza terapeuta o cultivador puesto que conciben que el propósito de la educación matemática es, mediante el actuar docente flexible y empático, lograr que el alumnado desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo, a través de la adquisición de procedimientos, técnicas y herramientas matemáticas, para reflexionar y solucionar problemas cotidianos; aunado a esto se incorporan elementos del enfoque liberador clásico, debido a que resaltan la importancia de promover autorreflexión en el alumnado para que pueda desempeñarse en la sociedad y enfrentar situaciones, es decir,

se busca desarrollar en el alumnado una formación moral y racional que trascienda el sentido común (Fenstermacher y Soltis, 2007).

Otro aspecto que se logró analizar fueron los retos de la práctica docente. En lo que concierne a requerimientos, se destacan dos ámbitos: primero, tener vocación y servir de modelos a seguir para el alumnado, y segundo, contar con formación y actualización disciplinar, pedagógica y didáctica; en tal sentido se reafirma lo que mencionan García y Pascual (2017), “para enseñar matemáticas el profesor necesita conocer las matemáticas que va a enseñar y cómo las enseñará; esto es, necesita poseer conocimiento matemático y conocimiento didáctico. Si uno falta, la enseñanza no podría darse” (p. 136).

En cuanto a problemáticas, en el inicio de la docencia manifiestan dificultades para transmitir el conocimiento y utilizar un lenguaje asequible para el alumnado, pero con la práctica y capacitación esta problemática disminuye. Por otra parte, la y los participantes en la actualidad presentan problemáticas al trabajar con estudiantes que sufren alguna BAP (barrera para el aprendizaje y la participación), debido a la poca o nula capacitación docente en torno a la educación especial. Asimismo comentan que el alumnado presenta ansiedad matemática, desmotivación hacia el estudio y miedo hacia la evaluación, lo que se complica al presentarse poco o nulo apoyo familiar en las tareas y en el desarrollo general del alumnado.

Por último, en cuanto a dificultades destacan cinco: las incongruencias en los planes de estudio; las problemáticas sociales y familiares del alumnado que interfieren en su comportamiento y se reflejan en la desmotivación y falta de atención en el estudio; el insuficiente tiempo para abordar los contenidos con la profundidad requerida; la imposibilidad de digitalización de la enseñanza, y la falta de personal profesional en educación especial para atender a estudiantes que enfrenten alguna BAP.

Se concluye que en su caso la formación docente no ha trastocado sus creencias profundas. Si bien se han promovido procesos de formación para actualizar las competencias profesionales docentes, sus prácticas y creencias siguen siendo tradicionalistas. La formación permanente del profesorado ha sido de carácter instrumental (Elías y González, 2019), puesto que se busca la puesta en práctica inmediata de ciertas estrategias, técnicas, instrumentos, materiales y recursos educativos, y no la claridad y diferenciación de conceptos elementales.

Anteriormente el modelo docente estaba fundado en lo disciplinar exclusivamente, por tanto, se priorizaba el enfoque de enseñanza ejecutivo, en el cual el profesorado se restringía única y exclusivamente a enseñar los contenidos matemáticos del currículo oficial. Sin embargo, actualmente conciben que su práctica docente no se limita a lo disciplinar, sino que también aborda las relaciones humanas y la formación en habilidades de pensamiento. Lo anterior ilustra cómo nos enfrentamos a un cambio en la identidad docente: por un lado, ya no está centrada únicamente en los contenidos disciplinares, sin embargo, algunos docentes no problematizan los aspectos político, social y económico de la educación –no asumen una perspectiva liberadora crítica–.

Asimismo se presenta un problema para la formación de estudiantes con alguna discapacidad o que enfrentan alguna BAP. En el discurso del profesorado, el problema radica, principal y casi exclusivamente, en el alumnado que sufre alguna BAP y en el profesorado que no tiene la formación para atenderlos, en tanto, se limita el problema a la acción de los sujetos, y no al contexto ni a sus circunstancias. Lo anterior visibiliza que en México existe una hiperresponsabilización del docente en cuanto al éxito o fracaso de la educación y de la inclusión educativa, puesto que no se suelen cuestionar los aspectos sistémicos y estructurales como factores condicionantes del acto educativo (Elías et al., 2021).

Los límites de la investigación fueron el número de docentes entrevistados, los cuales pertenecen a la misma institución educativa, el tiempo en el que se pudo acceder a ellos, y que solo se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada, por ende, solo se obtuvo su perspectiva a partir del diálogo, pero no se realizó ninguna observación a su práctica docente. Sin embargo, los alcances de transferencia de estos hallazgos pueden ser valiosos para entender la práctica docente y sus retos ante una formación inicial enfocada en lo disciplinar y la falta de un acompañamiento formal por parte de un docente o técnico docente.

Frente a esto se ilustra la importancia, en lo institucional, de reforzar el acompañamiento docente y de diseñar, desarrollar y promover experiencias de formación que incidan en las creencias profundas del profesorado, y por otro lado, como docentes, aún y cuando su incorporación se deba o no a un sentido vocacional, es necesario comprometerse con la profesión y sus implicaciones, conocer al alumnado actual y sus escenarios, actualizar de manera constante sus conocimientos y competencias profesionales, y reflexionar y analizar sus creencias docentes así como el surgimiento de las mismas y el impacto que tienen en su práctica docente, como un elemento indispensable para su transformación.

REFERENCIAS

- Alsina, Á., y López, P. (2019). ¿Qué piensan los futuros maestros sobre la disposición y la seguridad para enseñar matemáticas? Algunas propuestas para la formación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e21), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e21.1867>
- Arreguín, L., Alfaro, J., y Ramírez, M. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 264-284. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art16.pdf>
- Balra, M. (2010). Perfiles de desempeño en matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-18. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.588
- Bardin, L. (1996). Método. En *Análisis de contenido* (pp. 71-102). Akal Universitaria.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.

- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328. http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2689/El_profesorado_universitario_novel_y_su_proceso_de_induccion_profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>
- Chevallard, Y., Bosch, M., y Gascón, J. (1998). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Editorial Horsori/ICE Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/174473/1/0037_970-18-1739-7_Matmaticas_Chevallard.pdf
- Elías, J. A., y González, A. (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90. <https://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/102>
- Elías, J., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D., y Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: estrategia de formación y acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Escudero, J. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, (317), 11-29. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0a061e97-49eb-4115-a9e4-cbad320708ae/re3170100465-pdf.pdf>
- Espeleta, A., Fonseca, A. V., Zamora, W., y Wilkerson, T. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. Universidad de Costa Rica. http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/409/1/18.08.01_2354.pdf
- Fenstermacher, G., y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 35(139), 40-59. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71808-7](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71808-7)
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-9. http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- Friz, M., Panes, R., Salcedo, P., y Sanhueza, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, M., y Pascual, M. (2017). De la congoja a la satisfacción: el conocimiento emocional del profesor de matemáticas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(15), 133-148. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i15.68
- Gilbert, M., y Gilbert, B. (2013). Teacher knowledge and classroom practice: Examining the connection. *PNA*, 7(2), 51-61. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6130/5448>
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/272/272>
- Hernández, R. (2014). La práctica pedagógica de la matemática: el caso de profesores exitosos en educación secundaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(8), 51-57. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i8.588

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2019). Logro educativo de los estudiantes de secundaria en matemáticas. En *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México. Lenguaje y comunicación. Matemáticas* (pp. 100-170). INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Lincoln, Y., Lynham, S., y Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5a. ed., pp. 213-263). Sage Publications.
- Llinares, S. (2000). Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. En *Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália* (pp. 109-134). Sociedade de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/857/1/Llinares-comprendiendo-la-practica-del-profesor.pdf>
- Loría, J., y Lupiáñez, J. (2019). Estudio del conocimiento de profesores de secundaria sobre procesos matemáticos. *PNA*, 13(4), 247-269. <https://doi.org/10.30827/pna.v13i4.8892>
- Miranda, A. (2008). Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI. *Revista de Trabajo*, 4(6), 185-198. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1152_02.pdf
- Mora, C. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200002
- Mora, D. (2009). *Didáctica de las matemáticas. Desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora*. Fondo Editorial Ipasme. http://200.7.170.212/portal/images/documentos/didactica_matematicas.pdf
- Moreno, S. (2019). *El sistema educativo nacional y las recientes reformas educativas*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/143325/715884/file/CESOP-IL-72-14-ReformaEducativa-290319.pdf>
- Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 111-135. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1062>
- OCDE [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos] (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 - Resultados. *Nota país*, I-III. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Otero, A. (2018). Enfoques de investigación. En *Métodos para el diseño del proyecto de investigación* (pp. 1-32). Universidad del Atlántico. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 147-174. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/488/488>
- Ricoy, M.-C., y Couto, M. (2018). Desmotivación del alumnado de secundaria en la materia de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 69-79. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1650>

- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.39
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 29(53), 17-30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública]. (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas*. SEP. <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/07/matematicassec11.pdf>
- SEP (2012). *Nuevo glosario de términos para docentes, directivos y asesores académicos de educación básica*. USEBEC. Unidad de Servicios para la Educación Básica. <http://www2.usebeq.edu.mx/siise/procap/ktml2/files/uploads/NuevoglosarioterminosDocentesdic2012.pdf>
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Matemáticas. Educación secundaria*. SEP. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/mate/1-LPM-sec-Matematicas.pdf>
- SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. [http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles, Criterios e Indicadores EB 2020-2021.pdf?fbclid=IwAR24vb7LAnT6_hstumzvFDD-nkfaoGiMj_OTCI9yNKgQhdnBe7EkzhQmoWMx8](http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles,Criterios%20e%20Indicadores%20EB%2020-2021.pdf?fbclid=IwAR24vb7LAnT6_hstumzvFDD-nkfaoGiMj_OTCI9yNKgQhdnBe7EkzhQmoWMx8)
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-59). Gedisa.
- Vezub, L., y Garabito, M. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 123-140. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>
- Williams, D., Cudd, M., Hollebrands, K., y Lee, H. (2020). Beginning high school teachers' organization of students for learning and methods for teaching mathematics. *PNA*, 15(1), 51-68. <https://doi.org/10.30827/pna.v15i1.10748>
- Zamora, G., Meza, M., y Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 29-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58607>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55120106>
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-29. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/236/395>

Cómo citar este artículo:

Mejía Torrero, D. (2022). Retos de la práctica docente para la enseñanza de matemáticas en secundaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1678. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1678>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Procesos transnumerativos y análisis de datos. Un estudio de caso

Transnumerative processes and data analysis. A case study

DANIEL EUDAVE MUÑOZ • DAVID ALFONZO PÁEZ • MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS

Daniel Eudave Muñoz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Profesor-investigador del Departamento de Educación. Es Doctor en Educación, miembro del SNI, Nivel I, y perfil PRODEP. Miembro del COMIE y de la SOMIDEM. Secretario Técnico de la Maestría en Investigación Educativa de la UAA. Líder del Cuerpo Académico Competencias Intelectuales y Académicas Básicas. Ha publicado un libro, dos libros colectivos y varios capítulos de libros. Cuenta con publicaciones en revistas especializadas de México y otros países. Su actividad docente se ha realizado en pregrado y posgrado. Ha asesorado tesis de doctorado y maestría. Correo electrónico: daniel.eudave@edu.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4070-3109>.

David Alfonso Páez. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es catedrático CONACYT adscrito al Departamento de Educación de la UAA. Doctor en Ciencias, especialidad en Educación Matemática. Miembro del SNI, Nivel I. Ha publicado varios capítulos de libros y artículos científicos en revistas de México y otros países. Ha realizado investigaciones sobre el aprendizaje del álgebra en estudiantes y profesores de secundaria y bachillerato. Su actividad docente se ha realizado en pregrado y posgrado. Ha asesorado tesis de doctorado y maestría. Correo electróni-

Resumen

La transnumeración, como un tipo de razonamiento estadístico, permite valorar desde diferentes perspectivas la naturaleza de los datos estadísticos, los tipos de análisis más idóneos a realizar según los propósitos de un estudio, así como las representaciones que comuniquen a diferentes usuarios los resultados de una investigación y sus múltiples implicaciones. En este artículo se presentan los resultados de una entrevista realizada a una estudiante de posgrado del área de Educación, para identificar las diferentes estrategias de transnumeración utilizadas y su sentido, en la realización de diferentes análisis estadísticos. Se hizo una adaptación de la técnica de entrevista centrada en tareas, que tuvo como eje el plan de análisis que definió la estudiante para su trabajo de tesis, y a partir de dicho plan, con ayuda del entrevistador, se exploraron diferentes alternativas transnumerativas. Entre los resultados más relevantes tenemos que las diferentes técnicas transnumerativas realizadas por la estudiante entrevistada le permitieron revalorar la naturaleza de las variables consideradas en su análisis y las posibilidades de transformación de las mismas. La entrevistada también tuvo oportunidad de revisar y reforzar los criterios originales de su plan de análisis y los principios estadísticos subyacentes. Se concluye que el razonamiento estadístico implementado a través de la transnumeración debe ser flexible y permitir la exploración de diferentes posibilidades de análisis y representación, que coadyuven a potencializar los resultados de una investigación. Se resalta la importancia del pensamiento transnumerativo como factor que permite vincular conceptual y operativamente las diferentes etapas del ciclo investigativo.

Palabras clave: Análisis de datos, educación superior, razonamiento estadístico, transnumeración.

Abstract

Transnumeration, as a type of statistical reasoning, allows the nature of statistical data to be assessed from different perspectives, the most suitable types of analysis according to the purposes of a study, as well as the representations that

co: david.paez@edu.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4499-4452>.

Margarita Carvajal Ciprés. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es Profesora-Investigadora del Departamento de Educación. Licenciada en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Educación por la UAA. Miembro de Cuerpo Académico Competencias Intelectuales y Académicas Básicas. Ha participado en dos libros colectivos y varios artículos en revistas especializadas de México y otros países. Ha participado en proyectos de investigación relacionados con los procesos de lectura y escritura y sobre alfabetización estadística. Su actividad docente se ha realizado en el pregrado. Ha asesorado tesis de maestría. Cuenta con Perfil PRODEP. Correo electrónico: mcarvaja@correo.uaa.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3690-7419>.

communicate the results of an investigation to different users and its many implications. This paper presents the results of an interview conducted with a postgraduate student in the area of Education, to identify the different transnumeration strategies used and their meaning, in the performance of different statistical analyses. An adaptation of the task-centered interview technique was made, which was based on the analysis plan defined by the student for her thesis work, and from this plan, with the help of the interviewer, different transnumerative alternatives were explored. Among the most relevant results, we have that the different transnumerative techniques used by the student interviewed allowed her to reevaluate the nature of the variables considered in her analysis and the possibilities of transforming them. The interviewee also had the opportunity to review and reinforce the original criteria of her analysis plan and the underlying statistical principles. It is concluded that the statistical reasoning implemented through transnumeration must be flexible and allow the exploration of different possibilities of analysis and representation, which assist the potentialization of the results of an investigation. The importance of transnumerative thinking is highlighted as a factor that allows to link the different stages of the research cycle conceptually and operationally.

Keywords: Data analysis, higher education, statistical reasoning, transnumeration.

INTRODUCCIÓN

La estadística es una disciplina que en la actualidad permea prácticamente todos los campos, ofreciendo un conjunto de conceptos, modelos y herramientas para ordenar, clasificar, analizar y dar sentido a datos numéricos de diferente naturaleza, facilitando con ello la comprensión de la realidad y la toma de decisiones (Salcedo et al., 2021). Un problema de la formación estadística, en especial en el nivel superior, es que con frecuencia en los cursos de estadística se ofrece a los estudiantes un conjunto de definiciones, fórmulas y procedimientos aislados de todo contexto y utilidad, lo que resulta ser un contenido poco relevante para los futuros profesionales (Ramos, 2019). Es más conveniente y necesario orientar la enseñanza de la estadística hacia la formación del razonamiento estadístico, que dote a los estudiantes de los conocimientos y habilidades que les permitan comprender y dar sentido a conjuntos de datos procedentes de diferentes fuentes (BA, 2015).

El desarrollo del razonamiento estadístico no se da de manera mecánica, exige la integración de diferentes conceptos y procesos, así como de diferentes estrategias y recursos didácticos, que permitan trabajar con datos en contexto y en situaciones que sean significativas para los estudiantes (Garfield y Ben-Zvi, 2007). Es necesario que los estudiantes comprendan las ideas estadísticas fundamentales, tales como la naturaleza y relevancia de los datos, la variación, la distribución, la representación de los datos, la asociación entre variables, los modelos probabilísticos, el muestreo e inferencia (Burrill y Biehler, 2011), para lo cual es necesario visualizar de manera global e integral el conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente

conforman los cursos de estadística. También es recomendable tomar en cuenta, en particular en programas educativos orientados a la investigación, el contexto de la investigación empírica y considerar como guía formativa el ciclo de la investigación que contempla las siguientes fases: planteamiento del problema, definición de un plan de investigación, obtención y procesamiento de datos, análisis de datos, sacar conclusiones de la información y comunicación de resultados a diferentes usuarios (Wild y Pfannkuch, 1999).

De las ideas estadísticas fundamentales mencionadas por Burrill y Biehler (2011), partimos de la más elemental: el dato. Consideramos al dato como el más elemental, no por ser el concepto más sencillo, sino por ser el punto de inicio. La noción de dato implica a su vez otras más: medición, procesamiento, reagrupación, transformación, etc., en suma, lo que Wild y Pfannkuch (1999) denominan *transnumeración*. Este concepto implica en principio la formación y transformación de las representaciones de los datos, pero tiene varias implicaciones estadísticas y metodológicas, pues es importante que los estudiantes tengan la experiencia de la obtención o creación de datos, y que no se considere únicamente información ya disponible y que pudiera parecer inamovible. El papel que tiene la transnumeración es buscar la mejor manera de representar los datos, pero no como un simple proceso de cambio de imagen de los datos. Va más allá, pues es en esencia un proceso de reflexión y análisis sobre la naturaleza y alcance de los datos estadísticos disponibles, siendo un proceso clave que integra todos los demás del análisis estadístico, desde la definición de un plan de obtención de datos, el proceso de medición, la creación de bases de datos, la clasificación y agrupación de valores para crear diferentes variables, hacer cálculos estadísticos para obtener medidas de resumen (frecuencias, frecuencias relativas, tendencia central, dispersión, etc.). Vista de manera amplia, la transnumeración es la piedra de toque del análisis estadístico, pues permite la *transformación de datos brutos en estadísticas y de estas en información* (Cazorla et al., 2021).

Hay una interacción entre los tres momentos en la transnumeración señalados por Chick, Pfannkuch y Watson (2005): la obtención de datos (medición y elaboración de una base de datos), la agrupación y reagrupación de datos y el uso de múltiples representaciones para lograr un mayor significado, y la comunicación de los resultados (para expresar a una audiencia lo más significativo de los datos, para explicar “lo que dicen o cuentan”). La transnumeración, por tanto, es el proceso que permite una vinculación entre las diferentes etapas del proceso de investigación. La transnumeración puede ir más allá de los límites del análisis estadístico, ya que también es necesario identificar el contexto que da sentido a los datos que se analizan (Wild y Pfannkuch, 1999). Este contexto comprende las situaciones particulares que pretende representar o modelar el conjunto de datos a analizar (el objeto de estudio que ha sido medido), pero en una investigación también puede involucrar las diferentes teorías que explican dichos fenómenos, lo mismo que la metodología que da cuerpo y fundamento al estudio en cuestión (Eudave, 2007).

En esta investigación nos centramos en los estudiantes de posgrado y la manera como abordan el análisis estadístico correspondiente a su trabajo recepcional o tesis. De manera especial nos interesa identificar el sentido que dan al proceso de análisis y los procesos de transnumeración utilizados, en el cual la construcción y reconstrucción de los datos es un proceso permanente que lleva a su vez a diferentes cambios o matices en sus significados. Las preguntas de investigación son: ¿Cuáles son los procedimientos de análisis de datos estadísticos seguidos por los estudiantes de posgrado en la realización de sus investigaciones-tesis?, ¿qué sentido dan a dicho proceso?, ¿cuáles son los procedimientos de transnumeración que utilizan los estudiantes de posgrado para dar sentido a sus datos y para lograr una mejor comunicación de sus resultados?

Los objetivos de estudio, en correspondencia con las preguntas anteriores, son: a) describir los procedimientos de análisis de datos estadísticos de los estudiantes de posgrado en la realización de sus investigaciones-tesis, así como el sentido que dan a dicho proceso; b) describir los procedimientos de transnumeración que utilizan los estudiantes de posgrado para dar sentido a sus datos y para lograr una mejor comunicación de sus resultados, así como sus eventuales limitaciones y dificultades.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cualitativo y naturaleza descriptiva y se centra en las conceptualizaciones, procedimientos y posibles dificultades, de una muestra de estudiantes de posgrado, al momento de enfrentar tareas de procesamiento y análisis de datos estadísticos y de dar sentido y coherencia a los mismos, tanto desde un punto de vista estadístico como metodológico y teórico. El estudio se realizó a partir de entrevistas centradas en tareas (Goldin, 2000; Maher y Sigley, 2014), que es un tipo de entrevista en la que los entrevistados interactúan no solo con el entrevistador, sino también con un entorno de tareas específico, en este caso, los avances de tesis y su análisis. Las entrevistas permitieron identificar las comprensiones de los estudiantes y los procesos que siguen al enfrentar una tarea determinada. Este tipo de entrevistas, por su naturaleza, son semiestructuradas, pues tienen que dejar un margen de acción a los sujetos, para que se puedan expresar las diferentes concepciones puestas en práctica y los diferentes procesos asociados a las mismas. En estas entrevistas también es importante recuperar, como material que complementa el análisis, los diferentes productos generados por los estudiantes, como pueden ser las evidencias de los procedimientos llevados a cabo, los resultados de sus análisis (mediciones, gráficas, tablas, etc.), reportes parciales (los avances de sus tesis), entre otros.

Para la selección de los participantes se consideró a estudiantes de posgrado que se encontraban en la fase de procesamiento y análisis de datos en sus proyectos de investigación-tesis. Se consideró a estudiantes de posgrados del área de las Ciencias Sociales, Humanidades y Administrativas de una universidad pública mexicana. En este artículo se muestran los avances del proyecto y se analiza el caso de *Susana* (nom-

bre ficticio), una joven que estudiaba una maestría en educación. La entrevista se realizó de manera virtual, mediante Microsoft Teams, considerando las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19. La entrevista fue videograbada, para su posterior análisis.

Para conducir la entrevista se diseñó una guía conformada por dos apartados, correspondiendo cada uno a los objetivos de la investigación: a) el primer apartado tiene un carácter diagnóstico y tiene por objetivo identificar el plan de análisis establecido para el desarrollo de la investigación-tesis, las concepciones sobre el análisis de datos y los principales argumentos ofrecidos para justificar el tipo de análisis y los resultados esperados; b) en el segundo apartado se exploraron las posibilidades de transnumeración reconocidas por la estudiante con respecto al corpus de datos disponible, así como algunas posibles formas de transnumeración sugeridas por el entrevistador. A la guía de entrevista se le realizó un análisis de validez de contenido (Kerlinger y Lee, 2022), confrontando las diferentes preguntas y su secuencia con los elementos del plan de estudio de los posgrados involucrados, en particular con las secuencias formativas esperadas para el desarrollo de los métodos cuantitativos y para la obtención, procesamiento y análisis de datos estadísticos. También la guía de entrevista se alineó al ciclo investigativo descrito por Wild y Pfannkuch (1999), por ser el contexto más inmediato para dar sentido al conjunto de datos obtenido por los estudiantes, y además coincidir en lo general con las rutas formativas establecidas en los planes de estudio.

Se realizaron dos entrevistas, de hora y media aproximadamente, para cada una de las secciones de la entrevista. Las entrevistas se transcribieron para su análisis, el cual se realizó mediante un análisis de protocolos verbales (Alonso-Arroyo et al., 2016), consistentes en identificar los patrones de respuesta dados a lo largo de las entrevistas, así como lo reflejado en las evidencias obtenidas durante las entrevistas. La transcripción se revisó por dos de los investigadores participantes, lo mismo que las categorías de análisis definidas y el proceso de clasificación.

RESULTADOS

El caso de Susana

Susana era estudiante de un posgrado en Educación y estaba cursando el cuarto y último semestre, por lo que ya tenía todos los datos de su investigación y prácticamente había concluido los análisis. La investigación realizada por Susana consistió en un estudio de las actitudes de los profesores universitarios y funcionarios de primer nivel hacia la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad. En el momento de la entrevista estaba trabajando en la redacción final de su tesis. Previo a la entrevista, el investigador encargado de hacer la entrevista revisó los avances de la tesis, en particular los análisis estadísticos, sus propósitos y los tipos de representación utilizados. La guía de entrevista se adecuó a los resultados mostrados en los avances de su tesis,

enfocándose a aquellos aspectos que potencialmente pudieran ser objeto de algún proceso de transnumeración. Los resultados de este caso se analizan con base en los siguientes aspectos: plan de análisis de la investigación de Susana y su sentido, procesos de transnumeración utilizados, y alternativas propuestas por el entrevistador.

Plan de análisis

Susana consideró en su plan de análisis dos aspectos básicos: a) una descripción detallada de cada una de sus variables, con base en las frecuencias absolutas y relativas y medidas de tendencia central, en el caso de variables cuantitativas; b) un análisis de correlación entre las dimensiones de la escala de actitudes diseñada y entre las actitudes y algunos datos sociodemográficos. El sentido que tenía este plan de análisis era, por un lado, hacer un listado de los rasgos de la muestra de su estudio (variables sociodemográficas y laborales), así como una descripción de las actitudes de los docentes y autoridades universitarias hacia la inclusión, con base en las respuestas a la escala de actitudes.

En su plan de análisis, Susana puso un énfasis especial en identificar la asociación entre las dimensiones de las actitudes (dimensión cognitiva, afectiva y de tendencia a la acción), en parte por un interés en corroborar la confiabilidad y validez del instrumento y en parte para identificar las coincidencias o disonancias en las actitudes. Su preocupación por la confiabilidad en la escala la llevó a hacer un ajuste en su plan de análisis original, agregando como estrategia previa al análisis de sus resultados el cálculo del alfa de Cronbach y un análisis factorial para la validación de la escala que diseñó. En estos análisis, Susana básicamente se centró en comprobar un nivel alto de confiabilidad y redefinir los diferentes grupos de ítems según su afinidad, conforme al análisis factorial. Hay que señalar que durante todo este proceso Susana utilizó el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), por lo que la definición y redefinición de variables, lo mismo que todos los análisis, estuvieron mediados por este recurso. La versatilidad de este *software* y el nivel de dominio de parte de Susana condicionan en parte los procedimientos y análisis realizados.

Procesos de transnumeración

En la Tabla 1 se hace un resumen de los procesos transnumerativos implementados por Susana en su proyecto de tesis, considerando las diferentes etapas del ciclo investigativo propuestas por Wild y Pfannkuch (1999). Para esta clasificación se consideran las tipologías de Chick (2004) y Cazorla et al. (2021). Tres aspectos son de resaltar en cuanto a los procesos de transnumeración utilizados por Susana: el primero tiene que ver con la creación y transformación de las variables, en especial la variable “actitudes hacia la inclusión”; en segundo lugar, los tipos de análisis realizados para dar respuesta a los propósitos de su investigación, y finalmente, los criterios tomados para la realización de tablas, con miras a lograr una comunicación más efectiva de sus resultados.

Tabla 1

Pasos del ciclo investigativo y técnicas transnumerativas utilizadas

Ciclo investigativo	Técnicas de transnumeración
Plan inicial: <ul style="list-style-type: none"> Selección y definición de variables Análisis de asociación entre variables 	<ul style="list-style-type: none"> Definición y operacionalización de variables
Plan ajustado: <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de validez y confiabilidad para las escalas de actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Agrupación y reagrupación de variables Medidas de resumen Uso de modelo factorial
Datos: <ul style="list-style-type: none"> Medición de variables mediante cuestionario y escala de actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Clasificación y organización de datos Creación de nuevas variables, por reagrupación y sumatorias
Análisis 1: <ul style="list-style-type: none"> Análisis de validez y confiabilidad de la escala de actitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de cada ítem (frecuencias, tendencia central y dispersión) Análisis de normalidad Análisis de confiabilidad (Alfa de Cronbach) Análisis factorial
Análisis 2: <ul style="list-style-type: none"> Descripción de todas las variables Medidas de correlación entre la variable actitudes y otras variables demográficas 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de tablas de frecuencias absolutas y relativas Medidas de resumen (tendencia central y dispersión) Elaboración de tablas bivariadas Cálculo de coeficientes de correlación
Conclusiones: <ul style="list-style-type: none"> Demostrar cumplimiento de objetivos Complementar análisis con elementos teóricos, legales y contextuales 	<ul style="list-style-type: none"> Recuperar de información mediante medidas de resumen, de las variables más relevantes y de las correlaciones más significativas
Comunicación: <ul style="list-style-type: none"> Depuración de resultados, dejando los más relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> Reconstrucción de tablas, integrando información de diferentes tablas, en tablas más sintéticas Eliminación de tablas con información redundante

Fuente: Construcción personal.

Con respecto al primer aspecto, la creación y transformación de variables, la mayoría de las variables demográficas y laborales tenían predefinidas sus categorías de respuesta desde el diseño del cuestionario, por lo que no fue necesario hacer algún procedimiento adicional. En el caso de la variable “actitudes hacia la inclusión”, la escala final se componía de 30 ítems, con cinco valores cada uno, a los que se les asignaron los valores -2, -1, 0, 1, 2, correspondientes a las valoraciones “totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “neutro”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. En su mayoría, los resultados de los profesores que respondieron el instrumento mostraron actitudes favorables, con pocos casos de actitudes neutras y bajas. Con estos resultados Susana hizo unos análisis descriptivos de cada uno de los ítems que componían la escala. Previo a los análisis de correlación, Susana hizo una sumatoria de los valores correspondiente a cada dimensión (cognitiva, afectiva y de tendencia a la acción) y reagrupó los valores de cada dimensión en tres categorías, considerando tres niveles de aceptación: una categoría baja, otra media y otra alta. Si bien esta decisión permitió agrupar los valores en tres grupos proporcionales de informantes, tenía el inconveniente de ocultar los valores neutros y negativos, dejándolo simplemente como una actitud menos positiva. Esta clasificación también tenía el propósito de hacer análisis de correlación entre las dos categorías extremas.

En cuanto a los análisis realizados y su representación, para las variables demográficas y laborales Susana privilegió el uso de gráficas de sectores (o de pastel) y de barras, lo cual no presentó mayor problema, considerando que en su mayoría se trataba de variables categóricas. En cuanto a la variable “actitudes hacia la inclusión”, elaboró tablas para mostrar los porcentajes de respuesta de cada uno de los reactivos, pero solo de los valores positivos (1 y 2, correspondientes a “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”). Esta información también la presentó a partir del cálculo de medias aritméticas, para los valores de cada reactivo, generando valores entre 0 y 2. Al cuestionarle el entrevistador la ausencia de los valores negativos (-2, -1), Susana argumentó su interés por comunicar los valores positivos, en un afán simplificador que intentaba aligerar las tablas de tantos datos. Si bien esta preocupación por facilitar la comunicación pudiera justificarse, y aun considerando que existía una tendencia favorable en la mayoría de los participantes en la encuesta, el hecho de recortar algunos valores pudo tener un efecto desfavorable en el análisis de la variación del conjunto de los datos. De hecho, esta decisión refleja en parte una limitada comprensión de la noción de distribución y su importancia para el análisis de las diferencias entre las actitudes de distintos grupos, que potencialmente pudieran definirse a partir de las variables sociodemográficas, como sexo, edad, área académica de pertenencia, etc.

Para el análisis de correlación entre las dimensiones de las actitudes hacia la inclusión, Susana hizo el cálculo de un coeficiente de correlación (coeficiente de rho de Spearman). También utilizó este coeficiente para medir la correlación entre las actitudes y algunas variables demográficas y laborales. Los primeros análisis de correlación señalados tenían principalmente la intención de validar la escala de medición de actitudes, mientras que los segundos respondían a los propósitos descriptivos de la tesis de la estudiante.

La preocupación por simplificar la presentación de los resultados a los lectores potenciales de la investigación llevó a Susana a reducir algunas tablas e incluso a considerar la posibilidad de eliminar algunas de las ya elaboradas. Sin embargo, aunque la decisión de simplificar la información tiene algunas ventajas, también presenta el inconveniente de omitir algunos datos relevantes, como por ejemplo ocultar la variación real de los valores de las actitudes, con el potencial riesgo de afectar el resultado de los coeficientes de correlación.

Otro factor a considerar en los procesos de transnumeración identificados es el interés de Susana por ofrecer resultados que pudieran servir para la toma de decisiones y establecimiento de políticas de inclusión en la institución a la que pertenecían los informantes. Este interés utilitario por la información derivada del estudio está presente en Susana desde el inicio de su investigación, lo que nos muestra que la fase de comunicación del ciclo investigativo, aunque se le considere la fase final, puede estar presente en un proyecto de investigación, de manera explícita o implícita, desde el planteamiento del problema. Esto también nos muestra que el ciclo investigativo no es necesariamente un proceso lineal.

DISCUSIÓN

Una manera simplista de comprender la transnumeración es considerarla solamente como cambios en la forma de representar los resultados de una investigación, lo que pudiera parecer un aspecto más bien estético. Sin embargo, el pensamiento transnumerativo permea todo el ciclo investigativo, ya que considera, siguiendo la tipología de Chick (2004), procesos tales como: clasificación y reclasificación de variables; agrupamiento de datos; selección de un subconjunto de los datos para generar nuevas variables; cambiar el tipo de variables (como transformar una variable cuantitativa a una cualitativa); realizar diferentes cálculos con las variables (frecuencias absolutas y relativas, tendencia central, dispersión, etc.); representaciones tabulares y gráficas, y otras transformaciones más que sean estadísticamente válidas. Incluso, considerando los criterios para definir la transnumeración ofrecidos por Cazorla et al. (2021), podemos incluir además los procesos de definición de variables (constitutiva y operativa) y de transformación de variables.

En el caso de Susana, como se aprecia en la Tabla 1, hay decisiones importantes a lo largo de todo el ciclo investigativo. Así, por ejemplo, el planteamiento del problema queda delimitado por la selección y definición de variables que son el sustento de sus objetivos de investigación. La definición del plan de investigación gira en torno a la medición de las variables seleccionadas. Un aspecto relevante en la investigación de Susana es el replanteamiento en su plan de análisis para lograr la confiabilidad de su instrumento de medición (la escala de actitudes), para el cual se apoyó en un modelo estadístico de análisis factorial. El análisis de datos es un reflejo de todas las decisiones anteriores y de algunas posibilidades extras detectadas a partir de los resultados obtenidos (las tendencias de sus variables, las limitaciones de su muestra, etc.). Finalmente, las conclusiones que presenta y sus intereses con respecto a la comunicación de resultados a usuarios concretos (como las autoridades universitarias) le permiten valorar la pertinencia de sus datos y de todo el proceso llevado a cabo en la realización de su investigación.

Como señalan Burrill y Biehler (2011), para formar el razonamiento estadístico no es suficiente conocer las fórmulas y los algoritmos de los conceptos estadísticos, es necesario desarrollar lo que llaman las “ideas estadísticas fundamentales”, que permiten una comprensión más amplia e integrada. De las ideas centrales señaladas por estos autores (reconocer naturaleza y relevancia de los datos, la variación, la distribución, la representación de los datos, la asociación entre variables, los modelos probabilísticos, el muestreo e inferencia), en el caso de Susana hay un tratamiento más amplio a la noción de dato y sus múltiples procedimientos y análisis, y un interés por identificar y probar la asociación entre variables. Sin embargo, se aprecia un desarrollo limitado de nociones como la variación y distribución (que se manifestó con la decisión de eliminar los valores neutros y bajos en la presentación de sus resultados de la escala de actitudes). Una exploración más detallada de las distribuciones de

sus variables tal vez le hubiera permitido recuperar las posibles implicaciones de los valores intermedios y bajos en algunas de las dimensiones de su escala, y sus posibles implicaciones en la futura toma de decisiones. Sin duda, un análisis más detallado de la variación y distribución de sus datos también le hubiera permitido explorar otros modelos de análisis. Es justo señalar que una de las limitaciones que tenía Susana era cumplir con la entrega de un informe final de su tesis en un tiempo relativamente corto, para efectos de acreditación y titulación de su posgrado.

Con los elementos anteriores podemos confirmar, como lo establecen varios autores (Garfield y Ben-Zvi 2007; Burrill y Biehler, 2011; Cazorla et al., 2021), que el pensamiento transnumerativo y en general el razonamiento estadístico son complejos, que se alimentan de diferentes fuentes, tanto estadísticas como extra-estadísticas (como los criterios teóricos, metodológicos y los intereses prácticos, como el de servir de sustento al planteamiento de políticas educativas). En su definición de razonamiento estadístico, Wild y Pfannkuch (1999) también incluyen al contexto como un componente fundamental, que, en este caso, puede ser considerado de diferentes formas: el ciclo investigativo; el objeto de estudio (las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad); la situación de elaboración de una tesis que debe cubrir con ciertos criterios establecidos por un posgrado y una institución. Todos estos elementos permiten comprender las diferentes facetas del razonamiento estadístico, así como también las exigencias educativas que se desprenden del mismo.

CONCLUSIONES

El análisis de datos debe partir de un plan de análisis, el cual debe estar al menos esbozado desde que se realiza el plan general de la investigación. Pero el plan de análisis debe ser flexible y adaptarse a múltiples circunstancias: cambios o ajustes en el proceso de obtención de datos, variaciones en la muestra, problemas en el proceso de obtención de información. Reconocer los procesos de transnumeración y su importancia puede ayudar a los estudiantes a transitar por el proceso de análisis de datos con más seguridad y obtener finalmente una visión más rica de sus datos.

Por su parte, los procesos transnumerativos permiten resignificar los datos y su interpretación, jugando un rol dinámico en la etapa de análisis de datos y de la construcción de evidencias. El análisis de datos requiere de varios ajustes y en ocasiones retrocesos, que implican técnicas de transnumeración como: la reconfiguración de variables o la elaboración de variables nuevas a partir de las ya medidas (en este caso, por un procedimiento de sumatoria); agrupar conjuntos de variables para diferentes pruebas; probar más de una medida de resumen, así como diferentes coeficientes de correlación; buscar diferentes formatos de representación tabular.

En los posgrados orientados a la investigación, el fomento del razonamiento estadístico se encuentra en un campo propicio, por ser el espacio natural para el despliegue de todos los procesos y componentes de la estadística como disciplina.

Pero los estudiantes requieren de una guía permanente en los procesos de transnumeración, por lo que esto rebasa lo que puede enseñarse y aprenderse en un curso de estadística o de metodología cuantitativa. Las implicaciones educativas son diversas, pues hay que considerar diferentes aspectos, desde el diseño del plan de estudios, la definición de asignaturas que presentarán los conceptos y procedimientos estadísticos básicos y el proceso de elaboración de la investigación-tesis en el que se tienen que recuperar e integrar saberes estadísticos, teóricos y metodológicos. Debe existir una coordinación entre los docentes de las diferentes asignaturas, pues lo ideal es que todos se enfoquen en una ruta formativa que tenga como eje el ciclo investigativo en el que cada quien aporta algo, apoyando a los estudiantes en el proceso del desarrollo de sus competencias investigativas y de su razonamiento estadístico. Sin duda esto es una tarea que puede ser difícil, si consideramos que en muchas instituciones aún prevalece en los cursos ofrecidos el enfoque centrado en las disciplinas, más que en procesos de largo plazo, como los requeridos para el fomento de un adecuado razonamiento estadístico.

REFERENCIAS

- Alonso-Arroyo, A., Spotti Lopes Fujita, M., Gil-Leiva, I., y Pandiella, A. (2016). Protocolo verbal: análisis de la producción científica, 1941-2013. *Informação & Sociedade*, 26(2), 61-76.
- Burrill, G., y Biehler, R. (2011). Fundamental statistical ideas in the school curriculum and in training teachers. En C. Batanero, G. Burril y C. Reading (eds.), *Teaching Statistics in school Mathematics-Challenges for teaching and teacher education: A joint ICMI/LASE study* (pp. 57-69). Springer.
- BA [British Academy for the Humanities and Social Sciences] (2015). *Count us in: Quantitative skills for a new generation*.
- Cazorla, I. M., Cardoso Utsumi, M., y Ferreira Monteiro, C. E. (2021). Dos dados brutos à informação: o papel das técnicas transnumerativas no ensino de Estatística. *Educação Matemática Pesquisa*, 23(4), 109-139.
- Chick, H. L. (2004). Tools for transnumeration: Early stages in the art of data representation. En I. Putt, R. Faragher y M. McLean (eds.), *Mathematics education for the third millennium: Towards 2010. Proceedings of the Twenty-seventh Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 167-174). MERGA.
- Chick, H. L., Pfannkuch, M., y Watson, J. M. (2005). Transnumerative thinking: Finding and telling stories within data. *Curriculum Matters*, (1), 86-108.
- Eudave Muñoz, D. (2007). El aprendizaje de la estadística en estudiantes universitarios de profesiones no matemáticas. *Educación Matemática*, 19(2), 41-66.
- Garfield, J., y Ben-Zvi, D. (2007). How students learn Statistics revisited: A current review of research on teaching and learning Statistics. *International Statistical Review*, 75(3), 372-396.
- Goldin, G. A. (2000). A scientific perspective on structured, task-based interviews in Mathematics educational research. En A. E. Kelly y R. A. Lesh, *Handbook of research design in Mathematics and Science education* (pp. 517-545). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerlinger, F. N., y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Maher, C. A., y Sigley, R. (2014). Task-based interviews in Mathematics education. En S. Lerman (ed.), *Encyclopedia of Mathematics education*. Springer.

- Ramos, L. (2019). La educación estadística en el nivel universitario: retos y oportunidades. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(2), 67-82.
- Salcedo, A., González, J., y González, J. (2021). Lectura e interpretación de gráficos estadísticos, ¿cómo lo hace el ciudadano? *Revista Paradigma*, 42(ext.1), 61-88.
- Wild, C. J., y Pfannkuch, M. (1999). Statistics thinking in empirical enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.

Cómo citar este artículo:

Eudave Muñoz, D., Alfonso Páez, D., y Carvajal Ciprés, M. (2022). Procesos transnumerosos y análisis de datos. Un estudio de caso. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1737. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1737>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los docentes universitarios: su práctica pedagógica

University teachers: their pedagogical practice

OSCAR MANUEL GILL LANGARICA • PERLA MELÉNDEZ GRIJALVA • IMELDA DENISSE AVILÉS DOMÍNGUEZ

Oscar Manuel Gill Langarica. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Yermo y Parres de Creel, Chihuahua; Maestro en Educación, campo Práctica Docente por la UPNECH Campus Creel, y Doctor en Educación por la UPNECH Unidad Chihuahua. Colaboró en un estudio de egresados de la LEEPMI'90 en Creel, Chihuahua, y actualmente es parte de la Red de Trayectorias Escolares y Estudios de Egresados de la UPNECH. Correo electrónico: ogill@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5406-390X>.

Perla Meléndez Grijalva. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es docente de licenciatura y posgrado, asesora de tesis, miembro del Sistema Nacional de Investigadores y coordinadora de licenciatura. Autora de artículos indizados y arbitrados, así como de capítulos de libros. Correo electrónico: pmelendez@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1239-0774>.

Imelda Denisse Avilés Domínguez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Pedagogía Crítica por el Instituto de Pedagogía Crítica, Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y Licenciada en Intervención Educativa. Profesora en el IPEC desde el año 2018 y en la UPNECH en diversos cursos de la Licenciatura en Intervención Educativa, Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Educación Campo Práctica Docente y en el Doctorado en Educación. Actualmente es integrante del comité tutorial de inclusión de doctorantes en educación. Correo electrónico: daviles@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9910-1893>.

Resumen

Es un estudio para identificar las prácticas pedagógicas de docentes universitarios para dilucidar el modelo pedagógico que implementan. Se desarrolló una ruta metodológica cualitativa con enfoque hermenéutico-interpretativo y método fenomenológico; se utilizaron las redes semánticas y entrevista a profundidad considerando una población por conveniencia. Los resultados muestran que los docentes implementan prácticas pedagógicas tradicionales, conductistas, constructivistas, cognitivas, innovadoras, entre otras, lo que significa que existe mixtura metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el medio de la educación superior.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, docentes universitarios, fenomenología, investigación cualitativa.

Abstract

It is a study to identify the pedagogical practices of university teachers to elucidate the pedagogical model they implement. A qualitative methodological route was developed with a hermeneutical-interpretive approach and a phenomenological method; semantic networks and in-depth interviews were used considering a convenience population. The results show that teachers implement traditional, behavioral, constructivist, cognitive, and innovative pedagogical practices, among others, which means that there is a methodological mixture in the teaching-learning processes in higher education.

Keywords: Pedagogical practice, pedagogical model, university teachers, phenomenology, qualitative research.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas pedagógicas (PP) de enseñanza son aquellas que se ha decidido realizar en un salón escolar, estas prácticas dependen del modelo pedagógico que domina el docente o del modelo planteado por el programa educativo, es decir, las PP utilizadas por los docentes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) Unidad 081, de la ciudad de Chihuahua.

La LIE tiene un posicionamiento constructivista fundamentado en un modelo de formación del desarrollo integral de los alumnos bajo el enfoque de competencias profesionales, sin embargo aún no se sabe cómo lo asumen los docentes, de los cuales algunos emigraron de otras profesiones a la formación de profesionales de la educación, principal objetivo de la UPNECH.

Es de suma importancia reconocer, desde las perspectivas y experiencias del alumnado, cuáles son las características básicas de las PP efectuadas por sus docentes en el aula, para entender por qué ellos como alumnos se sienten motivados hacia esas asignaturas, pero a la vez generar conciencia sobre el mejoramiento de esas PP y los modelos de enseñanza utilizados para facilitar las competencias requeridas en los diferentes programas educativos.

Los resultados generan un impacto tanto en docentes como en alumnos, los primeros tendrán pautas para modificar sus estrategias, métodos, paradigmas y modelos de enseñanza para fortalecer competencias en sus alumnos y aportará a la institución un panorama general de lo que sucede en la universidad.

Se establece la pregunta “¿Qué PP se identifican en los modelos pedagógicos implementados por docentes de la UPNECH?” y como preguntas específicas: “¿Cuáles son las PP que se identifican en los modelos pedagógicos implementados por los docentes a partir de la opinión del estudiantado?” y “¿Qué caracteriza a las PP que los alumnos identifican en los docentes?”.

REFERENTES TEÓRICOS

Modelo pedagógico

Las prácticas y los modelos pedagógicos puestos en marcha por los colectivos docentes se han convertido en un aspecto central para indicar el nivel de aceptación, entre los alumnos y la sociedad en general, de los profesores y de las instituciones educativas en que estos desarrollan su quehacer pedagógico. Para caracterizar la práctica pedagógica y los modelos en los que se sustenta se realizó una revisión documental exhaustiva que permitió la identificación de diferentes autores como Louis Not (1979), Mario Kaplún (1998) y Rafael Flórez (2005).

Para Behar et al. (2007), el modelo pedagógico es un sistema de principios teóricos que representan, explican y guían la construcción e implementación del currículo y se

materializa en las PP y en las interacciones docente-objeto de conocimiento-alumno; ante esta perspectiva, se puede dilucidar que el conocimiento es una cosa, un objeto que puede o no ser adquirido o aprendido por el alumno a través de las acciones que el docente ejecuta durante la clase.

En el ámbito educativo las prácticas y los modelos pedagógicos puestos en marcha por los docentes de educación superior se han convertido en un aspecto central para indicar cómo es la relación pedagógica de alumnos frente a contenidos y maestros en las instituciones educativas en que estos desarrollan su quehacer pedagógico.

De Zubiría (2011), basándose en Not, recalca que los modelos pedagógicos siempre han jerarquizado los contenidos, asignándoles tiempo, espacio y relevancia a algunos más que a otros, depende de la función que se le asigne a la educación en cuanto al tipo de hombre y sociedad que se busca formar a partir de la implementación de dichos modelos pedagógicos; esto permite, por lo tanto, identificar que algunos modelos tienen una dimensión política implícita que al momento de ser ejercida por el docente se torna en explícita.

Considerando las aportaciones mencionadas se reconoce que un modelo pedagógico es la guía ideológica que pretende representar y explicar las prácticas pedagógicas que se dan en el contexto escolar entre el profesor, el objeto de conocimiento y los estudiantes durante la implementación y ejecución de un determinado currículo que rige los procesos educativos formales e informales; dichos modelos y prácticas pedagógicas dependerán del momento histórico en que el proceso educativo se esté llevando a cabo.

Kaplún (1998), Not (1979) y Flórez (2005) coinciden en la existencia, caracterización y clasificación de diferentes modelos pedagógicos, y hacen hincapié en la existencia de tres grupos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de los modelos pedagógicos según Mario Kaplún, Louis Not y Rafael Flórez

	Modelos pedagógicos		
Mario Kaplún	Exógenos con énfasis en los contenidos	Exógenos con énfasis en los efectos	Endógenos
Louis Not	Heteroestructurantes	Autoestructurantes	Interestructurantes
Rafael Flórez	Tradicionales	Conductistas	Cognitivos Social-cognitivo

Fuente: Elaboración propia.

En este estudio se propone trabajar bajo la clasificación realizada por Flórez (2005), ya que se considera que posee más clarificación en cuanto a los nombres aplicados, así como su relación con la jerga popular de la práctica docente.

El primer grupo es el de los modelos *tradicionales*. En estos, la relación docente-alumno es transmisor-receptor, en un proceso de comunicación dominada por el profesor, el alumno es un recipiente en el que se tiene que vaciar la mayor cantidad

de contenidos para aprender. En estos modelos, entre otras cosas, la evaluación es sumativa y se especifica a través de un número para aprobar o reprobado la asignatura o ciclo escolar. De manera técnica se puede concebir al maestro como el objeto de conocimiento que ejerce su dominio e interacción sobre el sujeto cognoscente, es decir, el alumno, que se vuelve depositario de lo que está aprendiendo.

Otro es el de los modelos *conductistas*, estos le dan importancia directamente al estudiante, quien realiza sus propios procesos de aprendizaje, a su ritmo, tiempo e interés, él deberá promover sus procesos de adquisición del conocimiento. Estos modelos consisten en el desarrollo de un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el alumno debe llegar a través del impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciados y meticulosamente programados.

En dichos modelos se considera que la función de la escuela es la de transmitir saberes aceptados socialmente. Según este modelo, el aprendizaje es el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta y en consecuencia el aprendizaje es modificado por las condiciones del medio ambiente; desde esta perspectiva la función del maestro se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada, autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente.

En los modelos *cognitivos* y *sociales cognitivos* el estudiante es el protagonista de su proceso educativo y el docente es facilitador de una educación integral, progresiva y secuencial. Se pone en práctica una metodología variada, centrada en procesos, una evaluación formativa y sumativa, siempre procurando el desarrollo intelectual del alumno.

Para Kaplún (1998) el alumno es lo más importante, lo considera el principal elemento, el sujeto del que parte la educación, desde sus intereses como estudiante e individuo. Estos modelos se localizan en un punto medio, reivindicando a ambos individuos y analizando la captura del saber mediante un proceso por fases y niveles de complejidad, determinados por un contexto físico, lingüístico, social y cognoscitivo, aspectos representados por una pedagogía dialogante.

Práctica pedagógica

Tobón, Martínez, Valdéz y Quiri (2018) conceptualizan las PP de este modo:

Las prácticas pedagógicas son lo opuesto a la teoría educativa, que se compone del saber sistemático y formal sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación a partir de la investigación y la contrastación entre pares. La teoría es el conocimiento base de la enseñanza (Shulman, 1987). Las prácticas pedagógicas, en cambio, es lo que hacen cotidianamente los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas (Álvarez, 2015). Son las actividades que se hacen en las escuelas y que pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto. Para Forgiony (2017) la práctica pedagógica pone en relación a sujetos de conocimiento: el docente y los alumnos. Cada cual tiene un saber [p. 5].

Para Zambrano (2018), las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias, instrumentos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias, específicamente las competencias ciudadanas (cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras). Estas prácticas han de ser observables por otros y permitir a los docentes realizar meta-cognición sobre su enseñanza a fin de replantear su quehacer educativo y lograr el interés y la motivación por parte de los estudiantes.

Villamizar (2017) hace una clasificación de prácticas pedagógicas basándose en cinco categorías: atributos y competencias del docente, relación docente-alumno, contenidos de enseñanza, estrategias de enseñanza y evaluación.

Para este estudio se consideraron las PP como toda actividad diseñada por el docente para llevar a cabo antes, durante y después del desarrollo de su clase escolar. El *antes* indica que debe diseñar, preparar y conocer las temáticas y materiales didácticos, entre otras características; el *durante* implica las actividades que desarrolla en el tiempo que dura la clase escolar; el *después* conlleva acciones en las que el docente atiende a los alumnos para resolver dudas, asesorías y otras acciones de apoyo.

En la categoría “atributos y competencias del docente” se refiere a la buena relación, gusto por enseñar, planeación, organización, confianza, solidaridad, flexibilidad, compromiso, carisma, responsabilidad, constancia, disciplina, pericia, respeto, puntualidad, amable, considerado, orientador, consejero, amigo, reconocer al otro, entre otros.

En la segunda categoría, “relación docente-alumno”, se hace notoria la calidez y trato humano, ofrecer apoyo, saber escuchar, dialogar, orientar al estudiante, asumir otros roles de apoyo dentro de la escuela, respeto, y a la vez debe ser exigente y estricto para con sus alumnos.

En la categoría “contenidos de enseñanza”, se busca una aplicación del conocimiento, dominio del tema y los contenidos, argumentan el saber, planean sus clases, reconocen los objetivos y competencias del programa, dominan la malla y el programa de estudio.

En cuanto a la categoría “estrategias de enseñanza”, se colocaron acciones como las explicaciones sencillas y a profundidad, videos, películas, crucigramas, guías, talleres, estudios de caso, ABP, generación de dudas, indagación, documentación, pensar, diversos *software* e internet, ayudas visuales (diapositivas), clases magistrales, razonamiento en alumnos, conversatorios, investigación diversificada y lecturas.

Respecto a la categoría “evaluación”, contempla escritos previos, evaluaciones orales, talleres, exposiciones, ensayos, rompecabezas, trabajo en equipo y actividades de práctica.

REFERENTES METODOLÓGICOS

Se elige el enfoque hermenéutico interpretativo ya que, según Kuhn (1971), este interpreta la situación que se va a estudiar, concibe el conocimiento como una construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada, en un sentido holístico, pero dentro de su ámbito local. El conocimiento que se rescata va avanzando a través de formulaciones empíricas que se van enriqueciendo con matices nuevos y poco a poco se va depurando con mejores interpretaciones a partir del uso de herramientas teóricas hasta llegar a conjeturas cada vez más ciertas evitando así que estas se realicen desde vacíos teóricos.

Sobre el método, es cualitativo. Se elige porque considera los procesos y significados de la experiencia humana; está centrado en la profundidad, no en la medida; busca dar sentido e interpretar los puntos de vista locales; existe una participación directa del objeto-sujeto; este enfoque no identifica variables sino categorías.

En este estudio se pretende comprender e interpretar cómo se da un fenómeno educativo entre docentes y alumnos de la UPNECH, específicamente las PP implementadas a partir de los modelos pedagógicos que realizan los profesores, por ello se utilizará el marco de referencia interpretativo fenomenológico.

Para Husserl (citado en Álvarez-Gayou, 2003), la fenomenología es una corriente filosófica que se caracteriza por centrarse en la experiencia personal. Descansa en cuatro conceptos clave: temporalidad, espacialidad, corporalidad y relacionalidad; busca allegarse de las experiencias del sujeto y, a partir de estas, surgirá un cúmulo de conocimientos inciertos aún. Este estudio se centró directamente en las experiencias y percepciones de los sujetos buscando descifrar la esencia al hacer un análisis concienzudo del discurso suspendiendo todo juicio previo en el investigador.

Sobre los participantes, es decir, los estudiantes de la LIE, se consideró establecer cuotas por conveniencia, como lo mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Kinnear y Taylor (1998), en este tipo de muestreo se privilegia la disponibilidad de los sujetos así como la facilidad para acceder a ellos dentro del entorno del investigador, e incluso pueden ser sujetos voluntarios en la investigación.

Para ello se establecen los siguientes criterios: ser estudiante activo de la LIE, pertenecer a segundo, cuarto o sexto semestre de dicho programa educativo y estar inscrito en la Unidad 081 ubicada en la ciudad de Chihuahua, México. Para la aplicación de instrumentos, en el caso de las redes semánticas se le aplicó al total de los estudiantes de dichos semestres escolares, es decir, 110 alumnos, y en el caso de las entrevistas a profundidad, por conveniencia y razones metodológicas de la misma investigación se consideró recabar diez entrevistas.

Respecto a las técnicas e instrumentos, se utiliza una red semántica y entrevista a profundidad en los estudiantes de la LIE; para darles validez y veracidad se vivió el siguiente proceso:

En el caso de las redes semánticas se siguieron las siguientes fases:

- Elaboración de las indicaciones a responder (dos) en formularios Google.
- El formulario fue compartido a un grupo de alumnos de nuevo ingreso para verificar la comprensión de la indicación.
- Se realizó adecuación a una de las indicaciones que presentó fallas en su comprensión.
- Se hizo la corrección y se volvió a aplicar a otra parte del grupo, la cual no tuvo problemas en la comprensión y en responderla correctamente.

A partir de un análisis previo de la información recabada en las redes semánticas y con información aportada por las referencias teóricas se dio paso a la creación de un guion para entrevista a profundidad.

Para el guion de la entrevista se realizó un análisis de las preguntas y objetivos de investigación identificando las categorías y unidades de análisis teóricas, al estar identificadas dichas categorías y unidades se dio paso a la formulación de las preguntas que fueran suficientes y así recaudar datos que permitan el análisis de esa información empírica así como responder las preguntas de investigación planteadas. Con el total de la primera serie de preguntas (64 aproximadamente) se hizo un taller de análisis de las preguntas, dicho taller permitió identificar preguntas con la misma intencionalidad o duplicidad, así como aquellas que no daban respuestas muy certeras, por lo que surgió una segunda serie de preguntas (14 aproximadamente). Esta segunda serie se aplicó en un estudiante de licenciatura en pedagogía como una prueba a manera de pre-piloteo, durante dicha aplicación se identificó duplicidad de respuestas en cuatro preguntas e incomprensión en otras; se hizo un análisis de colorimetría a la información recabada, se identificaron las reiteraciones y unidades de análisis significativas. Esta misma segunda serie de preguntas considerada ya como un guion de entrevista se envió a un grupo de jueceo (cuatro doctores), de los cuales tres respondieron coincidiendo en observaciones sobre posible duplicidad de datos e incomprensión de preguntas. Dichas observaciones se correspondían con lo observado en el pre-piloteo. El proceso de prueba del instrumento culminó con un guion de entrevista de diez preguntas.

Una vez aplicados los instrumentos, se procesó la información. En el caso de la entrevista, los datos se capturan en textos y se realiza un análisis de colorimetría para identificar las unidades de análisis correspondientes a las PP implementadas por los docentes.

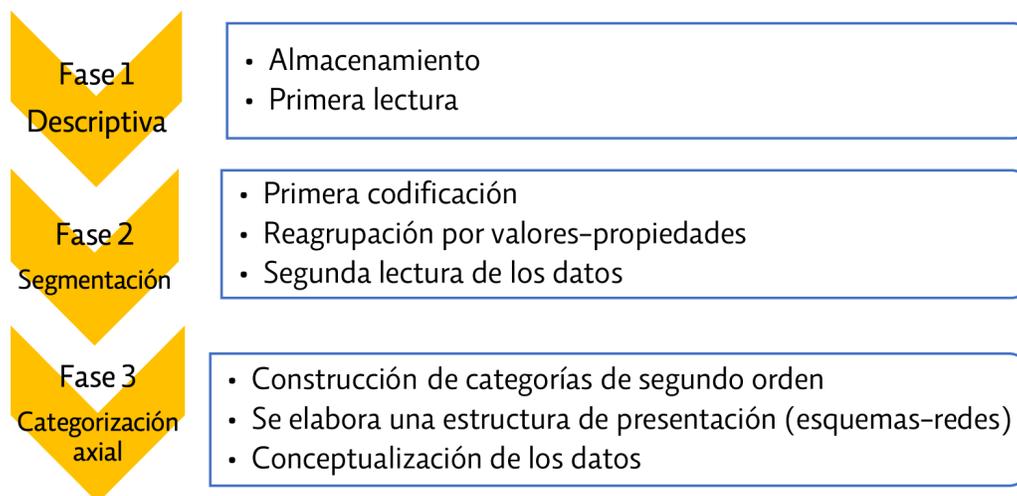
Para las redes semánticas, se utilizó el programa Gephy v0.9 para así detectar las redes que se conforman con los datos arrojados a través de diferentes núcleos y familias de conceptos y significados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El procedimiento seguido para el análisis y la sistematización se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Procedimiento metodológico del análisis de la información



Fuente: Sandoval, 2002.

Para el análisis de las entrevistas a profundidad (diez en total) los archivos de audio y video se transcribieron a archivos Word para dar paso a la fase de la identificación de códigos o codificación libre y abierta que, según Strauss y Corbin (2002), consiste en armar un rompecabezas en el cual el analista tiene que organizar diferentes piezas de distinto color; se identificó un total de 29 códigos, se agruparon en 12 familias; al analizar las propiedades de dichas agrupaciones familiares se realizó una codificación axial. Luego, a medida que se vuelve más sensible teóricamente, se va facilitando la lectura de la realidad a la luz de la teoría. Esta fase generó como resultado cuatro categorías finales: *Entes de la erudición: valores de la profesión*, *El espejismo pedagógico de los procesos de enseñanza en educación superior*, *Colaboración estudiantil supeditada* y *Usanza y mudanza pedagógica*.

Cada una de estas categorías se transforma en cuatro grandes temas de estudio, con sus propiedades, que se conforman como subtemas internos; cada categoría es tratada en un análisis empírico inicial que se presentó en redes; después, teóricamente, se ingresa a una fase de confrontación entre estos dos elementos (empírico-teórico) y, por último, a una reinterpretación de los datos.

Entes de la erudición: valores de la profesión

La sociedad actual reclama que los individuos estén certificados para ejercer una función laboral, significa tener conocimientos en un área específica. El sistema de educación superior no escapa a estos requerimientos, sus catedráticos deben demos-

trar conocimientos a través de la posesión de títulos académicos, que los convierten en eruditos especializados en un área de conocimiento, dichos eruditos manejan un vocabulario muy propio de dichas ciencias pero ello no implica un dominio de cómo compartir sus conocimientos y su experiencia a las nuevas generaciones.

Por otro lado, los estudiantes de UPNECH establecen en sus imaginarios un perfil deseable sobre sus maestros, como es la innovación pedagógica, conocimientos, habilidades investigativas, resolución de problemas, motivación para el aprendizaje, etc., elementos que perciben directa o indirectamente de sus maestros, lo que deja la puerta abierta a ver dos elementos: la erudición y los valores, como parte inherente de la profesión docente.

A partir de los análisis iniciales realizados en el tratamiento de los datos y las redes construidas, hay una clara tendencia por parte de los estudiantes de reconocer la existencia de una serie de valores personales y profesionales en el colectivo docente, dicho código “valores personales y profesionales de los docentes” fue el que más menciones directas obtuvo en la información recabada; a partir de ese reconocimiento se organizan códigos representativamente y se identifican patrones que dispusieron en redes derivadas, dando forma a esta categoría.

La actividad docente se vislumbra como una tríada de elementos conscientes e inconscientes: el *ser* que hace referencia a los valores personales y profesionales, el *saber* como dominio de las características propias del programa educativo de la LIE y por último el *quehacer* docente como parte del proceso educativo que promueve el desarrollo del pensamiento crítico.

El espejismo pedagógico de los procesos de enseñanza en educación superior

Cuando se habla de espejismo se hace referencia a una ilusión o un ideal sobre el acto pedagógico, dichos ideales son los que los estudiantes y la sociedad han preestablecido sobre el ambiente que se debe vivir dentro de las instituciones de educación superior.

Pero, ¿qué esperan la sociedad y los estudiantes de la educación superior, como para generar un ideal cuando se ingresa a las aulas? La respuesta a esta pregunta es más que obvia, esperan ser preparados profesionalmente para enfrentarse a un mundo laboral, mediante la implementación de modelos y métodos pedagógicos que permitan construir el aprendizaje, con estrategias de enseñanza innovadoras y procesos de evaluación acordes al modelo pedagógico.

Estos ideales y espejismos pedagógicos los esperan de profesionales de la educación que están certificados bajo títulos de máster y doctorado. Las ilusiones y esperanzas de la sociedad y de los estudiantes son muchas, la realidad de la educación superior es otra.

Para comprender mejor cómo se desarrolla y vive este espejismo pedagógico, los patrones destacan tres elementos: estrategias didácticas, materiales y procesos de

evaluación. Estos elementos se articulan en un proceso de enseñanza-aprendizaje que integra la relación maestro-alumno, ambos, sujetos explícitos del ambiente educativo en el cual se desarrolla la acción educativa.

Colaboración estudiantil supeditada

Dentro de los espacios escolares de educación superior convergen dos tipos de individuos: docentes y alumnos, entre estos se deben de establecer relaciones pedagógicas positivas, de confianza, respeto, acompañamiento, asesorías, etc.

Aun cuando hay maestros que establecen relaciones sanas con sus estudiantes, también se suelen dar actos violentos, roces, rigidez, molestias, maestros muy estrictos y favoritismo.

Ante el ejercicio de poder implícito otorgado al docente, así como las imposiciones que se realizan, los estudiantes se ven intimidados y atemorizados ante las consecuencias negativas que pueden suceder si difieren del maestro, de su forma de pensar y actuar, ante ello los estudiantes deciden sobrellevar de la mejor manera posible el tiempo de duración del curso escolar.

De lo anterior, las acciones de colaboración que el estudiante pone en práctica se contraponen a su forma individual de pensar, supeditando su actuar para “pasar” la asignatura, es decir, debe ajustarse a las normas y la voluntad de los demás.

Usanza y mudanza pedagógica

Al hacer la agrupación de patrones y códigos, se percibe que los estudiantes diferencian en sus maestros: jóvenes y grandes; innovadores y tradicionales; de la vieja escuela, de vieja usanza. Esta categoría está conformada de valores y/o propiedades que no surgieron directamente de las preguntas establecidas en la guía de entrevista inicial.

Al hablar de usanza y mudanza pedagógica, se busca comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en las prácticas constantes, que son dominadas por el docente, acciones didácticas que, por ese dominio, se repiten dándoles la categoría de tradicional, sin embargo, hablar de viejas usanzas no implica que estos maestros no quieran realizar una mudanza pedagógica, es decir, trasladarse a PP innovadoras con mayor impacto educativo.

CONCLUSIONES

Se reconocieron las PP a partir de elementos señalados por los alumnos universitarios y se dedujo el modelo pedagógico inmerso en los procesos educativos del docente. Las principales aportaciones académicas que se dejan al descubierto son:

Las exposiciones por parte del maestro y los estudiantes es una de las prácticas pedagógicas más recurrentes en el aula de educación superior; se desarrollan ejercicios de lectura individual del estudiante y a partir de ella se elaboran productos como: esquemas, diagramas, ensayos, resúmenes y mapas conceptuales, principalmente; los

maestros son accesibles en el asesoramiento académico a los estudiantes cuando estos lo requieren y solicitan; los estudiantes consideran que no se les favorece el desarrollo del pensamiento crítico ya que generalmente el que tiene el dominio de la clase es el maestro; los estudiantes consideran que muchos de sus maestros tienen un dominio sobre el programa educativo en el que están inscritos, sin embargo se observa la existencia de docentes que les dan temas y clases diferentes a los de su programa de curso, materia o asignatura; los estudiantes aceptan que no se les brindan herramientas metodológicas para aprender más y mejor; el proceso de evaluación es generalmente dominado por el maestro ya que él establece los instrumentos, materiales, fechas, valores en que esta se llevará a cabo; los estudiantes mencionan que los docentes jóvenes son quienes traen ideas nuevas e innovadoras, actividades de enseñanza más dinámicas e interesantes; una gran mayoría de los docentes son de edad avanzada y esto se observa en sus formas de trabajar la docencia, es decir, son quienes generalmente ejercen una práctica pedagógica tradicional; los docentes de edad avanzada intentan modificar sus estrategias y métodos de enseñanza pero cuando observan que no tienen un gran impacto regresan de nuevo a lo que siempre han hecho.

Con la identificación y caracterización de las prácticas pedagógicas, se determinó que no existe una pureza metodológica pedagógica, se identifican metodologías tradicionales, conductistas, cognitivas y social-cognitivas, estas no son puras ya que algunos procesos o prácticas están mezclados o aparecen en todos, ejemplo de ello es la evaluación que se implementa, ya que se desarrollan utilizando los mismos instrumentos o técnicas como exámenes, ensayos, etc. y dicha evaluación solo se lleva a cabo para aprobar o reprobar, no para buscar una transformación profunda de los desaciertos que se dan en el proceso de enseñanza.

A partir de la identificación de las prácticas y modelos pedagógicos, las IES pueden ofrecer cursos, capacitaciones y talleres a sus colectivos docentes para realizar mejoras continuas sobre el uso de prácticas pedagógicas innovadoras de acuerdo a la realidad social y cultural en la que estamos inmersos.

Los resultados evidenciados abren la puerta para futuras investigaciones ya que se pueden caracterizar las prácticas y modelos pedagógicos por programas educativos específicos e interinstitucionales, con el establecimiento de otras rutas metodológicas, e incluso considerar el estudio a partir de la opinión y experiencia de los docentes o desde la óptica tanto del estudiante y el maestro como una dualidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la inmediatez en que viven los jóvenes.

Es importante resaltar que se pone en la mesa una serie de interrogantes que permiten la generación de nuevas dudas y nuevos problemas que deben ser abordados en otros momentos, impulsando nuevos descubrimientos y nuevos conocimientos en la vida diaria de la educación superior de nuestro país: “¿Son las mismas prácticas pedagógicas en los diferentes sistemas de educación mexicana?”, “¿Se puede desarrollar la ruta metodológica aquí implementada en los sistemas de educación básica y medio superior?”, entre otras más.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Behar, P., Passerino, L., y Bernardi, M. A. (2007). Modelos pedagógicos para la educación a distancia. *Artmed*, (2), 15-32.
- De Zubiría, J. (2007). *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Meriño.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kinnear, C., y Taylor, R. (1998). *Investigación de mercados*. McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (1979). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(53), 1-16. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- Villamizar, L. (2017). Concepciones y modelos subyacentes en la práctica pedagógica de los docentes cuyo desempeño es el mejor evaluado por estudiantes universitarios. *Perspectivas*, 2(1). 28-42. <https://doi.org/10.22463/25909215.1283>
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Cómo citar este artículo:

Gill Langarica, O. M., Meléndez Grijalva, P., y Avilés Domínguez, I. D. (2022). Los docentes universitarios: su práctica pedagógica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1713. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1713>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Conocimiento matemático para enseñar la pendiente de rectas cartesianas. Un estudio con profesores de secundaria

Mathematical knowledge to teach the slope of Cartesian lines. A study with middle school teachers

DAVID ALFONSO PÁEZ • DANIEL EUDAVE MUÑOZ

David Alfonso Páez. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es catedrático CONACYT y profesor-investigador del Departamento de Educación de la UAA. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación son formación docente en matemáticas y competencias intelectuales y académicas básicas. Correo electrónico: dapaez@correo.uaa.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4499-4452>.

Daniel Eudave Muñoz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Es profesor-investigador del Departamento de Educación de la UAA. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, y tiene perfil PRODEP. Sus líneas de investigación son educación estadística y competencias básicas en educación superior. Correo electrónico: deudave@correo.uaa.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4070-310>.

Resumen

El estudio aquí descrito tiene como objetivo identificar el conocimiento matemático que el docente de educación secundaria tiene en torno al concepto de pendiente de rectas cartesianas. La recopilación de datos se desarrolló mediante una encuesta, que incluía preguntas abiertas sobre el significado y relevancia de enseñar este concepto tomando como referente el currículo escolar mexicano. Se tuvo una participación de 316 profesores de escuelas públicas y que imparten matemáticas en los diferentes grados de educación secundaria. Los resultados muestran que los docentes tienen un conocimiento matemático básico sobre la pendiente de rectas cartesianas, en particular, este conocimiento está relacionado con la definición y propiedades de la pendiente vistas desde tres áreas de la matemática: álgebra, geometría y trigonometría. Aunque los resultados muestran un conocimiento acorde con el currículo matemático de educación secundaria, se requieren estudios encaminados a favorecer la reflexión en el profesor sobre la relación entre razón de cambio, inclinación y pendiente de la recta para evitar posibles errores de comprensión en los estudiantes.

Palabras clave: Álgebra, conocimiento matemático, enseñanza de las matemáticas, educación secundaria.

Abstract

This study aims to identify the mathematical knowledge that middle school teachers have about the concept of slope in the Cartesian lines. The data collection was carried out through a survey, with questions about the meaning and relevance of teaching this mathematical concept, taking the school curriculum as a reference. The study involved 316 teachers from public schools who teach mathematics in different grades of middle school. The results show that teachers have a basic mathematical knowledge about the slope of Cartesian lines, in particular, this knowledge is related to the definition and properties of the slope seen from three areas of mathematics: algebra, geometry and trigonometry. Although the results show a mathematical knowledge in accordance with the middle school mathematical curriculum, studies that favor teacher reflection on their knowledge about the relationship between rate of change, inclination and slope of the line to avoid compression errors in students are required.

Keywords: Algebra, mathematical knowledge, teaching Mathematics, middle school.

ANTECEDENTES

En las últimas cuatro décadas los investigadores en educación han centrado su interés en indagar aspectos relacionados con la práctica y formación del profesor (Ávila, 2016; Sfard, 2005), debido al impacto que tiene en el aprendizaje y desempeño académico de los estudiantes, así como la relación que existe entre su quehacer y conocimiento (Ávila, 2016; Jaworski, 2006; Rico et al., 2014). Uno de los aspectos que ha cobrado mayor relevancia en la educación matemática es el conocimiento que debe tener el docente para enseñar matemáticas (NCTM, 2014; Hill y Ball, 2009; Carrillo et al., 2013), ya que orienta sus acciones y decisiones dentro y fuera del salón de clases, y es base para favorecer el aprendizaje escolar de las matemáticas (Hill y Ball, 2009; Jaworski, 2006).

El estudio sobre el conocimiento del profesor surgió a partir del trabajo desarrollado por Shulman (1986, 1987), quien plantea, al igual que la National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2014), que la enseñanza requiere de docentes con habilidades didácticas y de conocimiento disciplinar a transmitir a los estudiantes. En relación con este último, el maestro debe poseer un conocimiento determinado y necesario según la asignatura que enseña, pues “no parece razonable que alguien sea capaz de enseñar aquello que no conoce a profundidad” (Fennema, Carpenter y Peterson, 1989, citados en Escudero et al., 2015, p. 54). Asimismo, Hill, Ball y Schilling (2008) mencionan que este conocimiento es el que debe utilizar el maestro con la finalidad de “producir aprendizaje y crecimiento en sus estudiantes” (p. 374). Por tanto, la tarea del profesor demanda dominio disciplinar y, a su vez, de habilidades para desarrollar su labor de enseñanza (Carrillo et al., 2013; Sosa, 2011). El trabajo de Shulman (1986, 1987) da cuenta de la importancia de estudiar el conocimiento docente para la enseñanza y reconoce la relevancia de vincularlo con el contenido de la asignatura, ya que es un aspecto clave para la tarea de enseñanza.

En la actualidad, al maestro que se dedica a enseñar matemáticas se le exige un amplio conocimiento que le permita desempeñar su labor dentro y fuera del aula (Hill et al., 2005; NCTM, 2014; Carrillo et al., 2013; Delgado-Rebolledo y Espinoza-Vásquez, 2019), es decir, un conocimiento como objeto de enseñanza y, a su vez, como un objeto de aprendizaje (Escudero et al., 2015; Delgado-Rebolledo y Espinoza-Vásquez, 2019). En México, se espera que el profesor de educación secundaria –que atiende estudiantes de 12 a 14 años de edad– tenga, como parte de su bagaje matemático, dominio sobre el concepto de razón de cambio, en especial que lo vincule con la pendiente o inclinación de rectas trazadas en el sistema de coordenadas cartesianas (SEP, 2017). En este sentido, se le pide un conocimiento sobre la definición y representación de la pendiente de rectas cartesianas, así como su cálculo mediante la razón de cambio, de modo que los estudiantes de tercer grado de secundaria logren comprender esta propiedad de rectas trazadas en el plano cartesiano.

En el contexto internacional, investigadores como Stump (2001) aseguran que el profesor debe tener claro a qué se refiere la pendiente de la recta cartesiana y cómo

se vincula con otros conceptos matemáticos, como la razón de cambio, variable o derivada. En el trabajo desarrollado por Teuscher y Reys (2010), diversos maestros definen y representan geoméricamente la pendiente en términos de razón de cambio (dados dos puntos, como una relación de lo que sube entre lo que avanza), por su parte, Nagle, Casey y Moore-Russo (2017) afirman que los profesores prefieren asociar este concepto a contextos o situaciones del mundo real. Asimismo, Flores y Mosquera (2022) reportan un estudio sobre el currículo escolar colombiano, los resultados muestran que este concepto matemático en educación secundaria se enfatiza como un coeficiente paramétrico e indicador del comportamiento de la recta. En el trabajo desarrollado por Páez (2015) se encontró que los profesores involucrados en el estudio se apegan a lo que demanda el currículo escolar para llevar a los estudiantes a comprender la pendiente de recta en términos de razón de cambios, pero hacen sus propias interpretaciones del concepto, lo que podría generar dificultades de comprensión. Aunque las investigaciones muestran que se favorece el significado de la pendiente como una razón de cambio, esto debido tal vez para posteriormente entender el concepto de derivada en educación media superior, a los estudiantes se les dificulta comprender la inclinación de la recta en términos de cómo el valor de una variable está en función de otra (Stump, 1999). De acuerdo con lo anterior, el presente estudio tiene el objetivo de identificar el conocimiento matemático, desde la perspectiva del profesor de educación secundaria en México, que se requiere en torno a la pendiente de rectas cartesianas.

MARCO CONCEPTUAL

Para la enseñanza de las matemáticas, y una buena práctica, el profesor debe tener un dominio del contenido y de su didáctica (Socas, 2011). Investigadores como Mochón y Morales (2010) y Planas (2009) consideran que, para proveer al estudiante de razones y explicaciones adecuadas, es fundamental que el docente comprenda y analice los contenidos matemáticos a enseñar; en otros términos, que tenga un amplio bagaje de conocimiento matemático (Ball et al., 2008; Carrillo et al., 2014; Fennema y Franke, 1992; Shulman, 1986, 1987).

A partir del trabajo de Shulman (1986, 1987) han surgido diversos modelos para reflexionar y caracterizar el conocimiento necesario para la enseñanza de las matemáticas (Hill et al., 2008; Ball et al., 2008; Carrillo et al., 2014). Por ejemplo, Ball et al. (2008) caracterizan el conocimiento para la enseñanza de las matemáticas a partir de la lista categórica propuesta por Shulman (1987), de modo que consideran que el conocimiento matemático del profesor es el dominio (comprensión) sobre los objetos matemáticos; en otras palabras, “el profesor necesita [...] saber por qué esto es así, sobre qué supuestos pueden ser ciertas estas justificaciones y bajo qué circunstancias nuestras creencias en estas justificaciones pueden ser débiles y aún denegadas” (Shulman, 1986, p. 9).

Aunque hay diferencias en estos modelos teóricos, son una herramienta referencial para aproximarse al conocimiento para la enseñanza de las matemáticas (Carrillo, 2010) y en ellos se reconoce la importancia de la labor del profesor, así como el tipo de conocimiento matemático que debe poseer para transmitirlo al alumnado (Hill et al., 2008), el cual involucra identificar errores procedimentales, algorítmicos o conceptuales, así como usar conceptos relacionados con las matemáticas, determinar la validez de un argumento matemático y seleccionar representaciones adecuadas.

Uno de esos modelos es la propuesta de Carrillo et al. (2014), quienes plantean el *Conocimiento especializado del profesor de matemáticas*. En esta propuesta, el conocimiento matemático se refiere a la comprensión de conceptos, estructuras y procedimientos matemáticos que debe tener todo aquel que se dedica a la enseñanza de las matemáticas, así como saber la conexión entre los conceptos y su uso en la práctica a través y para la resolución de problemas (Carrillo et al., 2014; Fennema y Franke, 1992), además incluye formas de hacer o crear nuevo conocimiento (Delgado-Rebolledo y Espinoza-Vásquez, 2019). De acuerdo con Carrillo et al. (2014), el conocimiento matemático abarca tres dominios principales:

- *Conocimiento de los temas*, es el saber sobre las matemáticas y de la matemática escolar, como las propiedades, fundamentos teóricos, procedimientos, aspectos fenomenológicos, ejemplos, definiciones, significados de conceptos abordados o las representaciones del contenido. En relación con lo anterior, “el profesor está obligado a dominar los conceptos matemáticos más allá de lo que sus alumnos saben o aprenden de acuerdo con los objetivos del currículum [sic]” (Medina, 2018, p. 32). Al respecto, Carrillo et al. (2018, citados en Zakaryan y Sosa, 2021, pp. 75-76) afirman que este tipo de conocimiento hace referencia

...a qué y de qué manera conoce el profesor de matemáticas los tópicos que enseña, es decir, al conocimiento del profesor de los procedimientos involucrados en un tópico, de los registros de representación, de la fenomenología (incluye usos y aplicaciones) asociada al tópico abordado, de las definiciones (incluye imágenes y ejemplos de objetos matemáticos) y de las propiedades y sus principios, y en sí, al conocimiento profundo del contenido matemático y sus significados.

- *Conocimiento de la estructura de las matemáticas*, es el dominio de establecer conexiones entre los contenidos, propiedades, conceptos, etc., en otras palabras, que el estudiante tenga las bases para comprender conceptos matemáticos de mayor complejidad (Carrillo et al., 2014). Este tipo de conexiones, de acuerdo con Montes, Aguilar, Carrillo y Muñoz-Catalán (2013), deben favorecer la construcción de nuevos conocimiento. De acuerdo con Zakaryan y Sosa (2021), existen cuatro tipos de conexiones:

...de complejización (se relaciona con el contenido matemático posterior, la matemática elemental desde un punto de vista avanzado), de simplificación (la matemática avanzada se contextualiza retrospectivamente en el contenido matemático más elemental sobre el

que se basa), auxiliares (participación necesaria de un elemento matemático en procesos más amplios) y transversales (cuando diferentes elementos del contenido matemático tienen características en común [p. 76].

- *Conocimiento de la práctica matemática*, se refiere al dominio de proceder y poner en práctica el saber matemático, ejercicios, actividades, solución de problemas, etc. En este dominio

...el profesor debe saber las distintas formas de conocer y producir, así como saber definir, argumentar, razonar y proceder en matemáticas; por otro lado, el maestro también está obligado a entender cómo se entablan relaciones entre conceptos, propiedades y principios [Medina, 2018, p. 33].

En su conjunto, este conocimiento es profesional, en el cual interaccionan sus dominios, y requiere de la didáctica para su enseñanza, más que solo saberes matemáticos (Carrillo et al., 2014; Ball et al., 2008). En cambio, para Dubinsky (1996, citado en Rebollar, 2000, p. 156) el conocimiento matemático le permite al docente “responder a situaciones matemáticas problemáticas mediante la reflexión sobre problemas y sus soluciones dentro de un contexto social y la construcción o reconstrucción de acciones, procesos y objetos organizándolos en esquemas para tratar con dicha situación”. Asimismo, de acuerdo con Hill et al. (2008) y Ball et al. (2008), este tipo de conocimiento abarca el dominio que el profesor tiene de los procedimientos matemáticos que requiere implementar ante la solución de problemas y para validarlo como correcto e incorrecto.

METODOLOGÍA

El estudio aquí descrito es de corte descriptivo (Cohen et al., 2007), centrado en el conocimiento matemático que tiene el profesor de educación secundaria en torno al concepto de pendiente, además es parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es identificar los recursos usados para la enseñanza de este concepto matemático en tercer grado de educación secundaria en México. Para la recopilación de datos se utilizó una encuesta en línea, previo pilotaje y validación mediante triangulación, en ella se incluyeron preguntas sobre el significado de la pendiente de rectas cartesianas, tomando como referente el currículo escolar mexicano (SEP, 2017). Las preguntas planteadas en la encuesta son de naturaleza abierta con el propósito de que los participantes expresaran libremente su respuesta (Cohen et al., 2007). Al tener esta naturaleza, se buscó recabar información sobre cómo definen la pendiente de la recta, si esta definición se apega a la propuesta curricular mexicana, qué propiedades y qué relación tiene la pendiente con la recta o con otros conceptos, así como cuál es el propósito de que el estudiante la comprenda; en particular, se les plantearon cinco preguntas (Páez et al., en prensa), las cuales son:

- ¿Cómo define el concepto de pendiente?

- En relación con su respuesta a la pregunta 1, argumente si esta definición es la que usted enseña o enseñaría en secundaria. De no ser así, ¿cuál o cuáles definiciones enseñaría a sus estudiantes?
- Además de la definición o las definiciones dadas en las preguntas anteriores, ¿existe alguna otra u otras definiciones de la pendiente? De ser así, ¿cuál o cuáles son?
- ¿Qué propiedad o propiedades tiene la pendiente de una recta?

La toma de datos tuvo una duración de dos meses en el año 2020 y fue a través de la plataforma Google Forms, esto debido al distanciamiento social que pasamos en México a causa de la pandemia por la COVID-19 (OMS, 2021). Se tuvo una participación de 316 profesores que, durante la toma de datos, enseñan matemáticas en los diferentes grados de educación secundaria en el estado de Aguascalientes, México. Para la participación de estos profesores se contó con el apoyo de la Institución de Educación de Aguascalientes. Los participantes laboran en escuelas secundarias de educación pública –general, técnica o telesecundaria–, además la mayoría tiene formación en docencia, y algunos de ellos cuentan con estudios de posgrado (maestría en educación general o relacionada con la enseñanza de las matemáticas). Además, como parte de su didáctica, los profesores usan su libro de texto como un recurso fundamental para enseñar matemáticas.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El conocimiento matemático para enseñar la pendiente de rectas cartesianas identificado en los profesores que aquí participaron es de tipo básico, relacionado con los dominios *Conocimiento de los temas* y *Conocimiento de las estructuras matemáticas* (Carrillo et al., 2014). Este conocimiento se apega, en su mayoría, a los aprendizajes esperados en el currículo matemático mexicano para educación básica (SEP, 2017), principalmente está vinculado con la definición y propiedades que tiene la pendiente de la recta. En este conocimiento los profesores muestran conexiones de simplificación y auxiliares entre razón de cambio, pendiente e inclinación, donde se usa como referente la posición y dirección de la recta en el plano cartesiano.

Significados del concepto de pendiente

La mayoría de los profesores refiere que la pendiente es, principalmente, la inclinación de la recta respecto al eje horizontal –o eje de las abscisas– dentro del sistema de coordenadas cartesianas. Además de esta definición geométrica, hacen referencia a otros tres significados relacionados con áreas de la matemática: álgebra, geometría y trigonometría (véase Tabla 1).

Tabla 1

Significados que los profesores dan a la pendiente de rectas cartesianas

Área de la matemática	Significado
Geometría	Inclinación de la recta respecto al eje horizontal Razón geométrica a partir de dos puntos en la recta cartesiana
Álgebra	Razón de cambio, dados los valores de dos puntos de la recta
Trigonometría	Tangente del ángulo de inclinación

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las definiciones en el área de la geometría, los profesores vinculan la pendiente con la inclinación de la recta y con la razón de cambio en términos de su representación geométrica en el plano cartesiano. Por un lado, ellos definen la pendiente como la inclinación de la recta tomando como referente el eje horizontal del plano cartesiano; por ejemplo, refieren lo siguiente:

...[es la] inclinación de un elemento lineal, consecutivo y natural respecto a la horizontal [significado que dio Andrea¹].

...es la inclinación de la recta con respecto al eje de la x y se representa con la variable m [definición dada por Paco].

Aunque su definición se apega a la propuesta curricular, algunos participantes no explicitan el eje horizontal, solo la plantean en términos generales al considerar que la pendiente

...es la inclinación de la recta [definición dada por María].

Por otro lado, los profesores plantean la pendiente en términos de la razón de cambio de manera geométrica, ellos consideran que al tener un par de puntos de la recta se puede conocer la inclinación de esta. La definen geoméricamente como la relación que se da entre el lado horizontal y vertical del triángulo rectángulo construido dados dos puntos cualesquiera de la recta; por ejemplo, ellos mencionan lo siguiente:

Es la inclinación de la recta que se hace al unir dos puntos [definición de Luis].

Como la inclinación de una recta, dada por la razón entre dos valores [significado dado por Andrea].

Como desnivel de un punto a otro [definición de Daniel].

En relación con el álgebra, los profesores definen la pendiente de la recta como una razón de cambio. En este sentido, la ven como una relación entre las variables dependiente e independiente, y se obtiene al tener las coordenadas x, y de dos puntos cualesquiera de la recta, cuya representación algebraica es la diferencia de y sobre la diferencia de x ; por ejemplo,

$m = (y_1 - y_2) / (x_1 - x_2)$ [definición dada por Carla].

¹ Se usan seudónimos para el anonimato de los participantes.

En esta definición, como parte de su bagaje matemático, los profesores consideran que hay una relación –cociente– entre ambas variables, y es dada como el resultado de dividir la diferencia de cada variable, tal como lo dice el profesor Luis:

Razón de cambio de los términos dependientes con respecto a los términos independientes.

En el contexto geométrico, este significado es la construcción del triángulo rectángulo dados dos puntos, de modo que visualmente se tiene la relación que se da entre los catetos.

Además, aunque en menor medida, los profesores definen la pendiente en términos trigonométricos. Ellos consideran que la pendiente de rectas cartesianas es, por ejemplo,

...la tangente trigonométrica del ángulo de inclinación [respecto a la horizontal] [definición dada por Margarita].

Este significado se apega a la definición formal de la pendiente en términos trigonométricos (Courant y Robbins, 2002), pero en los planes y programas de educación secundaria no se propone su enseñanza (SEP, 2017), solo se muestra en trigonometría la relación entre los catetos y la hipotenusa sin vincularlos o hacer una reflexión de su relación con la inclinación de rectas cartesianas.

Como parte de su conocimiento matemático, los profesores consideran que las cuatro definiciones se deben enseñar en tercero de secundaria, principalmente, la mayoría de los participantes plantean que se debe enseñar la pendiente en términos de la inclinación de recta (véase Tabla 2); aunque un porcentaje menor determinan que se debe enseñar como razón de cambio –algebraica o geométrica–, así como dada en términos de la tangente aún cuando el currículo escolar plantea que solo se debe trabajar la razón de cambio.

Tabla 2

Porcentaje de profesores que consideran que se debe enseñar uno de los significados de la pendiente en tercero de secundaria

Significado	Porcentaje de profesores (%)
Inclinación de la recta	90.51
Razón geométrica (razón de cambio)	2.37
Razón algebraica (razón de cambio)	3.73
Tangente del ángulo de inclinación	3.39

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo se identificaron otras dos definiciones relacionadas con la pendiente de la recta, las cuales son incorrectas. Por un lado, algunos profesores refieren la pendiente como el ángulo de inclinación (por ejemplo, Carlos menciona lo siguiente: “[es el] ángulo de inclinación de una recta que puede ser ascendente o descendente”; por su parte, Ana afirma que la pendiente es “es la abertura que se le da a una línea

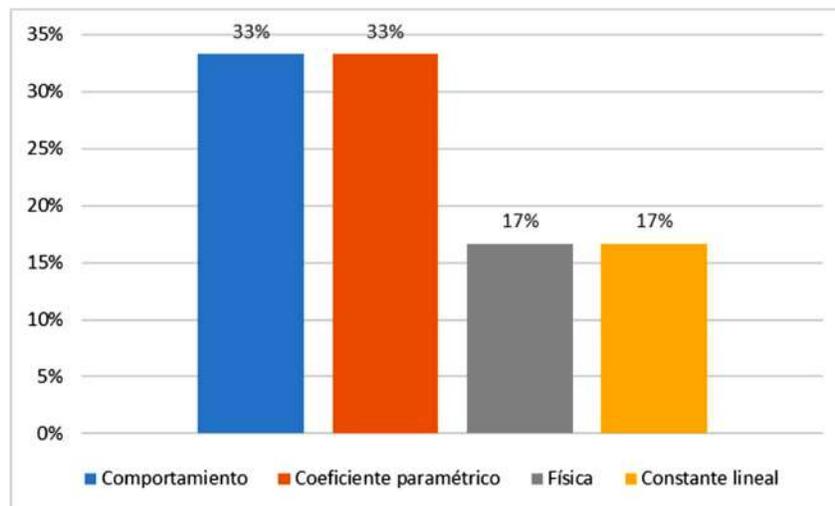
recta o curva que parte de los ejes de x y y ”). Por otro, consideran que la recta por sí misma es la pendiente (por ejemplo, “es una línea recta o segmento el cual tiene una inclinación, la cual va a depender de los datos de la abscisa y las ordenadas”, definición de Cristina). Aunque estos significados son presentados en menor medida, no es claro si existe una falta de conocimiento en torno a que la pendiente es la inclinación de la recta o se debe a una sintaxis por parte de los profesores.

Propiedades de la pendiente en rectas

En este bagaje matemático que los participantes poseen se identificaron cuatro propiedades que dan a la pendiente de rectas, y están relacionadas con el comportamiento/dirección de recta, constante lineal, propiedad física, y determinante (véase Figura 1).

Figura 1

Propiedades que los profesores identifican en la pendiente de rectas cartesianas



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 1, el comportamiento y el coeficiente paramétrico son las principales propiedades que los profesores identifican en la pendiente de la recta. En cuanto al comportamiento, los docentes hacen referencia al tipo de recta: creciente, decreciente, horizontal y vertical. Esta última es la que menos mencionan, teniendo un predominio en sus respuestas las dos primeras (rectas crecientes y decrecientes). Asimismo, el coeficiente paramétrico lo plantean en término del valor positivo o negativo de la pendiente, así como pendiente cero o indefinida. Algunos profesores vinculan estas dos propiedades, por ejemplo, al afirmar que

...la recta es decreciente cuando la pendiente es negativa, o creciente cuando es positiva [explicación proporcionada por Ana]

o que

...la recta es horizontal cuando su pendiente es cero [argumento planteado por Lalo].

Al igual que la propiedad de comportamiento, en el coeficiente paramétrico, los profesores hacen referencia principalmente al valor de la pendiente, y con un menor porcentaje a la pendiente indefinida; asimismo asocian esta última a la recta vertical.

En relación con la propiedad de determinación, se identificaron tres características: paralelismo, perpendicularidad de las rectas, e intersección de la recta con alguno de los ejes del plano cartesiano (véase Figura 2). Es notorio que los profesores consideran que la pendiente permite identificar si la recta es perpendicular o paralela a otras rectas, la mayor parte de ellos hacen referencia a estos dos elementos, sin embargo, en una menor medida algunos profesores las mencionan por separado.

Figura 2

Tipos de determinismo que los profesores identifican en la pendiente de rectas cartesianas



Fuente: Elaboración propia.

Además, los profesores consideran que la pendiente indica si la recta cruza (intersecta) con alguno de los ejes del plano cartesiano, sin embargo, esta respuesta está dada en menor frecuencia (1%). Un ejemplo de ello es la respuesta de Andrea, quien plantea que

...dependiendo de su inclinación puede ser positiva o negativa, y al conocer donde cruza el eje de las ordenadas podemos conocer su función.

Por su parte, María afirma que la pendiente

...es un número constante, se puede obtener a partir de la división de y/x , puede ser negativa o positiva, siempre cruza por el eje de las ordenadas.

CONCLUSIONES

El conocimiento matemático que los profesores muestran en el estudio es producto de su formación y desarrollo profesional, y como dice Climent (2002), lo ponen en práctica con sus estudiantes; este también coincide con Páez (2015), quien expone que un profesor plantea inferencias sobre el cálculo de la pendiente y las valida como verdaderas a partir de su propia práctica. Los resultados muestran que los participantes tienen un conocimiento matemático básico en torno al concepto pendiente, el cual se apega a lo que deben aprender los estudiantes de tercer grado de educación secundaria. Este conocimiento está relacionado principalmente a lo que Carrillo, Escudero y Flores (2014) plantean como *Conocimiento de los temas* y *Conocimiento de las estructuras*, en cuando al dominio que tienen de la matemática escolar relacionada con su significado y propiedades, dando relevancia a la constante lineal y determinante, comportamiento o dirección de recta o constante lineal en la recta cartesiana, lo que coincide con los resultados de Teuscher y Reys (2010). Los profesores refieren cuatro significados, dando énfasis a la inclinación de la recta tomando como referente el eje horizontal en el plano cartesiano, y la relación con la razón de cambio, ya sea algebraica o geoméricamente, lo cual coincide con la planes y programas de estudio para educación secundaria en México (SEP, 2017). El conocimiento matemático de los profesores se apega a la propuesta curricular, cuyo objetivo es enseñar la razón de cambio en rectas cartesianas, más que la pendiente o inclinación de la recta. Asimismo busca establecer conexiones entre diversos conceptos para llegar a comprender la pendiente, estas conexiones de simplificación y transversales, en las que se usa la razón de cambio para comprender la pendiente, y se espera que esta sea la base para que más adelante se dé la conexión de complejización (Zakaryan y Sosa, 2021).

Los resultados también muestran que hay una falta de comprensión en relación a que la pendiente la definen en términos del ángulo de inclinación o la identifican como la recta por sí misma. Lo anterior muestra la necesidad de favorecer en el profesor la reflexión sobre la relación que existe entre la pendiente con otros conceptos matemáticos y propiedades de la recta para evitar sesgos y construir nuevo conocimiento matemático, lo cual coincide con lo mencionado por Stump (1999), quien afirma que “los profesores de matemáticas en servicio [...] necesitan oportunidades para examinar el concepto de pendiente, reflexionar sobre su definición, construir relaciones entre sus diversas representaciones” (p. 142).

AGRADECIMIENTO

Esta investigación recibió financiamiento por parte del CONACYT-SEP a través de la Convocatoria de Investigación Científica Básica 2017-2018, así como de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, No. de registro A1-S-44743 y PIE19-11, respectivamente. Agradecemos también la participación de los profesores en el estudio, así como el apoyo otorgado por la maestra María de Lourdes Carmona Aguiñaga (directora de Educación Básica del Instituto de Educación de Aguascalientes), y a las licenciadas Claudia Magaly Ruiz Luna, Lucía Magdalena Rodríguez Ponce y Martha Cinthia García Gaytán.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2016). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo. *Educación Matemática*, 28(3), 31-59.
- Ball, D., Thames, M., y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 399-406.
- Carrillo, J. (2010). Building mathematical knowledge in teaching by means of theorised tools. En K. Ruthven y T. Rowland (eds.), *Mathematical knowledge in teaching* (pp. 273-287). Springer.
- Carrillo, J., Climent, N., Contreras, C., y Muñoz-Catalán, M. (2013). Determining specialized knowledge for Mathematics teaching. En B. Ubuz (ed.), *Proceedings of the Eight Congress of the European Society for research in Mathematics education* (pp. 2985-2994). CERME.
- Carrillo, J., Escudero, D., y Flores, E. (2014). El uso del MTSK en la formación inicial de profesores de matemáticas de primaria. *Revista de Análisis Matemático-Didáctico para Profesores*, (1), 16-26.
- Climent, N. (2002). *El desarrollo profesional del maestro de primaria respecto de la enseñanza de la matemática. Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Huelva, España.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Courant, R., y Robbins, H. (2014). *¿Qué son las matemáticas?* Fondo de Cultura Económica.
- Delgado-Rebolledo, R., y Espinoza-Vásquez, G. (2019). El conocimiento del profesor de matemáticas sobre la demostración y sus roles en la enseñanza de las matemáticas. En J. M. Marbán, M. Arce, A. Maroto, J. M. Muñoz-Escolano y Á. Alsina (eds.), *Investigación en educación matemática XXIII* (pp. 253-262). SEIEM.
- Escudero-Ávila, D. I., Carrillo, J., Flores-Medrano, E., Climent, N., Contreras, L. C. y Montes, M. (2015). El conocimiento especializado del profesor de matemáticas detectado en la resolución del problema de las cuerdas. *PNA*, 10(1), 53-77. <http://hdl.handle.net/10481/37190>
- Fennema, E., y Franke, L. M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. En D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp. 147-164). MacMillan.
- Flores, C. D., y Mosquera, G. A. (2022). Conceptualizaciones de la pendiente en el currículo colombiano de matemáticas. *Educación Matemática*, 34(2), 217-244. <https://doi.org/10.24844/EM3402.08>
- Hill, H., y Ball, D. (2009). The curious—and crucial—case of mathematical knowledge for teaching. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 68-71.
- Hill, H., Ball, D., y Schilling, S. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372-400.
- Hill, H., Rowan, B., y Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development: Critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(2), 87-211.
- Medina, I. V. (2018). *Conocimiento didáctico del profesor de educación primaria al impartir la multiplicación de fracciones* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- Mochón, S., y Morales, M. (2010). En qué consiste el “conocimiento matemático para la enseñanza” de un profesor y cómo fomentar su desarrollo: un estudio en la escuela primaria. *Educación Matemática*, 22(1), 87-113.
- Montes M., Aguilar A., Carrillo J., y Muñoz-Catalán, M. C. (2013). MTSK: From common and horizon knowledge to knowledge of topics and structures. En B. Ubuz, C. Haser y M. A. Mariotti (eds.), *Proceedings of the Eighth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3185 - 3194). Middle East Technical University/ERME.

- Nagle, C., Casey, S., y Moore-Russo, D. (2017). Slope and line of best fit: A transfer of knowledge case study. *School Science and Mathematics*, 117(1-2), 13-26. <https://doi.org/10.1111/ssm.12203>
- NCTM [National Council of Teachers of Mathematics] (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. NCTM.
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2021, sep. 24). *Los nombres de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) y del virus que la causa*. [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Páez, D. A. (2015). *Análisis de la práctica del profesor de matemáticas en torno al concepto de pendiente: énfasis en la reflexión durante y después de la acción* [Tesis de Doctorado]. CINVESTAV-IPN.
- Páez, D. A., Eudave, D., Orta, J. A., y Macías, A. C. (en prensa). Significados sobre la pendiente de rectas cartesianas. Un estudio con profesores de educación secundaria. En *Actas del IX Congreso Ibero-Americano de Educação Matemática - IX CIBEM, Brasil, del 5 al 9 de diciembre de 2022*.
- Planas, N. (2009). Matemáticas en la educación superior. En N. Planas y A. Alsina (coords.), *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior* (pp. 205-212). Graó.
- Rebollar, A. (2000). *Una variante para la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, a partir de una nueva forma de organizar el contenido, en la escuela Media cubana* [Tesis de Doctorado]. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Cuba.
- Rico, L., Gómez, P., y Cañadas, M. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de primaria en España, 1991-2010. *Revista de Educación*, (363), 35-59.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Plan y programas de estudio para la educación básica. Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- Sfard, A. (2005). What could be more practical than good research? On mutual relations between research and practice of Mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 393-413.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Socas, M. M. (2011). Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en educación primaria. Buenas prácticas. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 199-224.
- Sosa, L. (2011). *Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en educación primaria. Buenas prácticas* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Huelva, España.
- Stump, S. (1999). Secondary mathematics teachers' knowledge of slope. *Mathematics Education Research Journal*, 11(2), 124-144. <https://doi.org/10.1007/bf03217065>
- Stump, S. L. (2001). High school precalculus students' understanding of slope as measure. *School Science and Mathematics*, 101(2), 81-89.
- Teuscher, D., y Reys, R. E. (2010). Slope, rate of change, and steepness: Do students understand these concepts? *Mathematics Teacher*, 103(7), 519-524.
- Zakaryan, D., y Sosa, L. (2021). Conocimiento del profesor de secundaria de la práctica matemática en clases de geometría. *Educación Matemática*, 33(1), <https://doi.org/10.24844/EM3301.03>

Cómo citar este artículo:

Páez, D. A., y Eudave Muñoz, D. (2022). Conocimiento matemático para enseñar la pendiente de rectas cartesianas. Un estudio con profesores de secundaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1732. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1732>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Una biología desmatematizada: el caso de la Universidad Autónoma de Occidente

An unmathematized biology: a case study of the Universidad Autónoma de Occidente

OMAR GUERRA MEZA

Omar Guerra Meza. Universidad Autónoma de Occidente, Sinaloa, México. Es Licenciado en Biología por la UAdeO y Maestro en Educación en la Universidad IEXPRO. Se ha desempeñado como profesor de inglés y asignaturas en los programas de biología y ciencias biomédicas, además como Jefe de Redes y Consorcios Universitarios en la UAdeO. Es miembro de la Red Mexicana de Aerobiología (REMA). Correo electrónico: ogme_94@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0251-1440>.

Resumen

Existe una tendencia marcada hacia la reducción o eliminación de asignaturas relacionadas al desarrollo del pensamiento analítico o a la crítica social en los programas educativos que ofrecen las instituciones de educación superior. En el caso específico de la Licenciatura en Biología ofertada por la Universidad Autónoma de Occidente se observa la reducción de asignaturas relacionadas al área de matemáticas. Este fenómeno, impulsado por los profesores que forman parte de la academia del programa, tiene como trasfondo el cumplimiento de una agenda neoliberal que propicia la capitalización de la educación, la mercantilización de las instituciones y la tecnificación de los profesionistas, así como la propagación de ideologías respecto a los saberes y habilidades del biólogo.

Palabras clave: Currículo, biología, matemáticas, neoliberalismo, educación superior.

Abstract

There's a highlighted tendency towards the reduction or elimination of courses related to the development of the analytic thought or social criticism in the educational programs that higher education institutions offer. In the specific case of the bachelor's in Biology offered by Universidad Autónoma de Occidente, a reduction of subjects related to the mathematical area is observed. This phenomenon, encouraged by the teachers that are part of the academy of the program, has the fulfillment of a neoliberal agenda that promotes the capitalization of education, the commodification of the institutions and the technification of professionals as background, as well as the propagation of ideologies regarding the knowledge and abilities of the biologist.

Keywords: Curriculum, biology, mathematics, neoliberalism, higher education.

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO) es una institución de educación superior (IES) que actualmente provee servicios de educación superior en 9 de los 18 municipios de Sinaloa, a través de seis Unidades Regionales (UR) que se localizan en El Fuerte, Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán y Mazatlán, y tres Extensiones en Escuinapa, El Rosario y Sinaloa de Leyva. En cada municipio se ofertan programas educativos (PE) de niveles de licenciatura, maestría y doctorado, divididos por área de conocimiento: (1) Arquitectura, Diseño y Arte, (2) Ciencias Económico-Administrativas, (3) Ciencias Sociales y Humanidades, (4) Ingenierías y Tecnología, (5) Ciencias de la Salud y (6) Ciencias Naturales y Exactas. El único PE de nivel licenciatura que forma parte de esta última es la Licenciatura en Biología, misma que se oferta en las UR Los Mochis y Guasave.

De acuerdo con Campbell y Reece (2005), los biólogos son los profesionales dedicados al estudio y aprovechamiento de los seres vivos, por ello, este PE busca satisfacer las necesidades del mercado laboral regional, a través de la formación de especialistas en la conservación, producción y manejo de productos acuícolas y agrícolas, así como de expertos en el diseño e implementación de planes de contingencia ambiental.

Dicho objetivo se expresa tanto explícita como implícitamente dentro de todos los componentes de su currículo, tanto en las estrategias didácticas que diseña la institución como en las prácticas educativas que implementan sus profesores y en la estructura de la malla curricular. Desde la visión de la educación formal, esta última puede definirse como el conjunto y la seriación de asignaturas que componen un plan de estudios y que permiten alcanzar el objetivo de aprendizaje establecido por la institución, sin embargo, desde una perspectiva socioeducativa, es posible afirmar que además es un componente que permite identificar la realidad social en un contexto sociohistórico definido, así como un instrumento de legitimación institucional de ideologías (Goulart, 2006).

En este sentido, es posible afirmar que los cambios en la realidad social suscitan modificaciones en la malla curricular de las instituciones, mismas que implican transformaciones en distintas variables de los PE, como los perfiles de ingreso y egreso, su eficiencia terminal o incluso la interpretación de conceptos por parte de los egresados. Una de las tendencias más notorias durante las reestructuraciones de los planes de estudio de los diferentes PE de la UAdeO es la reducción de asignaturas relacionadas al área de las Matemáticas. Debido a lo anterior, el objetivo del presente trabajo es discutir las posibles causas y consecuencias de la desmatematización de la Licenciatura en Biología de la institución previamente mencionada.

MARCO TEÓRICO

La definición de *currículo* se ha ido modificando a través del tiempo, presentando variabilidad de significados de acuerdo al autor, su contexto socio-histórico y a la corriente pedagógica a la que este se encuentre adscrito (Toro, 2017); por ello es necesario describir las teorías o modelos alrededor del currículo para poder definirlo. García (citado en Sandoval y Pavié, 2020) afirma que el término “currículo” fue definido por primera vez en 1918 por Franklin Bobbit, quien lo describió en su obra *The curriculum*. Bobbit (citado en Eisner, 1967) lo describió como el conjunto de experiencias que permiten la obtención de habilidades, actitudes, apreciaciones y formas de conocimiento que son necesarias para el desarrollo de actividades específicas; según Malagón (2005), esta definición “está directamente ligada al desarrollo de las sociedades industrializadas, al paso de la educación general a la educación especializada, en relación con la demanda de formación puntual y de acuerdo a la división técnica y social del trabajo” (p. 91).

En otras palabras, Bobbit basó su perspectiva acerca del currículo en la necesidad de adquirir habilidades específicas para el desarrollo eficiente de actividades industriales (Sánchez y Caldera, 2017), y esta visión funcionalista fue después complementada por Tyler, quien integró objetivos, materiales y contenidos con el fin de asegurar resultados de aprendizaje.

De acuerdo con Portela-Guarín, Taborda-Chaurra y Cano-Echeverry (2018), esta teoría del currículo es conocida como la *teoría técnica*, según la cual este es diseñado e impuesto por una institución y en él no solo se describen los objetivos o contenidos temáticos sino también los métodos de evaluación.

Las principales críticas de la teoría se enfocan en su naturaleza reproductivista, fundamentada en el interés por formar seres humanos sumisos desde un modelo unidireccional e impositivo (Sánchez y Caldera, 2017), además de propiciar la tecnificación de los profesionales educativos, quienes se ven limitados únicamente a cumplir con las pautas dictadas por la institución (Osorio, 2017). Estas críticas dieron lugar a la re-definición del término, inspirado por la teoría crítica de Max Horkheimer de 1937 (Sampaio, 2009).

Entre los opositores más representativos de la teoría técnica se encuentra Apple (1982), quien afirmó que uno de los más grandes problemas de la primera definición de currículo es el hecho de que el concepto surgió a partir de la necesidad de aumentar la productividad industrial, por lo cual sus efectos reproductivistas y tecnificantes tienen fundamento epistemológico. El autor también afirma que las instituciones ejercen su dominio y legitiman su ideología a través del currículo, propiciando la reproducción de desigualdades. De acuerdo con Bonal (1998), Apple analizó el currículo en “tres niveles, el currículum [sic] explícito y oficial, el currículum oculto y el currículum en uso”.

Según Apple (1986), el dominio, la legitimación de ideologías y la reproducción de desigualdades se logra a través del currículo oculto. Acerca de esto, el autor afirmó: “La escuela enseña un currículo oculto que parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad” (p. 63). Para Freire (1973), el hecho de que las instituciones establezcan los contenidos curriculares junto con los métodos de evaluación simboliza una forma de dominio que va en contra de los ideales de libertad y democracia. Incluso propone que el currículo debe ser diseñado por educadores y educandos, tomando en cuenta el contexto socio-cultural de la clase, y debe desarrollarse durante el periodo educativo.

Este autor afirma que el conocimiento que no esté contextualizado en la realidad vivida por los educandos es abstracto, y por ello es necesario tomar en cuenta sus situaciones vividas, además de su opinión y sus intereses de aprendizaje. Esto concuerda con la propuesta de “currículo como construcción cultural”, en la cual se expresa: “Si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él [...] determinan la forma y el tipo de prácticas educativas, es decir, el currículo” (Agray, 2010, p. 424). Esta visión humanista “tiene que ver con la transformación de la consciencia, esto es, el cambio en la manera como uno percibe y actúa en el mundo [...] es decir, para tomar control de sus propias vidas de manera autónoma y responsable” (Agray, 2010, p. 424).

Currículo, entonces, es un concepto polisémico. Por este motivo, Kemmis (citado en Barraza, 2018) enuncia cuatro consideraciones fundamentales para entenderlo: la primera, indica que es necesario analizar la teoría dentro de la cual se define el currículo; la segunda, expresa la importancia de tomar en cuenta el contexto social e histórico para comprender el fundamento del concepto de currículo en un tiempo determinado; la tercera, indica que es imposible comprender el concepto sin situarse en la realidad histórica de su establecimiento, y la cuarta, afirma el papel de currículo como teoría social por su capacidad de reflejar la historia de las sociedades relacionando a la educación con la transformación social.

Bajo esta perspectiva, se consideran de gran relevancia los estudios que analicen las modificaciones del currículo de instituciones educativas, dado que describen los modelos de reproducción de desigualdades sociales o los procesos de transformación social a través de cambios educativos.

METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo se planteó una metodología cualitativa de tipo descriptiva, empleando un método etnográfico, el cual, aplicado al ámbito educativo, “se centra en descubrir lo que allí [en los centros educativos] acontece [...] a base de [sic] aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico” (Torres,

1988, citado en Álvarez, 2011, p. 278). Este método se utiliza en antropología para hacer una descripción amplia de todos los componentes de una cultura (Serra, 2004), y específicamente la etnografía educativa permite la descripción holística de la cultura escolar (Sime, 2002).

En este trabajo se busca describir únicamente las causas y posibles consecuencias de la desmatematización del PE de Biología en la UAdeO, por lo que se focalizará en un estudio microetnográfico, el cual permite al investigador enfocarse en la descripción de partes específicas del fenómeno educativo (Álvarez, 2011).

RESULTADOS

La UAdeO ha tenido distintos periodos de reestructuración desde su creación el 10 de enero de 1974 con el nombre de Centro de Estudios Superiores de Occidente (CESO). Las últimas modificaciones en los PE se dieron a partir del 2018, año en el que la universidad recibió su autonomía. Durante ese periodo se renovó el modelo educativo institucional y se autorizó la migración desde un sistema trimestral hacia uno semestral. Para llevarlo a cabo fue necesaria la renovación de los planes de estudio, misma que incluye cambios en las respectivas mallas curriculares. Uno de los cambios más notorios fue la reducción de asignaturas: mientras el sistema trimestral contaba con 82 materias divididas en 12 trimestres, el semestral presenta 59, clasificadas en 8 semestres.

Entre las asignaturas que fueron recortadas de la malla curricular se encuentran aquellas relacionadas a matemáticas. Las causas identificadas para este fenómeno pueden distinguirse como administrativas o ideológicas. Las primeras engloban las directrices institucionales implicadas en la renovación de los planes de estudio, mientras que las segundas se refieren a cualquier causa ligada a la ideología del perfil de egreso del biólogo que poseía la academia en el momento particular de la reestructuración del plan de estudios.

Descripción de las causas

Durante el proceso de reestructuración del plan de estudios de la Licenciatura en Biología se estableció una directriz institucional para respetar la duración de los distintos PE. Al ajustar la malla curricular de 12 trimestres a 8 semestres (o 4 años), se obtuvieron 7 semestres en los que se reciben asignaturas y 1 semestre para realizar la estancia académica profesional. Esto trajo como consecuencia la fusión o eliminación de asignaturas, la cual se realizó por decisión de los miembros de la academia.

Fueron los profesores que formaban parte de la academia de Licenciatura en Biología quienes realizaron las propuestas de elaboración, reducción o eliminación de asignaturas del programa, siguiendo las pautas establecidas por los líderes institucionales, y a través de esta acción pudieron plasmar su ideología acerca de los saberes esenciales del biólogo. Ellos tomaron la decisión de reducir las asignaturas

de matemáticas para darle prioridad a las asignaturas afines a las ciencias biológicas, como zoologías, botánicas o ecologías, así como aquellas materias que se relacionan a los perfiles profesionales de la academia.

En el sistema trimestral se contaba con 5 asignaturas relacionadas a matemáticas: Fundamentos Matemáticos para la Biología, Métodos Matemáticos Aplicados a la Biología, Bioestadística Descriptiva, Bioestadística Inferencial y Diseño de Experimentos; posterior a la reestructuración, únicamente se cuenta con 2 materias de este tipo: Matemáticas Aplicadas a la Biología y Bioestadística. Esta acción deja en evidencia la desconexión entre las matemáticas y la biología percibida por los profesores del programa.

La falta de familiaridad de las matemáticas con el perfil de ciencias biológicas ha sido previamente reportada, por ejemplo, Rubí y Jordán (2015) identificaron que en la Facultad de Ciencias de la UABC los profesores afirman que las materias de Cálculo o Bioestadística no aportan habilidades significativas para el desempeño laboral del biólogo.

En el caso particular de la UAdeO, se formaron dos grupos ideológicos: A) conformado por profesores que reconocen la importancia de las matemáticas para la labor científica del biólogo, y B) con maestros que aseguraban que el egresado únicamente necesitaría habilidades matemáticas básicas, como el dominio de operaciones básicas, por ejemplo, suma, resta, multiplicación, división y reglas de tres, para ingresar exitosamente al mercado laboral. La formación de ambos grupos pone de manifiesto diferencias conceptuales respecto al *ser* y *saber* del biólogo al seno de la propia academia, es decir, sobre cómo debe actuar un biólogo, cómo debe contribuir a la sociedad, qué conocimientos son fundamentales para un profesional de las ciencias biológicas. Así, se observó que el grupo A argumentaba respecto al rol del profesional en el desarrollo de nuevas teorías y metodologías, mientras que el grupo B razonaba respecto a las necesidades de los empleadores del mercado laboral.

A pesar de las diferencias conceptuales, ambos grupos optaron por la reducción de estas asignaturas con el fin de asegurar la impartición de aquellas consideradas de carácter disciplinar, fundamentado tanto en el perfil profesional de los mismos catedráticos como en las necesidades del mercado laboral regional. Esto pone de manifiesto las consecuencias del vínculo que existe entre las universidades y el mercado. Ante esto, Silas (2013), parafraseando a Olivas (2001) y Díaz-Barriga (1998), afirma que “la educación superior mexicana ha tenido que acoplarse a las necesidades profesionalizantes que la sociedad y el mercado laboral marcan” (p. 16). El acoplamiento incita la tecnificación del currículo universitario, dándole así mayor importancia al aprendizaje de técnicas que al conocimiento en sí.

Por otro lado, representa la legitimación de ideas por parte de la hegemonía dominante descrita por Apple (1982). En este caso, los líderes académicos transmiten hacia los biólogos egresados la poca relevancia que tienen las matemáticas para su

desempeño profesional. Esto a su vez tiene consecuencias hacia el perfil de ingreso y la eficiencia terminal de este programa educativo. Matemáticas se considera como una de las asignaturas más complicadas que forman parte de la malla curricular de distintos niveles educativos, desde el nivel básico hasta el superior, por lo cual genera apatía por parte de los estudiantes.

Existen diversos estudios que describen el rechazo hacia el aprendizaje de las matemáticas en distintos niveles, ocasionados por distintos motivos. González (2005) encontró que los estudiantes generan apatía hacia la asignatura debido al grado de complejidad, a la falta de aplicabilidad de algunos procedimientos a la vida cotidiana y a las actitudes negativas de los catedráticos.

También Romero-Bojórquez, Utrilla-Quiroz y Utrilla-Quiroz (2014) detectaron que, en general, existe falta de interés hacia la asignatura y poca intención de mejorar la disposición al aprendizaje, hay falta de motivación e incluso miedo al fracaso. Asimismo, Cardoso, Cerecedo y Ramos (2012) identificaron que los alumnos perciben a la asignatura como una herramienta útil para la vida laboral, sin embargo, debido a su dificultad, afirman sentir inseguridad o desconfianza en situaciones que obligan su uso.

Estos motivos inciden en la elección de una carrera universitaria, siendo aquellas con menor contenido físico-matemático las más seleccionadas (Caballero-Jiménez y Espínola-Reyna, 2016). Esto permite inferir que la decisión de reducir o eliminar asignaturas de estas áreas propicia un aumento en la matrícula universitaria.

Por otro lado, la reducción de este tipo de materias podría elevar los índices de eficiencia terminal. Este concepto hace alusión al número de estudiantes que egresan de un PE en un tiempo establecido entre el número total de estudiantes que ingresaron, siendo percibido como parte fundamental de la calidad educativa de un centro escolar (Cuéllar y Bolívar, 2006), además de ser una de las variables que inciden en su acreditación (CIEES, 2018).

Existen muchos factores que se relacionan a la eficiencia terminal de un PE, entre los cuales se encuentran aquellos de índole económica, socio-afectiva o académica, por ejemplo, la reprobación (Meraz et al., 2016). En el caso específico de la Licenciatura en Biología, las asignaturas relacionadas a matemáticas se consideran los principales causantes del rezago académico, sobre todo en los primeros semestres, por lo cual su reducción o eliminación en la malla curricular aumentaría los índices de eficiencia terminal.

Esto es un ejemplo del dominio que ejercen los organismos acreditadores sobre el currículo de las IES. A través de la imposición de un conjunto de características que las instancias acreditadoras perciben como parte fundamental de un centro escolar de calidad, pueden modificar asignaturas y contenidos, e incluso imponer ideologías educativas y cambiar el perfil de egreso de una institución.

De acuerdo con Apple (2015), esto es un reflejo de la imposición de una agenda neoliberal, en la que un nuevo bloque de poder, que el autor ha denominado como

modernización conservadora, se encarga de transformar conceptos educativos como aprendizaje, escuela, estudiante o conocimiento, y limita la capacidad de la institución para decidir “¿qué conocimiento y el conocimiento de quién debemos enseñar?” (p. 32).

Además, la ideología de la uniformidad de condiciones escolares como sustento de la calidad educativa en IES se opone a la idea de la íntima relación que existe entre educación y sociedad. De acuerdo con esta, las condiciones de calidad educativa serían específicas a los contextos sociales en los que un centro escolar se desarrolla, por lo cual la idea de la calidad tendría que evaluarse desde un marco contextual-regional, imposibilitando la comparación de centros educativos de regiones, culturas e ideologías distintas. Asimismo es posible observar nociones de ideologías reproductivistas y tecnificantes en esta búsqueda de uniformidad que pretende la acreditación.

Consecuencias de la desmatematización del biólogo

Las matemáticas permiten a los biólogos dar explicación a distintos fenómenos naturales. Según Mayr (2005), esta visión matematizada de las ciencias naturales tiene su origen en la corriente fisicista, misma que participó en el rechazo de las teorías “mágicas” que utilizaban para interpretar los acontecimientos meteorológicos o biológicos. Esta corriente pretende describir los distintos acontecimientos de las ciencias biológicas a través de modelos matemáticos.

De acuerdo con el mismo autor, la visión fisicista es considerada reduccionista, puesto que solo permite la comprensión de los sistemas biológicos desde una visión mecanicista. Existen múltiples factores que inciden en los seres vivos, por ello, su amplio entendimiento radica en la interdisciplinariedad de las teorías con las que se analiza una problemática biológica en particular y, debido a esto, es necesaria la formación de biólogos con pensamiento holístico, capaces de analizar dichas problemáticas empleando distintas teorías físicas, químicas, matemáticas y biológicas, además de proponer otras nuevas.

Sin embargo, la búsqueda por el holismo biológico no impide el razonamiento matemático, al contrario, permite la construcción interdisciplinar del conocimiento, incluyendo el contenido matemático. Ante esto, De la Ossa y De la Ossa-Lacayo (2010) afirman que “las matemáticas son instrumentales, son la llave conectora entre las diferentes actuaciones, conceptualizaciones y postulados interdisciplinarios que se requiere para un abordaje complejo del problema” (p. 167). Por ello, la primera consecuencia de la desmatematización del biólogo es la reproducción del pensamiento reduccionista.

Otra posible consecuencia es la tecnificación de su razonamiento. Los biólogos deberían ser capaces de estimar las condiciones de poblaciones o comunidades a través de la generación de modelos matemáticos, por lo cual, formar biólogos desmatematizados imposibilita la generación de nuevas fórmulas y ecuaciones que permitan explicar fenómenos naturales.

De acuerdo con García y Rosas (2021), la tecnificación tiene su origen en la imposición de un sistema educativo capitalista, el cual sobrepone la importancia del aprendizaje de habilidades sobre el crecimiento intelectual, a través del desplazamiento de asignaturas cuya esencia es la crítica social y el razonamiento crítico, con la finalidad de formar “personas desmoralizadas, acríticas, apolíticas, individualistas, preparadas para vivir en una sociedad de consumo [...] obedientes, sumisas y leales, capaces de producir a altos niveles con bajos salarios” (p. 205). Por ello, la desmatematización solo es un indicio más de la implementación de una agenda neoliberal que genera biólogos en calidad de obreros, aptos para adaptarse a las condiciones actuales del mercado laboral capitalista e incapaces de denunciar o comprender el trasfondo sociohistórico o económico del desequilibrio ambiental.

CONCLUSIÓN

En el presente estudio se identificaron las causas que motivaron la reducción matemática de la malla curricular del PE de Biología en la UAdeO. Se observó que son los propios profesores miembros de la academia quienes motivaron su reducción, imponiendo su ideología respecto a los conocimientos básicos que debe poseer un biólogo. Sin embargo, esto solo es una consecuencia de la capitalización de la educación superior, fenómeno que propicia tecnificación de los programas otorgando prioridad al aprendizaje de habilidades y métodos industrialmente útiles, así como la percepción mercantilizada de las IES, en las que se conciben como eslabones esenciales para la formación de capital laboral.

La desmatematización, así, puede ser percibida como parte de un proceso de formación de profesionales cuya visión reducida impide la crítica social o política y facilita su adoctrinamiento y la normalización de su apreciación hacia desigualdades sociales e incluso ambientales.

Por otro lado, es importante recalcar que esto puede impactar en el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, así como en los índices de eficiencia terminal del programa, por ello es importante monitorear la relación de la reducción matemática con las variables mencionadas.

REFERENCIAS

- Agray, N. (2010). La construcción del currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 24(56), 420-427. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86019348023.pdf>
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Apple, M. W. (1982). *Educación y poder*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.

- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Barraza, N. (2018). El currículum, análisis y reformulación del concepto. *Dictamen Libre*, (22), 113-118.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Caballero-Jiménez, F., y Espínola-Reyna, J. G. (2016). El rechazo al aprendizaje de las matemáticas a causa de la violencia en el bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai*, 12(3), 143-161.
- Campbell, N. A., y Reese, J. B. (2005). *Biología*. Editorial Médica Panamericana.
- Cardoso, O. E., Cerecedo, M. T., y Ramos, J. R. (2012). Actitudes hacia las matemáticas de los estudiantes de posgrado en administración: un estudio diagnóstico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 81-98.
- CIEES [Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior] (2018). *Principios y estándares para la acreditación de las instituciones de educación superior en México*. https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2020/03/CIEES_Estandares_2018_R.pdf
- Cuéllar, O., y Bolívar, A. G. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 35(139), 7-27.
- De la Ossa, V. L. S., y De la Ossa-Lacayo, A. (2010). Relación entre la enseñanza de las matemáticas y las ciencias biológicas. *Revista Colombiana de Ciencia Animal*, 2(1), 163-175.
- Eisner, E. W. (1967). Franklin Bobbit and the “science” of curriculum making. *American Journal of Education*, 75(1), 29-47. <https://doi.org/10.1086/442792>
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, J. L., y Rosas, C. (2021). Política neoliberal y educación en América Latina: la constitución de la industria del saber y del obrero competente. En C. Pastor. (coord.), *Comunicación y política. Una visión crítica de las ciencias sociales desde nuestra América* (pp. 199-208). Eón.
- González, R. M. (2005). Un modelo educativo del interés hacia las matemáticas de las y los estudiantes de secundaria. *Educación Matemática*, 17(1), 107-128.
- Goulart, I. B. (2006). El significado social de la malla curricular. Relectura del tema. *Revista Prelac*, (3), 134-143.
- Jost, L., y González-Oreja, J. A. (2012). Midiendo la diversidad biológica: más allá del índice de Sharon. *Acta Zoológica Lilloana*, 56(1-2), 3-14.
- Malagón, L. A. (2005). El currículo: una reflexión crítica. *Revista de Investigaciones U.G.C.*, 1(1), 83-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7765820>
- Mayr, E. (2005). *Así es la biología*. Debate.
- Meraz, S., Chino, S., y Hernández, T. (2016). Factores que impactan el rezago escolar en la carrera de biología. *Congreso Internacional de Educación. Debates en Evaluación y Currículum*. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A098.pdf>
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores de Educación*, (26), 140-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416718>
- Portela-Guarín, H., Taborda-Chaurra, J., y Cano-Echeverry, S. (2018). La polisemia del currículum: influencias, tradiciones y supuestos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(2), 203-226. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157078010/134157078010.pdf>
- Romero-Bojórquez, L., Utrilla-Quiroz, A., y Utrilla-Quiroz, V. M. (2014). Las actitudes positivas y negativas de los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas, su impacto en la reprobación y en la eficiencia terminal. *Ra Ximhai*, 10(5), 291-319.

- Rubí, G. E. y Jordán, A. (2015). Problemática en el aprendizaje del cálculo de estudiantes de biología. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (3), 1-19. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/340/382>
- Sampaio, M. M. (2009). La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación: un recorrido histórico semántico. *Revista Internacional de Filosofía Política*, (34), 193-211. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/209>
- Sánchez, J., y Caldera, Y. (2017). Aportes de las teorías postcríticas al discurso curricular universitario. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 260-275. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814013>
- Sandoval, P., y Pavié, A. (2020). Currículum y sistema escolar chileno: implicancias para la formación del profesorado. *Revista Interedu Investigación, Sociedad y Educación*, 2(3), 103-120.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Silas, J. C. (2013). Acreditación, mercado y educación superior. *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (67), 16-25.
- Sime, L. (2002). La evaluación desde la perspectiva de los estudios etnográficos. *Educación*, 11(20), 71-89.
- Toro, S. (2017). Conceptualización del currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576/pdf_397

Cómo citar este artículo:

Guerra Meza, O. (2022). Una biología desmatematizada: el caso de la Universidad Autónoma de Occidente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1639. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1639>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados

Development of entrepreneurial intention through associated psychological traits

MARISOL MORALES RODRÍGUEZ

Marisol Morales Rodríguez. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología, cuenta con Perfil deseable PROMEP y forma parte del Cuerpo Académico Adolescencia, Familia y Educación. Participa en el proyecto de investigación "Salud mental en la adolescencia: riesgos, retos y oportunidades". Entre sus publicaciones recientes se encuentra "Adolescentes en riesgo: búsqueda de sensaciones, adicción al internet y procrastinación" (2022) y "A psychological profile of the Latin American entrepreneur" (2022). Correo electrónico: marisolmoralesrodriguez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3829-4951>.

Resumen

El objetivo del estudio fue desarrollar la intención emprendedora a partir de rasgos psicológicos asociados en universitarios mediante un programa de intervención. Se utilizó una metodología cuantitativa, diseño preexperimental, de alcance descriptivo-correlacional. Participaron 213 estudiantes universitarios a quienes se les aplicó el *Cuestionario de intención emprendedora*, el cual evalúa autoeficacia emprendedora, motivación de logro, locus de control, propensión al riesgo y personalidad proactiva; así mismo se utilizó la *Escala de autoeficacia general*. El proceso se llevó a cabo en tres fases, la primera enfocada a la preprueba y con ello a la detección de necesidades; luego se diseñó e implementó el programa de intervención en la modalidad de taller con una duración de 14 semanas; posteriormente se aplicó la posprueba a fin de detectar cambios. Entre las consideraciones éticas, se contó con el consentimiento informado de los participantes, cuidando los criterios de confidencialidad y anonimato. Los resultados destacan cambios en autoeficacia general, autoeficacia emprendedora, motivación de logro y locus de control, esto es, aumentaron sus niveles después de la intervención. Se concluye que existen rasgos psicológicos asociados a la intención emprendedora, los cuales mejoraron a través de implementar una estrategia de cambio mediante un programa de intervención psicoeducativa, fomentando con ello el espíritu emprendedor.

Palabras clave: Estudiantes universitarios, intención emprendedora, rasgos psicológicos, intervención.

Abstract

The objective of the study was to develop an entrepreneurial intention from associated psychological traits in university students through an intervention program. A quantitative methodology, pre-experimental design and a descriptive-correlational scope was used. 213 university students participated to whom the *Entrepreneurial intention questionnaire* was applied, which assesses entrepreneurial self-efficacy, achievement motivation, locus of control, risk propensity and proactive personality, as well as the *General self-efficacy scale*. The process was carried out in three phases, the first focused on the pre-test and, with it, the detection of needs; later the intervention program was designed and implemented in a workshop modality with a duration of 14 weeks, and finally the post-test was applied in order to detect changes.

Within the ethical considerations, we had the informed consent of the participants, taking care of the criteria of confidentiality and anonymity. The results highlight changes in general self-efficacy, entrepreneurial self-efficacy, achievement motivation and locus of control; all increasing their levels after the intervention. It is concluded that there are psychological traits associated with entrepreneurial intention, which were improved by implementing a change strategy through a psychoeducational intervention program, thereby promoting an entrepreneurial spirit.

Keywords: University students, entrepreneurial intention, psychological traits, intervention.

INTRODUCCIÓN

El panorama mundial en materia de inserción laboral de los jóvenes recién egresados de educación superior muestra una realidad que puede resultar desalentadora. Las grandes transformaciones sociales y económicas ocurridas en las décadas recientes han generado nuevas necesidades, han reorganizado la vida productiva de una manera distinta y han puesto a prueba la capacidad de adaptación y de respuesta efectiva de los jóvenes de hoy, quienes han tenido que salir a buscar nuevas y diferentes formas de insertarse en el ámbito laboral, lidiando con los altos índices de desempleo y las escasas posibilidades de obtener un empleo digno. Aunado a lo anterior, los cambios tecnológicos, que sin duda han traído muchos beneficios, han propiciado cambios en los perfiles de ingreso laboral que demandan competencias muy particulares, no solo en el ámbito del conocimiento específico, sino en entornos donde se requieren habilidades blandas.

Las condiciones actuales, al menos en América Latina, exigen que los jóvenes asuman una actitud más propositiva, que cuenten con habilidades sociales, muestren un dominio en el uso de la tecnología y tomen la iniciativa a fin de insertarse en el campo laboral, aún en condiciones precarias. Según los planteamientos de Dirksen (2019), nos encontramos en una época de grandes cambios tecnológicos que pueden implicar una “mutación” en los puestos de trabajo y por lo tanto en los perfiles ocupacionales. A pesar de que todavía se dispone de datos muy limitados sobre su impacto en América Latina, es muy posible que, como en otras regiones, en la nuestra suceda lo mismo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) calculan que para el año 2030 los cambios en materia tecnológica eliminarán el 1% o 2% de los puestos de trabajo de la región, condición alarmante principalmente en población joven que apenas se enfrenta al mercado de trabajo y que ve en riesgo la posibilidad de emplearse y la calidad del empleo... “entonces, la cuestión central no es si habrá trabajo, sino qué tipo de trabajo habrá, para quién y en qué condiciones” (p. 64).

Desde esta perspectiva, pareciera que en América Latina conforme pasan los años se agrava la tasa de desempleo, ganando terreno frente al empleo, generando

desigualdades en diversos ámbitos. El desempleo se ha convertido en un grave problema para estos países; estudios recientes han reportado que uno de cada cinco jóvenes se encuentra desempleado y esta tasa es cinco veces superior al desempleo en general; la OIT en el 2019 señaló que dicha situación es preocupante dada la falta de oportunidades de trabajo decente para los jóvenes, lo que puede causar fuertes frustraciones, y como consecuencia el ejercicio de trabajos informales, los cuales por lo general son precarios, es decir, los salarios son bajos y sin prestaciones laborales, agudizando los niveles de pobreza. Desafortunadamente el problema se acentúa en países como México y en Centroamérica, donde se ha identificado que más del 60% de jóvenes de entre 15 y 29 años no estudia (Saavedra, 2020).

En este mismo tenor, García (2020) asevera que en la actualidad los jóvenes tienen mayores dificultades para acceder al mercado de trabajo, además, cuando logran insertarse, las posibilidades de desarrollo de sus competencias pueden ser limitadas, afectando la calidad en su actividad laboral. En México las cifras de desempleo han ido en aumento, por lo que los retos de la economía del país y de Latinoamérica tendrán que dirigirse a la creación de empleos para la población joven y hacia la mejora de las condiciones para su inserción en el mercado de trabajo (Ramos et al., 2018).

Las dificultades antes señaladas se han exacerbado en el último año como consecuencia del impacto de la COVID-19. El empleo en diversos países permanece por debajo de los niveles prepandémicos, y cuando se observa una recuperación, es a expensas de la calidad del empleo, como en el caso de México, donde los trabajadores al parecer se reinsertaron en empleos menos remunerados y donde el subempleo sigue siendo elevado (FMI, 2021).

Es por lo anterior que resulta preocupante que quienes están en posibilidad de ejercer una actividad productiva se encuentren con tales obstáculos, ya que podría ser un detonante para la aparición de conductas de riesgo. Al contar con mayor tiempo libre cabría la posibilidad de presentar algunos síntomas de estrés, o incluso involucrarse en actividades ilícitas. No obstante, la realidad es que también existe un gran porcentaje de jóvenes que opta por tomar una dirección alterna, se interesan por innovar y crear los medios para desarrollar una actividad productiva que no solo satisfaga sus necesidades, sino que también genere empleo para otros. Es por ello que, como respuesta a tales demandas, ha aumentado el interés por forjar directrices que favorezcan el emprendimiento, como una opción viable de desarrollo económico y productivo.

Al emprendimiento se le ha considerado como un importante generador de crecimiento económico, dada su capacidad de crear las condiciones para el empleo. Y el factor mayormente predecible para su desarrollo es la intención de emprender. La intención emprendedora denota los planes de un individuo para autoemplearse y ser autosuficiente; con ello destaca que el emprendimiento se considera un acto planificado (Gervase et al., 2020).

La intención emprendedora precede a cualquier comportamiento encaminado hacia la creación de empresas, constituyendo un predictor fiable del espíritu emprendedor. Se le concibe como un estado mental que las personas poseen y que los dirige hacia la opción de crear una nueva empresa o asignar un valor al interior de organizaciones existentes. Constituye el primer paso del proceso emprendedor, de ahí que se le conciba como un elemento clave que motiva a las personas a convertirse en emprendedores (Koe, 2016; Osorio y Londoño, 2015; Contreras et al., 2017).

Una manera de promover la intención de emprender es en escenarios educativos, debido al proceso de preparación que se gesta. Al respecto Iwu, Opute, Nchu, Eresia-Eke; Tengeh, Jaiyeoba y Aliyu; Potishuk y Kratzer; Duval-Couetil y Long (citados en Gervase et al., 2020), señalan que, debido a ello, se alienta a los países, principalmente a los que están en desarrollo, a favorecer condiciones para el desarrollo del espíritu emprendedor, afirmando que la educación constituye una de las formas fundamentales para su fomento.

En este sentido, las aulas universitarias se convierten en el laboratorio idóneo donde se crean las condiciones para promover ese espíritu emprendedor en jóvenes ávidos de innovar, no solo para desempeñar una actividad laboral, sino para desarrollarse personalmente, lo que les permitirá dar respuesta a las nuevas exigencias. Saldarriaga y Guzmán (2018) aseveran que la enseñanza del emprendimiento en las instituciones de nivel superior se ha convertido en una prioridad, afirmando que lo que se necesita es un cambio de mentalidad, enfocado en la capacidad de generar empleo por medio de la creación de empresas, lo cual contribuirá al desarrollo de las economías mundiales. De igual forma, Rokhman y Ahamed (2015) aseguran que el entorno universitario ejerce un efecto innegable en la confianza emprendedora de los estudiantes; la formación profesional resulta ser una forma eficaz para obtener bases sólidas sobre el emprendimiento. Es aquí donde nace la intención de emprender.

Las intenciones son un predictor fundamental del comportamiento planeado y, en este sentido, conviene identificar los factores que se asocian con tales patrones. En particular, las características personales son rasgos que posee un individuo que determinan en gran parte sus acciones, y en el contexto del emprendimiento serían aquellos que favorecen la toma de decisiones, la perseverancia, la innovación, la asunción moderada del riesgo y la conducta orientada a metas, los cuales se convierten en indicadores clave de naturaleza psicológica que se asocian al espíritu emprendedor y que en su conjunto conforman un perfil determinado.

La literatura apunta a que el perfil de un emprendedor se conforma por una serie de características psicológicas que favorecen la conducta de creación de nuevas empresas y generación de nuevos puestos de trabajo. Al respecto Soria-Barreto, Zúñiga-Jara y Ruiz-Campo (2016) puntualizan que estas son la motivación, la tolerancia a la incertidumbre, la capacidad para correr riesgos calculados y el interés por los negocios. Aunado a lo anterior destaca también la iniciativa, la persistencia, la exigencia de eficiencia y calidad, la persuasión y la autoconfianza (Villalva y Ortega,

2019). Diversas investigaciones han reportado que la intención de emprender se asocia con características personales como disposición al logro, capacidad para generar redes, liderazgo, autoeficacia, locus de control interno, tolerancia al riesgo y un estado de alerta empresarial, los cuales se basan en motivaciones y preferencias personales. De manera particular, en jóvenes estudiantes latinoamericanos la intención emprendedora se correlaciona con habilidades de liderazgo, propensión al riesgo y locus de control interno (Contreras et al., 2017; Karabulut, 2016; Pekkala et al., 2017).

En este orden de ideas, Sung y Duarte (2015) estiman que las características psicológicas del emprendedor se resumen en cualidades esenciales como la asunción de riesgos, autonomía, autoestima, autoconfianza, creatividad, flexibilidad, independencia de juicio, iniciativa, necesidad o motivación de logro, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la ambigüedad. Para efectos del presente trabajo se retoman los rasgos de motivación de logro, autoeficacia, locus de control interno, personalidad proactiva y propensión al riesgo.

En torno al primer rasgo, se parte de la premisa de que la activación de una conducta orientada a metas es lo que define la motivación, ya que independientemente del resultado, se dice que una persona muestra motivación si cuenta con recursos personales que estimulan la acción y la mantienen hacia el objetivo propuesto (Naranjo, 2009). Una de las motivaciones que tienen un mayor impacto en el comportamiento humano es la motivación de logro, que es lo que realmente motiva a un individuo a convertirse en emprendedor. Las personas con alta motivación de logro quieren hacer bien las cosas y obtener resultados mejores que otros; por lo que se guían en estándares de excelencia.

La motivación de logro es la necesidad continua que experimenta una persona por alcanzar las metas que ella misma se ha fijado. Fue McClelland quien la definió como el impulso de sobresalir, de alcanzar metas, de esforzarse por tener éxito; de “hacer algo mejor”; actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacer las cosas de la mejor manera (McClelland, citado en Morán y Menezes, 2016). La motivación de logro se hace evidente cuando las personas buscan resolver las situaciones de una manera tal que se acerque a la perfección, establecen metas y se esfuerzan más allá de lo suficiente por alcanzarlas, lo cual tienen sus bases en la concepción que tiene la persona sobre la capacidad de lograrlo, es decir, la autoeficacia.

La autoeficacia, desde la perspectiva de Ubierna (2015), junto con los rasgos psicológicos de necesidad de logro y control interno, son las variables más relevantes y de mayor influencia en la intención de emprender. Bandura (2001) define a la autoeficacia como una forma generalizada de autoobservación, hace referencia a la convicción de que cada persona tiene éxito en alguna tarea o dominio específico en función de sus propios juicios respecto a las habilidades y destrezas que posee. Una alta autoeficacia se asocia con la iniciativa y la perseverancia frente a los obstáculos, sobre todo cuando apenas se visualizan proyectos, cuando se tiene la intención de emprender; no obstante, cuando la persona es un empresario, es más probable que

genere planes estratégicos y esto se vea reflejado en el crecimiento de su empresa (McGee y Peterson, 2019). Así, se entiende como el conjunto de creencias que exhibe un individuo sobre sus propias capacidades, lo que le permite organizar y ejecutar acciones que producirán resultados esperados; de esta manera, se basa en las creencias de lo que se es capaz de hacer y lograr.

En otro orden de ideas, el locus de control interno, junto con la autoeficacia y la motivación de logro, constituyen ejes rectores que promueven el espíritu emprendedor. Se habla de locus interno si la persona considera que su conducta es el resultado de sus propias características y acciones; en palabras de Rotter (citado en Ubierna, 2015) se define como la confianza que experimenta el sujeto en sí mismo respecto al control de su propio destino, esto es, obedece a causas internas. Un individuo con un locus de control interno concibe que sus decisiones controlan su vida y no el azar o el destino (Pekkala et al., 2017), y es por ello que ejerce un poderoso efecto sobre la intención emprendedora.

Cuando el joven asume que controla su vida por decisión propia, y que sus decisiones a la vez dirigen el rumbo de su futuro, es capaz de actuar y tomar la iniciativa. La iniciativa es alimentada por la proactividad, término que hace referencia a un conjunto amplio y diverso de conductas automotivadas y orientadas al cambio, que pretenden influir en el ambiente con el fin de lograr ciertos objetivos individuales, grupales u organizacionales (Belschak y Den Hartog, 2017). La proactividad involucra acciones a partir de nuevas iniciativas, anticipar y prevenir problemas antes de que estos ocurran, y una orientación a la acción que incluye un alto nivel de persistencia para operar el cambio. Dicho patrón de comportamiento no significa solo tomar la iniciativa, sino asumir la responsabilidad de hacer que las cosas sucedan. En tanto, la propensión al riesgo se define como el rasgo de personalidad que determina la tendencia del individuo para asumir riesgos calculados. Los individuos que poseen dicho rasgo se involucran mayormente en comportamientos de mayor riesgo; no obstante, es importante puntualizar que dentro del emprendimiento la predisposición es hacia riesgos moderados.

La actividad emprendedora implica asumir riesgos, dado que por lo regular hay desconocimiento de lo que sucederá en el futuro, continuamente se toman decisiones de las cuales se posee poca información y se tiene que hacer frente a situaciones de incertidumbre (Soria-Barreto et al., 2014). Bajo este enfoque, asumir riesgos calculados como elemento fundamental de la actividad emprendedora implica la autorregulación, de tal manera que no se exceda y se llegue a los límites en que las pérdidas sean mayores a los beneficios, pero que se asuman riesgos calculados y se tolere la incertidumbre.

Los diversos aspectos psicológicos abordados definen un perfil que está presente en jóvenes que muestran la intención de emprender. Con base en lo descrito surge el objetivo del presente estudio, el cual se centró en identificar los rasgos psicológicos asociados a la intención emprendedora en universitarios, y desarrollarlos mediante

un programa de intervención. Así mismo se proyectó determinar la existencia de relación entre los distintos rasgos psicológicos.

MÉTODO

El estudio se basa en una metodología cuantitativa, bajo un diseño preexperimental, transversal, de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 213 estudiantes de nivel superior que asisten a un Instituto Tecnológico. El tipo de muestreo utilizado fue no-probabilístico intencional, dado el objetivo de la investigación, ya que se requería que participaran aquellos estudiantes con intención de iniciar su formación en el ámbito del emprendimiento.

Como criterios de inclusión se consideraron los siguientes:

1. Participar de manera voluntaria en el programa de intervención.
2. Contestar un formulario vía electrónica, donde se indicó que el objetivo del programa se enfocaba a desarrollar algunos atributos psicológicos asociados a la intención de emprender. Para ello se hicieron algunas preguntas para detectar el interés por dedicarse en un futuro a la actividad emprendedora.
3. Mantenerse en el programa de intervención a lo largo de 14 semanas en sesiones de trabajo semanales de dos horas cada una.

Del total de participantes, 45.7% son mujeres y 54.3% hombres. El rango de edad de los mismos oscila entre los 18 y los 22 años ($M = 20.1$ años). Son estudiantes de diversas carreras.

Instrumentos

Fueron utilizadas dos escalas y un cuestionario de datos generales y escolares, así como un formulario de Google Forms como filtro para ingresar al programa. La *Escala de autoeficacia general* de Baessler y Schwarzer (1996) es una escala unifactorial y consta de diez reactivos con formato de respuesta tipo Likert de 4 puntos, evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. El índice de consistencia interna es de $\alpha = 0.87$. Así mismo se utilizó el *Cuestionario de intención emprendedora* (Morales et al., 2018). Está constituido por 62 ítems de respuesta tipo Likert de cinco puntos, dimensionados en cinco factores: autoeficacia emprendedora, motivación de logro, locus de control, propensión al riesgo y personalidad proactiva; el índice de confiabilidad es de $\alpha = 0.91$. A fin de contar con información sobre datos generales de los participantes, se utilizó un cuestionario de datos personales y escolares, a través del cual se obtuvieron datos como sexo, edad, carrera, ocupación de ambos padres, posición ordinal, estructura familiar, promedio de calificaciones. El formulario de Google Forms estuvo conformado por seis preguntas generales además del nombre, género, grupo, turno

y carrera. Dichas preguntas se enfocaron a identificar el interés por participar en el programa a fin de formarse en el ámbito del emprendimiento, se les indicó el objetivo del mismo, así como el señalamiento de que el programa era parte del “Ecosistema emprendedor” de la institución.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación se estableció un acuerdo de colaboración entre las instituciones participantes, donde se abordaron las consideraciones éticas como la utilización del consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes, así como los criterios metodológicos.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de manera colectiva dentro de las aulas, previamente se entregó el consentimiento informado a cada participante. Una vez que fue leído, aceptado y firmado por parte de los estudiantes, se procedió a la aplicación de los instrumentos. Cabe destacar que dicha aplicación fue previa al diseño e implementación de la intervención. Una vez detectadas las necesidades, se procedió a ello. La implementación del programa tuvo una duración de 14 semanas en sesiones de trabajo semanales de dos horas cada una, a ello se suman las fases de preprueba y de posprueba, esta última consistió en la aplicación de los mismos instrumentos a fin de verificar la existencia de cambios.

Los temas abordados se enfocaron en los siguientes temas:

- Emprendimiento y la intención de emprender.
- Autoconcepto y autoestima: bases para la autoeficacia general.
- Autoeficacia general.
- Autoeficacia emprendedora.
- Motivación intrínseca y extrínseca.
- Motivación de logro como impulsor del emprendimiento.
- Iniciativa.
- Personalidad proactiva.
- Asunción moderada al riesgo.
- El rol del locus de control.
- Locus de control interno y externo.
- Tolerancia a la incertidumbre.
- Liderazgo y emprendimiento.
- Rally del emprendimiento.

Cada sesión de trabajo fue dividida en cuatro momentos: el primer momento se utilizó como introductorio, en el que se sensibilizaba a los participantes sobre el tema, ya sea con una reflexión, con una dinámica breve o con la revisión de tarea o actividades previas; un segundo momento se utilizó para implementar dinámicas grupales en torno al tema en cuestión de cada sesión de trabajo. El tercer momento permitió la proyección de videos y el abordaje del material teórico a fin de generar un espacio de aprendizaje y análisis, y en el cuarto momento se llevó a cabo una di-

námica general y cierre de sesión, en la cual se contara con espacio para una reflexión final. Con respecto al análisis de los datos, conviene mencionar que las normas de calificación de las escalas se basaron en puntuaciones Z para obtener los puntos de corte a partir de la media ± 1 DE. En cuanto a los datos propiamente, se utilizó la estadística descriptiva para la obtención de frecuencias, y las pruebas estadísticas t de Student para muestras independientes y relacionadas para obtener los análisis de comparación, así como el coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS

Los hallazgos destacan que los universitarios poseen una serie de atributos psicológicos asociados a la intención emprendedora, que la misma literatura ha reportado. Como se observa en la tabla 1, existe un predominio de niveles altos en autoeficacia, autoeficacia emprendedora, locus de control y motivación de logro. La personalidad proactiva y propensión al riesgo se ubican predominantemente en niveles medios-altos.

En cuanto a la asociación entre los rasgos psicológicos vinculados a la intención emprendedora, como se observa en la tabla 2, se registran correlaciones positivas

Tabla 1

Niveles de rasgos psicológicos asociados a la intención emprendedora

	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Autoeficacia	5.0	17.3	29.2	36.0	12.5	100%
Autoeficacia emprendedora	4.3	15.0	29.6	36.4	12.7	100%
Motivación logro	3.0	23.3	23.0	43.1	7.6	100%
Locus de control	2.5	13.9	38.7	42.5	2.4	100%
Propensión al riesgo	3.6	16.2	36.1	33.1	11.0	100%
Personalidad proactiva	3.1	13.2	33.1	34.3	16.1	100%

$n = 213$.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Matriz de correlación entre los rasgos psicológicos de la intención emprendedora

	Autoeficacia	Personalidad proactiva	Locus de control	Motivación de logro	Propensión al riesgo	Autoeficacia emprendedora
Autoeficacia	1	.499**	.220*	.410**	.450**	.650**
Personalidad proactiva	.499**	1	.109	.518**	.301**	.520**
Locus de control	.220*	.109	1	.202*	.256*	.201**
Motivación de logro	.410**	.518**	.202*	1	.440**	.385**
Propensión al riesgo	.450**	.301**	.256**	.450**	1	.399**
Autoeficacia emprendedora	.650**	.520**	.201*	.385**	.399**	1

** $p < .01$

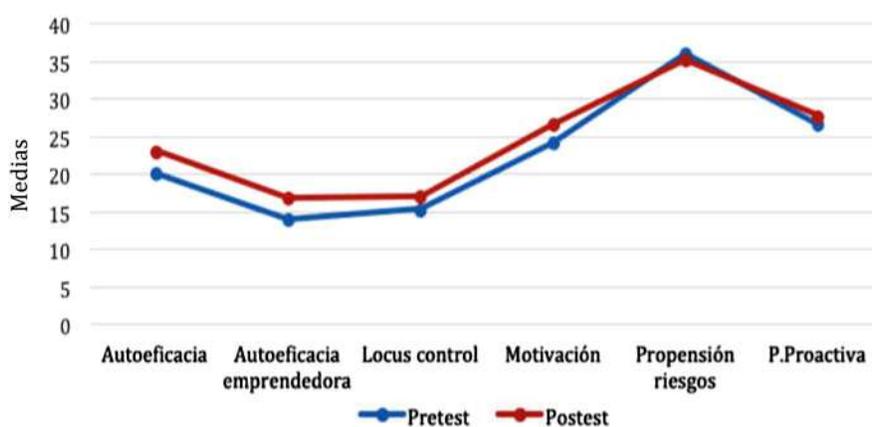
Fuente: Elaboración propia.

entre estos, siendo el locus de control el rasgo que muestra las correlaciones más bajas en comparación con el resto de los atributos.

Como elemento primordial del objetivo general, el análisis de comparación de grupos reporta cambios en las variables de estudio posteriores a la implementación de la intervención, siendo la autoeficacia, autoeficacia emprendedora, motivación al logro y locus de control las que mostraron diferencias estadísticamente significativas, reflejado en una mejora significativa. Personalidad proactiva mejoró ligeramente pero no fue estadísticamente significativa, mientras que propensión al riesgo no mostró variaciones, tal y como se muestra en la figura 1. Lo anterior muestra el impacto del programa de intervención.

Figura 1

Registro de cambios posterior a la intervención



Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

El desarrollo de una nación depende en gran medida de la contribución de sus ciudadanos, es decir, lo que cada uno aporta desde el ejercicio de su ocupación o profesión, sin dejar de lado lo que se comparte como seres sociales. Dentro del marco del emprendimiento, se reconoce el hecho de que el desarrollo futuro de un país se encuentra en manos de sus estudiantes en quienes se puede sembrar el espíritu emprendedor; al haber una intención de emprender, es más probable que se involucren en el emprendimiento (Morris, Shirokova y Tsukanova, 2017; Nowiński, Haddoud, Lanèariè, Egerová y Czeglédi, 2019; Iwu, Ezeuduji, Iwu, Ikebuaku y Tengeh, 2018, citados en Gervase et al., 2020).

Los hallazgos destacan que los universitarios con intención emprendedora cuentan con una serie de rasgos psicológicos que conforman un perfil característico, el cual se caracteriza por altos niveles de autoeficacia, autoeficacia emprendedora, motivación de logro y locus de control, y niveles medio-altos en personalidad proactiva y pro-

pensión al riesgo; en este último caso es deseable ya que una propensión moderada al riesgo favorece en el estudiante con espíritu emprendedor la capacidad de tomar decisiones y arriesgarse dentro de los límites esperados. La personalidad proactiva se asocia con la iniciativa, lo cual tendría que seguirse promoviendo.

Lo anterior es corroborado al destacar que las características personales de los emprendedores son parte del modelo multidimensional de emprendimiento; poseer un alto locus de control interno favorece una actitud más positiva hacia el espíritu emprendedor, aunado a una motivación al logro y a la propensión al riesgo, que lleva a resolver problemas por sí solo, tomar riesgos aceptables y sobresalir en circunstancias adversas. Además de la autoeficacia, característica esencial del emprendedor, basada en la creencia de las propias capacidades para organizar y llevar a cabo una serie de tareas (Naushad, 2018).

En la misma línea, Uribe (2017) puntualiza que el emprendedor posee una serie de atributos que le facilitan emprender, entre los que destacan la creatividad e iniciativa, autoconfianza, perseverancia, liderazgo, la asunción de riesgos calculados, motivación de logro, audacia, entusiasmo, la fuerza de voluntad, independencia, responsabilidad, la capacidad de negociación, el altruismo, entre otros. De esta serie de atributos se identifican aquellos con los cuales se centró el presente estudio, y al llevar a cabo los análisis correspondientes se observaron correlaciones positivas entre estos, lo que confirma la existencia de un perfil psicológico que expresa que, al contar con una alta autoeficacia, mayor es la iniciativa, la propensión al riesgo, la asunción de responsabilidades, lo cual a su vez se asocia con una mayor motivación al logro.

Resultado de diversas investigaciones, se corrobora que entre los factores psicológicos que influyen de forma más determinante en el fomento de la actividad emprendedora destacan la motivación, autoeficacia, locus de control, propensión al riesgo y personalidad proactiva, evidenciándose su validez predictiva a través del rol que juegan en el surgimiento de iniciativas emprendedoras (Escolar et al., 2015). De igual manera Echeverri-Sánchez y Valencia-Arias (2018) señalan que en la etapa de la vida universitaria los estudiantes define sus perspectivas futuras a corto y mediano plazo, planteándose diversas posibilidades al egresar, las cuales varían en función de sus características personales, sociales y culturales, de tal forma que es en este periodo cuando se va cristalizando el espíritu emprendedor.

En este tenor, la formación profesional constituye el periodo de preparación para los futuros emprendedores, para quienes ven al emprendimiento como una oportunidad de crecimiento personal, profesional y económico. Zambrano, Zambrano y Chávez (2020) señalan que la intención sería el primer paso en este proceso, por lo que se le considera como el mejor predictor del comportamiento empresarial, y en el contexto universitario y la formación en emprendimiento, la intención de emprender influye en la iniciativa emprendedora.

En cuanto al objetivo general del estudio, los hallazgos destacan cambios favorables y una mejora en los niveles de autoeficacia, autoeficacia emprendedora, locus

de control y motivación de logro, lo que demuestra que la intervención permitió desarrollar el potencial con el que cuentan los participantes; mejoró la capacidad de tomar decisiones con base en objetivos previstos, se perciben más motivados, emprendiendo acciones concretas y funcionales; así mismo, asumen las consecuencias de sus actos, lo que favorece la asunción de la responsabilidad y se conciben con una gama de capacidades que les permitirá enfrentar diversos retos de manera eficaz.

Desarrollar rasgos psicológicos de la intención emprendedora constituye la oportunidad para favorecer el potencial de jóvenes que destacan por su interés es ofrecer alternativas de cambio y de crecimiento social y económico de un país. El reporte presentado por el Instituto Mexicano para la Competitividad en México revela que los emprendedores y las MIPYMES generan el 52% del PIB y crean el 72% de los empleos (Rodríguez y Urbina, 2015), lo que nos lleva a reconocer el valor que hoy en día representa esta cohorte, convirtiéndose en una vía de crecimiento económico y social del país, los cuales inician su formación en los espacios universitarios y actúan a partir de la intención de emprender.

Es por ello que la educación emprendedora universitaria es reconocida como significativa en el desarrollo de la intención emprendedora (Soria-Barreto et al., 2016), ya que precisamente el ámbito universitario constituye el espacio donde generalmente se gestan los futuros emprendedores.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, los hallazgos muestran la efectividad del programa de intervención al propiciar cambios en los rasgos psicológicos asociados a la intención de emprender, aumentado sus niveles. Los rasgos psicológicos característicos han sido evidenciados por la literatura, y se ha constatado con los resultados obtenidos, destacando altos niveles de autoeficacia, motivación de logro y locus de control y niveles medio-altos de proactividad y propensión al riesgo, lo que favorece el espíritu emprendedor, ya que si se cuenta con tales recursos personales, se está en la posibilidad de mantenerse en la línea del emprendimiento a pesar de las adversidades que puedan presentarse. De ahí la relevancia de tomar las aulas universitarias como espacios para potenciar dicho espíritu y apostar por una formación más integral que dote a las nuevas generaciones de mayores herramientas para enfrentar las demandas del mundo laboral.

Con ello, se concluye que la intención emprendedora es una actitud que se alimenta por características personales que impulsan a las personas a convertirse en emprendedores; dicho espíritu es propio de aquellos individuos que se proponen crear una forma novedosa de generar empleo, de desarrollar una actividad económica basada en metas a corto, mediano y largo plazo, lo cual parte de la visualización previa de una nueva realidad, lo que permitirá afrontar tenazmente las adversidades. Tales individuos se identifican desde la formación profesional.

REFERENCIAS

- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, (2), 1-8.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurevpsych.52.1.1>.
- Belschak, F., y Den Hartog, D. (2017). Foci of proactive behaviour. En S. Parker y U. Bindl, (eds.). *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 169-189). Routledge. <https://dare.uva.nl/search?identifier=d66dbe60-82fb-4cb1-9ad8-eeba63a5d2ac>.
- Contreras, F., Espinosa, J., Soria, K., Portalanza, A., Jáuregui, K., y Omaña, J. (2017). Exploring entrepreneurial intentions in Latin American university students. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 46-59. DOI: <https://doi.org/10.21500/20112084.2794>.
- Dirksen, U. (2019). Trabajo del futuro y futuro del trabajo. *Nueva Sociedad*, (279), 62-72. <https://nuso.org/articulo/trabajo-del-futuro-y-futuro-del-trabajo/>.
- Echeverri-Sánchez, L., y Valencia-Arias, A. (2018). Factores que inciden en la intención emprendedora del estudiantado universitario: un análisis cualitativo. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15359/rec.22-2.10>.
- Escolar, M., Palmero, C., Luis, I., Baños, V., Gañán, A., Santos, J., Sánchez, A., y Jiménez, A. (2015). Jóvenes y espíritu emprendedor: autoeficacia, motivación y procesos psicológicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 151-162. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851784014.pdf>.
- FMI [Fondo Monetario Internacional] (2021). *Perspectivas económicas. Las Américas. Un largo y sinuoso camino hacia la recuperación*. <https://www.imf.org/es/Publications/REO/WH/Issues/2021/10/21/Regional-Economic-Outlook-October-2021-Western-Hemisphere>.
- García, J. (2020). La situación de empleo de los jóvenes y una propuesta de políticas públicas para afrontar el desempleo juvenil. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, (26), 65-94. DOI: <https://doi.org/10.22201/ij.24487899e.2020.30.14072>.
- Gervase, C., Muresherwa, G., Nchu, R., y Eresia-Eke, C. (2020). University students' perception of entrepreneurship as a career option. *Academia*, 21, 177-201. <https://pasithec.library.upatras.gr/academia/article/view/3446>.
- Karabulut, A. (2016). Personality traits on entrepreneurial intention. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 229, 12-21. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.109>.
- Koe, W. (2016). The relationship between Individual Entrepreneurial Orientation (IEO) and entrepreneurial intention. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 6(13), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40497-016-0057-8>.
- McGee, J., y Peterson, M. (2019). The long-term impact of entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial orientation on venture performance. *Journal of Small Business Management*, 57(3), 720-737. DOI: <https://doi.org/10.1111/jsbm.12324>.
- Morales, M., Zavala, F., y Alonso, K. (2018). *Cuestionario de intención emprendedora: resultados preliminares* [manuscrito inédito]. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Morán, C., y Menezes, E. (2016). La motivación de logro como impulso creador de bienestar: su relación con los cinco grandes factores de la personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 31-40. <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349851777004.pdf>.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>.
- Naushad, M. (2018). A study on the antecedents of entrepreneurial intentions among Saudi students. *Entrepreneurship and Sustainability Issues, Entrepreneurship and Sustainability Center*, 5(3), 600-617. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01774031/document>.

- Osorio, F., y Londoño, J. (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. <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a05.pdf>.
- Pekkala, S., Kerr, W., y Xu, T. (2017). Personality traits of entrepreneurs: a review of recent literature. *National Bureau of Economic Research*, 14(3), 279-356. DOI: <https://doi.org/10.1561/0300000080>.
- Ramos, L., López, V., Moreno, L., y Galván, R. (2018). La intención emprendedora en estudiantes universitarios y el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Global de Negocios*, 6(3), 1-12. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3071179.
- Rodriguez, A., y Urbina, A. (2015). Emprendedurismo y corrupción. En Instituto Mexicano para la Competitividad, *La corrupción en México: transamos y no avanzamos* (pp. 19-30). IMCO.
- Rokhman, W., y Ahamed, F. (2015). The role of social and psychological factors on entrepreneurial intention among Islamic college students in Indonesia. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 3(1), 29-42. DOI: <https://doi.org/10.15678/EBER.2015.030103>.
- Saavedra, M. L. (2020). El desempleo juvenil en Latinoamérica y el emprendimiento de estudiantes universitarios. *Tendencias. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 21(2), 283-305. DOI: <https://doi.org/10.22267/rtend.202102.151>.
- Saldarriaga, M., y Guzmán, M. (2018). Enseñanza del emprendimiento en la educación superior: ¿Metodología o modelo? *Revista EAN*, (85), 125-142. DOI: <https://doi.org/10.21158/01208160.n85.2018.2054>.
- Soria-Barreto, K., Zúñiga-Jara, S., y Ruiz-Campo, M. (2014). Autoeficacia, control interno y propensión al riesgo: determinantes de la intención emprendedora. En XXX *Encuentro Nacional de Facultades de Administración y Economía. ENEFA Proceedings*, 7. http://www.asfae.cl/images/stories/papers/PDF_ENEFA_2014/2/208.pdf.
- Soria-Barreto, K., Zúñiga-Jara, S., y Ruiz-Campo, S. (2016). Educación e intención emprendedora en estudiantes universitarios: un caso de estudio. *Formación Universitaria*, 9(1), 25-34. <https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544194004.pdf>.
- Sung, S., y Duarte, S. (2015). El perfil del emprendedor y los estudios relacionados a los emprendedores iberoamericanos. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(2), 291-314. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v11n2/v11n2a10.pdf>.
- Ubierna, F. (2015). La intención emprendedora y el estudiante universitario de turismo: análisis comparativo de grado y máster. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 1(1), 235-273. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5665867>.
- Uribe, M. (2017). El emprendimiento: algunas reflexiones desde un enfoque de revisión. *Revista Clío América*, 11(22), 219-239. <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/clioamerica/article/view/2443/1803>.
- Villalva, E., y Ortega, R. (2019). Aproximación a las características emprendedoras del gestor universitario. *Revista Científica Internacional*, 6(1), 145-162. <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/revistas/6/pdf/6.pdf>.
- Zambrano, S., Zambrano, Y., y Chávez, S. (2020). Dimensiones para el estudio de la intención emprendedora en jóvenes universitarios. *Espacios*, 41(20), 344-354. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p28.pdf>.

Cómo citar este artículo:

Morales Rodríguez, M. (2022). Desarrollo de la intención emprendedora a través de rasgos psicológicos asociados. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1331. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1331>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Teatro como materia optativa en la universidad

Theater as an elective subject at the university

GEORGINA GRACIELA AYUB CHÁVEZ

Georgina Graciela Ayub Chávez. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es profesional en educación artística, Licenciada en Artes Escénicas opción Teatro, Máster en Gestión Educativa, doctorante en Educación, docente, gestora cultural, directora, actriz y dramaturga. Activa profesionalmente desde el año 2000. Ha incursionado en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta licenciatura, y cuenta con varias publicaciones en el ámbito de la dramaturgia, la investigación teatral y la creación de materiales didácticos. Correo electrónico: geoayub@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0585-4067>.

Resumen

El presente trabajo muestra resultados parciales de un estudio cualitativo, de carácter fenomenológico, pues pretende recuperar la experiencia de estudiantes universitarios de varias universidades particulares de Chihuahua capital, de diversas carreras, sobre su formación en la materia optativa de Teatro, intentando ubicar aquellos factores socioculturales que reconocen como favorecedores para su desarrollo académico y personal. Se utiliza como referente teórico la pedagogía sociocultural, pues permite identificar los diversos comportamientos que van generando los cambios necesarios dentro del proceso educativo, por ello, al observarse el hecho social que emerge del desarrollo artístico, podrá caracterizarse la vivencia teatral tanto en el proceso como en su propio fin. Los resultados que se muestran en este informe parcial son producto de la información recuperada con la técnica de núcleos semánticos, pertinente para recuperar construcciones y representaciones socioculturales.

Palabras clave: Formación, pedagogía crítica, representaciones sociales, teatro.

Abstract

This present work shows partial results from a qualitative study, of phenomenological character. It pretends to recover the experience of private university students from diverse careers in the capital of Chihuahua, about information of the subject of Theater, while trying to locate sociocultural factors that are recognized as favorable to their academic and personal development. It utilizes sociocultural pedagogy as a theoretical referent, because it allows to identify diverse behaviors that generate necessary changes inside the educative progress; thus, when observing the social facts that emerge from artistic development, it can characterize the theatrical experience such as its process and its aim. The results that are being shown in this partial report are a product of recovered information from semantic nuclei, pertinent for recovery of sociocultural representations.

Keywords: Formation, critical pedagogy, social representations, theater.

INTRODUCCIÓN

La presencia del teatro en la educación favorece al desarrollo integral y pleno de niños y jóvenes, se caracteriza principalmente por enriquecer y aportar una gran contribución cognitiva en el desarrollo de las habilidades y destrezas de los alumnos, por ello se considera necesario propiciar espacios de desarrollo artístico, ya que estos coadyuvan a una formación integral del individuo; del mismo modo, se considera indispensable plantear un estudio que aborda la formación pedagógica que reciben los estudiantes universitarios en los espacios del teatro, lo que apoyará al reconocimiento de las herramientas que este desarrolla en estudiantes de diversas carreras, aplicadas a su formación académica y personal.

Los resultados de esta investigación benefician a los actores estudiados, sentando un precedente que puede resultar favorable para la atención de futuras generaciones a partir del reconocimiento del teatro como una herramienta de desarrollo pedagógico en función de las necesidades educativas y sociales de los estudiantes universitarios.

El aporte teórico de esta investigación proporciona herramientas para reconocer si el teatro puede integrarse como herramienta pedagógica de formación; en cuanto a la aportación metodológica, cuenta con un diseño cualitativo, interpretativo pero flexible, que podría ser de utilidad a los interesados en desarrollar estudios con objetos de estudio similares, como son de otras artes, así como para estudiar en otros contextos el objeto que aquí se presenta, ya sea otras universidades u otros niveles educativos.

A partir de este estudio se pretende conocer la experiencia de estudiantes universitarios formados en la materia optativa de Teatro, intentando ubicar aquellos factores socioculturales que los participantes dentro de esta actividad reconocen como favorecedores de su desarrollo. El objetivo principal de esta investigación es interpretar el significado pedagógico que los estudiantes universitarios atribuyen al teatro como parte fundamental de su formación y desarrollo, tanto académico como personal, con la finalidad de comprender el porqué de su participación dentro de esta actividad extracurricular.

Se busca descubrir, según la descripción que los alumnos hacen de sus interacciones sociales, qué significado encontraron al formar parte de esta actividad, desentrañando si las herramientas desarrolladas a partir de esta materia optativa han generado incidencias en estas interacciones. Finalmente se busca recuperar el valor que los estudiantes otorgan a las herramientas adquiridas dentro de la materia, por lo que se pretende conocer su opinión acerca de las experiencias positivas y negativas que encontraron al formar parte de esta actividad, esto a través de las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué imaginarios pedagógicos están presentes en la percepción que los estudiantes universitarios tienen sobre el teatro? ¿Qué representaciones sociales han construido los estudiantes universitarios sobre el teatro? ¿Cómo valoran los estudiantes su desarrollo académico a partir de la formación sociocultural que se tiene en teatro? ¿Qué factores socioculturales del teatro reconocen como favorecedores de su desarrollo personal?

Una vez planteadas las preguntas de investigación se construyeron los referentes teóricos y metodológicos, este análisis se lleva a cabo a través del eje pedagógico desde el modelo tradicional y el sociocultural, caracterizando los modelos, se ubica el papel del maestro y del alumno en cada uno de ellos, así como las relaciones que surgen entre ambos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, se abordan las características del programa, y el tipo de hombre que producen, finalizando con cómo se ve al teatro desde ambas miradas; para ello se recurrió principalmente a Paulo Freire (2005), Luis Not (1983) y Mario Kaplún (1998), en el apartado pedagógico, y a Ana Calvo (2002) y Sandra Vega (2018) en el apartado sociológico del documento.

La presente investigación se centra en el enfoque cualitativo debido a que el fenómeno pedagógico requiere una investigación orientada a la interpretación de las problemáticas que enfrentan sus actores, recurriendo al método fenomenológico, mismo que se enfoca en conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, intentando ver las cosas desde el punto de vista de los actores, interpretando su propia visión de la experiencia vivida.

Posteriormente se aplicó la técnica de núcleos semánticos, la cual, además de recuperar información de forma novedosa, flexible, libre y espontánea, brinda un rápido acceso a los significados que tienen los sujetos sobre un tema determinado, siendo los resultados parciales de este instrumento los que se abordan en este documento, sustentados en la teoría de la formación en el teatro desde una pedagogía sociocultural.

Sobre la enseñanza de las artes

Se denomina *arte* al conjunto de disciplinas o producciones del ser humano con fines estéticos que surge a partir de un conjunto determinado de criterios, reglas y técnicas; este busca representar, a través de medios diferentes, la vasta gama de emociones humanas. Su función es llenar las necesidades estéticas y recreativas del ser humano, significando un reflejo de su contexto, ya que define, critica, apoya, muestra, es un espejo fiel de la sociedad dentro de la cual se desarrolla, de ahí que su importancia radique precisamente en demostrar que una cultura cuenta con la sensibilidad suficiente para llevar a cabo la creación de productos que le representan (significados.com, 2020).

Pero, ¿quién es responsable de que los seres humanos estén en contacto con él? ¿Cómo se enseña el arte? ¿Cómo se aprende? La educación y lo artístico, entendidos como procesos, están cambiando constantemente, afectados por el tiempo y la cultura, influidos, desde luego, según la parte que las personas estiman de ellos.

Acha (2010) reconoce que cualquier definición que pueda darse sobre educación artística dependerá del enfoque que la persona tenga tanto de la educación como de lo artístico por separado.

Para entender el complejo desarrollo de la enseñanza de las artes es preciso reconocer la reconstrucción social que ha existido sobre estas a lo largo de la historia,

su importancia y su percepción, ya que incluso hoy por hoy se sigue considerando como privilegio exclusivo de unos cuantos, un encuentro elitista de un sector privilegiado, pese a sus comprobados beneficios en la formación del individuo, ya que esta responde a un proceso que involucra no solo lo intelectual sino lo sensorial, lo emocional y sobre todo lo afectivo.

Acha (2010) destaca importantes criterios dentro de la enseñanza de las artes; los primeros de ellos, los residuales, como su acepción indica, reducen la educación artística a un trabajo simple de manejo de materiales y herramientas limitadas al academicismo; los criterios dominantes son aquellos que promueven la libertad de expresión e intentan liberarse del rigor técnico, existiendo con ello el riesgo de confundir la ignorancia con expresión artística, lo que obliga a buscar un punto medio entre disciplina y libertad de expresión, entre teoría y práctica; finalmente ubica los criterios emergentes, aquellos que surgen del concepto *alumno integral*, en el cual cobra notabilidad la apreciación artística que logra el alumno, aunada a su formación, conjuntando con ello entrenamientos sensoriales, mentales y creativos, derivando en la premisa de que “para hacer arte hay que consumir arte”, entendiendo este consumo como un recorrido por la apreciación, la preparación y la ejecución.

Tras estas propensiones es indispensable definir dos clases de educación artística, las cuales se verán diferenciadas no solo por sus principios, medios y fines, sino por su grado, extensión y duración: la educación artística profesional y la escolar. La primera responde a la formación de creadores y ejecutantes, aquellos que han elegido profesionalizarse en el arte; la segunda es aquella que se imparte en educación básica; para el desarrollo de la presente investigación, los esfuerzos se centran en la segunda, en la búsqueda de continuidad en la etapa universitaria.

Es importante destacar que el proceso enseñanza-aprendizaje no dista mucho en uno u otro sistema, educación artística escolar y profesional, puesto que este se basa principalmente en la relación que el profesor ha logrado establecer entre arte y pedagogía, ya que, si bien es cierto que no se cuenta aún con una fórmula precisa para la enseñanza de las artes, también lo es que los profesores se encuentran constantemente en la búsqueda de métodos para optimizar el desarrollo de la educación en las artes.

La ambigua finalidad en la educación artística ha derivado en que su enseñanza responde, pues, a aquellos aspectos en los que el maestro centra su interés; se reconoce que el arte genera en el individuo habilidades, valores y actitudes que le permiten un desarrollo armónico en la sociedad, eso es claro, pero si el entorno educativo queda estrecho ante este cometido, ya que después de la educación básica no se presenta su abordaje, la dificultad principal reside en cómo integrar la educación artística no-profesional en la universidad, para motivar no solo el desarrollo del estudiante universitario, sino su participación.

Acha (2010) menciona que, al educar, se educa a un ser humano completo, por lo que para ello se recurre a totalidades humanas, educando su sensorialidad, sensibilidad, mente y fantasía, siendo estos preceptos innegablemente los fines de la educación

artística, con esto se entiende que no se busca la generación de artistas sino intenta que el individuo pueda acceder a la expresión artística en sus múltiples facetas, por ello es necesario encontrar un equilibrio entre los conocimientos pedagógicos y los artísticos.

Se observa entonces que resulta necesario propiciar espacios de desarrollo artístico y cultural, ya que estos coadyuvan a una formación integral del individuo, sin que este se limite al grado educativo en el que se encuentre; en este sentido, se han hecho diversas modificaciones a los programas educativos, adecuándolos a las necesidades actuales, en un sentido de vigencia, del mismo modo, debido a la fuerte competencia entre el sector educativo público y privado, varias escuelas particulares ofrecen dentro de sus actividades cotidianas clases artísticas y deportivas, ofreciendo mayor variedad en la gama y tiempos en que estas materias se abordan, intentando con ello brindar mayores beneficios a los estudiantes, incluso hoy en día se observa cómo ciertas universidades, para mantenerse activas en su matrícula, permiten que los alumnos escojan la carga curricular que mejor se acomoda a sus intereses y preferencias, ofertando actividades que puedan atraer a un mayor número de estudiantes, destacando entre ellas la presencia del teatro.

La formación en el teatro desde una pedagogía sociocultural

La educación nace de un contexto cultural determinado, por lo que los sistemas pedagógicos son un reflejo de su época, por ende, deben responder a las necesidades actuales, para lograrlo, es necesario entonces establecer un punto de partida que reconozca no solo a aquello que busca el individuo, sino lo que necesita. En este tenor, uno de los principales problemas consiste en cuestionar si la educación es capaz de romper con las estructuras predeterminadas brindando mayor validez al enfoque autónomo a través de lo que se reconoce como modelos de actividades, mismo que considera la acción del sujeto, la cual puede ser individual o colectiva (Not, 1983).

En la pedagogía sociocultural, el alumno es el sujeto de la acción, es decir, su accionar es necesario para la realización del proceso. Lo más edificante es que se le concede la palabra, dándole con ello la libertad no solo de dialogar sino de discutir, lo que generará en él un carácter reflexivo (Not, 1983).

El alumno es, pues, concebido como un ser crítico, activo; si bien el educador le acompaña, construyendo el conocimiento en conjunto, el cambio surge desde su interior como consecuencia de motivos externos pero razonados por sí mismo (Kaplún, 1998).

En sí el alumno no solo reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos, sino que los aplica a su realidad, es parte activa de la sociedad, participa, se involucra, investiga, desarrollando con ello su propia capacidad deductiva.

A partir de la pedagogía sociocultural se generan grandes cambios en los estudiantes. Kaplún (1998) sostiene que estos se convierten en sujetos solidarios, críticos, comunitarios, que dejan a un lado su pasividad para ejercer la reflexión y posteriormente actuar, siendo socialmente participativos.

Un hecho conocido es que todo desarrollo, ya sea individual o comunitario, parte de un proceso educativo consistente en brindar las herramientas necesarias para el progreso en sociedad, esto bien puede lograrse a través de la perspectiva sociocultural, transformando así a los estudiantes en partícipes en sus distintas dimensiones.

Calvo (2002) ubica el término *animación sociocultural* como aquel que hace referencia a la actividad en grupo, que no subsiste por sí sola, sino que se acompaña de diversos individuos que intentan transformar su realidad, actuando para ella, centrados en el proceso más que en el resultado, el logro de un objetivo previamente definido.

Para Vega (2018), el poder colectivo surge a partir de los estudiantes, quienes se unen, se organizan y buscan estrategias para romper con su dominación, comprendiendo que, sin la participación general, estos intentos de resistencia innegablemente fracasarán.

La animación sociocultural implica la participación del individuo que busca una transformación, no personalizada ni individualista, una transformación conjunta que traerá beneficios a una comunidad en específico, es decir, el grupo que se une para actuar, logra cambios, genera transformaciones y motiva a otros sujetos a unirse; para alcanzar este cometido es necesario que el profesor se despoje de sus hábitos, de los títulos que ostenta, posteriormente el estudiante debe asumir que su voz es importante y sus ideas necesarias; esto indudablemente puede lograrse a través del teatro, abordado como una herramienta más de animación.

De este modo se reconoce la animación sociocultural como una actividad en la que la relevancia se enfoca en el proceso y las relaciones que surgen a través de ella, se trata, pues, de un conjunto de acciones intencionales no solo para la participación sino para la transformación social a través del análisis, organización y puesta en práctica de acciones de cambio; en este tenor, lo importante no es el proyecto de intervención en sí, lo relevante es lograr la participación comunitaria para así generar un cambio verdadero.

Es así como se rescata la necesidad de una formación sociocultural del individuo, misma que puede ejercerse desde la actividad teatral, ya que a través de esta se fortifica el desarrollo de diversas actitudes, habilidades y valores que permiten al participante relacionarse y convivir con otros sujetos, visualizar sus logros y ser un sujeto activo dentro de la necesidad transformadora de la sociedad, comenzando desde su entorno educativo que, a pesar de todo, continúa siendo tradicionalista.

Entonces, el teatro se ubica como una herramienta más de animación sociocultural cuya importancia radica esencialmente en sus técnicas y objetivos, ya que, debido a su versatilidad, teatro y animación se relacionan conformando una herramienta cultural denominada *animación teatral*.

Se reconoce que la animación sociocultural en sus múltiples espectros brinda cada vez mayor énfasis a lo social que a lo meramente educativo, probablemente porque se observa que una sociedad que no avanza en conjunto se fractura, se rezaga, por ello la urgencia imperante del rescate de las percepciones obtenidas de los estudiantes

universitarios sobre la materia optativa de teatro, quienes brindarán nociones más concretas al respecto.

RESULTADOS NÚCLEOS SEMÁNTICOS

A partir de la técnica de núcleos semánticos se trabajó con estudiantes universitarios de universidades particulares de Chihuahua capital, se aplicó el instrumento a través de un formulario en línea a 86 estudiantes de diversas carreras como diseño industrial, nutrición y gastronomía, contaduría y finanzas, idiomas y relaciones públicas, gestión y desarrollo de empresas, ingeniería en mecatrónica, derecho, psicología y comunicación, principalmente, quienes han tomado la materia optativa de Teatro en algún semestre de sus carreras.

Se presentaron a los sujetos tres instrucciones, las cuales consistían en anotar cinco palabras en orden de importancia, mismas que relacionaban con las palabras estímulo brindadas; tras el ordenamiento y sistematización de datos logró darse el peso semántico para la obtención de núcleos, los cuales se presentan en la Figura 1.

Dentro del núcleo semántico que presenta lo que para los estudiantes universitarios define lo que es el teatro, como se muestra en la Figura 1; la palabra más significativa fue “arte”.

A través del arte se representan inquietudes humanas, aunque la palabra constantemente es utilizada para indicar la capacidad o habilidad de una persona para hacer algo determinado; no debe dejarse de lado que, el arte es considerado constantemente como una forma de expresión creativa a partir de la cual el individuo manifiesta tanto

Figura 1

Esquema de procesamiento primera instrucción:

Escribe cinco palabras por orden de importancia que, desde tu perspectiva, definan al teatro



Fuente: Elaboración propia, información obtenida a través de la técnica de núcleos semánticos a partir de formulario en línea (17032021/NS).

dudas como emociones y sentimientos, dando a conocer su propia visión del mundo, de su medio, de su sociedad.

Calvo (2002) argumenta que es fundamental que las personas tomen conciencia de su entorno, para con ello generar un cambio.

Esto quiere decir que los estudiantes ven en el teatro una herramienta que posibilita no solo su expresión creativa y la transmisión de ideas, sino que le perciben como instrumento para generar un cambio en su entorno.

Not (1983) reconoce que a medida que el alumno sea partícipe de su propia educación, más que como objeto, como sujeto, logrará llevar a cabo esas transformaciones.

Dentro de este núcleo, otra de las palabras con un fuerte peso semántico fue “expresión”. La expresión es una de las necesidades primigenias del ser humano, misma que no se limita a la palabra, sino que alude a gestos y otros símbolos para dar a entender aquello que se quiere transmitir, compartir con el otro.

En el ámbito teatral se reconoce como un proceso de conocimiento, habilidades y experiencias en torno a la expresividad del individuo, tanto oral como corporal. Este resultado refleja que se ve al teatro como una oportunidad expresiva, enfatizando con ello un grado de participación máxima en el que puede hacer uso de la palabra, misma que cobra sentido puesto que es escuchada.

La expresión se concibe, pues, como un acto comunicativo del ser humano y valora que, a partir de esta, es posible no solo compartir la propia visión del mundo, sino influir en los demás; de este modo, la palabra adquiere un significado más concreto, pues se convierte en un acto, una acción transformadora que proviene del interior del sujeto. Al momento en que el estudiante no solo reconoce que se le conceda la palabra, sino que asume la libertad de diálogo y discusión, generará un carácter reflexivo (Not, 1983).

Expresarse permite exteriorizar no solo pensamientos o ideas, sino sentimientos, equivale a algo que sale del interior; de este modo, el estudiante se reconoce como un sujeto crítico y activo que construye desde su interior después de haber razonado por sí mismo (Kaplún, 1998).

Si bien, al dar respuesta a las instrucciones, se observa que los sujetos relacionan en primera instancia el teatro con la palabra “arte”, los resultados del núcleo dan un peso importante al término “pasión”. La pasión generalmente se relaciona con intensidad, esta se identifica con sentimientos tan profundos que suelen desbordarse.

Cuando al hablar de pasión se relaciona con una actividad, como en este caso el teatro, implica la necesidad de llevarla a cabo, puesto que este accionar genera placer; para que cualquier actividad sea considerada una pasión deben realizarse los esfuerzos necesarios para seguirla desarrollado.

A través de esta palabra se reconoce el desarrollo teatral como una actividad que genera goce, una motivación a pesar de que implique esfuerzo.

Es necesario destacar que en repetidas ocasiones los individuos no participan de aquellas actividades que les apasionan debido a influencias externas que los llevan a

dudar de sus habilidades, o bien por el temor al fracaso, denotando con ello que la pasión no es suficiente para lograr un objetivo, para ello debe existir compromiso, dedicación y constancia.

En este sentido, Kaplún (1998) destaca que la educación es un proceso permanente que lleva al estudiante por la acción-reflexión-acción, lo que implicará un cambio de actitud.

Calvo (2002) indica que la animación sociocultural busca la transformación a través de la acción de los sujetos, siendo esta acción un proceso intencional; para que esto ocurra, la participación se convierte en parte fundamental del proceso.

A medida que los estudiantes universitarios reconozcan su pasión por la actividad teatral, buscarán más espacios para su desarrollo, accionando en conjunto.

En torno a la segunda instrucción, sobre cómo perciben que el teatro ha ayudado en su desarrollo académico, tal y como se presenta en la Figura 2, la palabra más destacada del núcleo fue “seguridad”, concebida como aquello que ayuda a que los individuos se sientan preparados para hacer frente a las experiencias de la vida misma, obteniendo con ello la posibilidad de experimentar cosas nuevas.

Dentro de las características de una persona segura destacan, entre otros aspectos, la aceptación, la empatía, pero sobre todo la capacidad para sortear las dificultades, afrontándolas, aceptando el error como parte de la vida. Kaplún (1998) destaca que para llegar al conocimiento el error no debe rechazarse, sino que debe reconocerse como un paso necesario, mismo que ayudará al sujeto a erradicar su pasividad.

Figura 2

Esquema de procesamiento segunda instrucción:

Escribe cinco palabras en orden de importancia que expresen cómo ayuda el teatro a tu desarrollo académico



Fuente: Elaboración propia, información obtenida a través de la técnica de núcleos semánticos a partir de formulario en línea (17032021/NS).

Los estudiantes reconocen entonces que, dentro de las herramientas adquiridas en teatro, la seguridad ha sido fundamental en su desarrollo.

En este núcleo igualmente destaca el peso que obtienen las habilidades comunicativas. Se reconoce que estas habilidades son aquellas que no solo generan una comunicación efectiva y que se desarrollan a lo largo de la vida, sino que potencian las relaciones sociales favoreciendo la confianza de los actores implicados. Entre estas destacan la empatía, la escucha activa, el lenguaje verbal y el no-verbal, la resolución de conflictos y la persuasión.

El hecho de que los estudiantes universitarios reconozcan estas habilidades como aquellas que ayudan a su desarrollo académico, evoca a la pedagogía liberadora en la cual el diálogo es parte fundamental en la construcción del conocimiento; Freire (2005) reconoce la necesidad de una relación dialógica entre el educador y el educando construyendo una relación que intenta romper con los esquemas impuestos por la pedagogía tradicional. Por ello la importancia que presenta el reconocimiento que los estudiantes perciben de su voz, de aquello que tiene para transmitir a los demás, puesto que la comunicación es parte fundamental de la vida en sociedad, al grado que una de las finalidades que persigue la pedagogía sociocultural es el hecho de posibilitar el intercambio de ideas, así como la libertad de expresión (Calvo, 2002).

Al momento de analizar la tercera instrucción, en la cual abordan cómo el teatro les ha ayudado en su desarrollo personal, se observa gran similitud de las respuestas con la instrucción anterior, probablemente debido a que, como estudiantes, ubican que su desarrollo personal va muy ligado al académico.

La palabra más representativa del núcleo, como se indica en la Figura 3, fue “autoestima”, entendida como la valoración que hace una persona de sí misma, consistente en el concepto que un individuo se otorga de acuerdo a diversas experiencias vividas, a las personas con las que convive y a su propio entorno; cabe destacar que esta aumenta o disminuye a partir de situaciones sociales, familiares y educativas.

Al momento en que el alumno es el protagonista de la acción educativa, a medida que se convierte en el sujeto dentro del proceso, no solo obtendrá mayor desarrollo de sus capacidades intelectuales, sino que obtendrá mayor conciencia social, aumentando su autoestima, eliminando así el sentimiento de inferioridad (Kaplún, 1998).

Una baja autoestima resulta en personas inseguras, insatisfechas, o bien altamente sensibles a la crítica, en tanto que una persona con una autoestima alta se sentirá con una amplia capacidad para compartir con otros, tomar decisiones y sortear obstáculos a los que pudiera enfrentarse a lo largo de su vida. Calvo (2002) reconoce que se debe buscar una formación integral de la persona, de forma que esta obtenga mayor autonomía y por lo tanto genere un espíritu crítico; para ello es fundamental que las personas tomen conciencia de su entorno y se involucren, participando.

Un individuo que confía en sí mismo, que ha logrado conocerse al grado de aceptarse, se interesa por otros en el sentido de ayuda, lucha por lo que quiere y se

Figura 3

Esquema de procesamiento tercera instrucción:

Escribe en orden de importancia cinco cuestiones en las que el teatro haya ayudado a tu desarrollo personal



Fuente: Elaboración propia, información obtenida a través de la técnica de núcleos semánticos a partir de formulario en línea (17032021/NS).

aventura a alcanzar nuevos objetivos. Freire (2005) destaca que, a partir de la educación liberadora, los alumnos se verán desafiados, puesto que no solo descubrirán la realidad, sino que lograrán interactuar con ella.

Otra de las palabras que conforman este núcleo es “comunicación”, comprendida como un proceso consistente en un intercambio, el cual resulta fundamental para la vida en sociedad; esta puede ser tanto verbal como no-verbal, abriendo paso, entre otras, a la corporal y la escrita. Para que la comunicación se lleve a cabo debe haber disposición por parte de los implicados.

Freire (2005) indica que los hombres no se hacen en el silencio, ya que su existencia no puede ser muda; añade además que la palabra no puede ser privilegio de unos cuantos, sino que es un derecho, manifestando además que la palabra transforma al mundo puesto que, al reflexionarla, lleva al individuo a la acción.

La comunicación es fundamental en el desarrollo personal, puesto que a través de la palabra surgen las relaciones y la propia presencia, la autoafirmación. Freire (2005) revela que para que el diálogo surja es necesaria la confianza, puesto que no puede existir diálogo con aquellos que insisten en imponer su verdad.

El hecho de que la comunicación tenga un peso semántico tan importante implica no solo la necesidad comunicativa de los estudiantes sino que reafirma la búsqueda de espacios de expresión que les permitan dar a conocer al mundo sus emociones y pensamientos, sus reflexiones.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los datos obtenidos con la técnica de núcleos semánticos, se reconoce que puede enfocarse toda la necesidad participativa del estudiante a través del teatro, mismo que, desde la visión de la pedagogía sociocultural, no solo exige su presencia como testigo, sino que le ofrece la palabra, brindándole la oportunidad de opinar, de generar, de decidir; desde luego, esta participación, que en un primer momento se inicia en la comunidad escolar, se irá acrecentando de forma gradual, permitiendo posteriormente una organización más extensa, para ello es necesaria la apertura de espacios que permitan esta organización activa, colectiva, organizada.

Los resultados arrojan, pues, que los estudiantes universitarios que se han formado en teatro reconocen que esta actividad fortifica el desarrollo de diversas actitudes, habilidades y valores que les permiten relacionarse y convivir con otros, entre estas se destacan la expresión, las habilidades comunicativas, la seguridad y la autoestima, mismas que no solo les permiten visualizar sus logros sino ser sujetos activos dentro de la necesidad transformadora de la sociedad, a través de la conformación de una visión crítica y colaborativa, obteniendo mayor conciencia de sí mismos, de su entorno y de su realidad.

REFERENCIAS

- Acha, J. (2010). *Educación artística escolar y profesional*. Trillas.
- Calvo, A. (2002). *La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación*. Alianza.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones La Torre.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. FCE.
- significados.com (2020, 3 oct.). *Significado de arte*. <https://www.significados.com/arte/>
- Vega, S. (2018). *Comunicación y poder en la escuela. Una mirada desde la pedagogía crítica*. IPEC.

Cómo citar este artículo:

Ayub Chávez, G. G. (2022). Teatro como materia optativa en la universidad. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1273. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1273>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

¿Estudias o trabajas? Las distintas rutas que siguen los estudiantes trabajadores de la UAM-Azcapotzalco

Do you study or work? The different routes that students at UAM-Azcapotzalco follow when linking studies and employment

RAÚL NAVA CRUZ • EDITH RIVAS SEPÚLVEDA

Raúl Nava Cruz. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México. Es Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestro y Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Entre sus principales líneas de investigación destacan: trayectorias escolares universitarias, estudiantes universitarios y jóvenes y trabajo. Su última publicación fue el capítulo del libro "Identidades divididas: los estudiantes de la UAM Azcapotzalco que desarrollan actividades productivas". Correo electrónico: nac.rul12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7162-1654>.

Edith Rivas Sepúlveda. Universidad de Guadalajara, México. Es Doctora en Gestión de la Educación Superior, Maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior e Ingeniera en Electrónica y Computación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Aca-

Resumen

En este trabajo se busca observar cómo es el vínculo entre las trayectorias escolares y las trayectorias laborales de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana que trabajan a la par que cursan su carrera universitaria. Bajo la perspectiva teórica y metodológica del curso de vida se aplicó un total de 26 entrevistas, en las que se profundizó sobre las historias laborales de los estudiantes, vinculadas a su formación escolar. Para analizar la relación entre los estudios y el trabajo se organizaron los relatos en tres tipos de trayectorias: *Trayectorias de primer empleo antes del ingreso a la UAM-A*, *Trayectorias de primer empleo al momento de ingresar a la UAM-A* y *Trayectorias de primer empleo durante el trayecto por la UAM-A*. Se encontró que los estudiantes con trayectorias de primer empleo antes de entrar a la UAM son estudiantes que han atravesado por más eventos hacia la adultez, suelen priorizar el trabajo sobre los estudios y presentan recorridos escolares más prolongados y discontinuos. En cambio, los estudiantes con trayectorias de primer empleo durante los estudios universitarios son estudiantes que se asemejan a los tradicionales, ya que presentan en mayor medida tránsitos normativos hacia la adultez, priorizan la realización de sus estudios universitarios y su trayecto por la UAM es continuo y sin interrupciones a pesar de estar desarrollando actividades laborales.

Palabras clave: Estudiantes que trabajan, universidades, trayectoria escolar, trayectorias laborales.

Abstract

This paper seeks to observe the link between school and work trajectories of students of the Universidad Autónoma Metropolitana who work at the same time as they pursue their university studies. Under the theoretical and methodological perspective of the Life Course, a total of 26 interviews were applied, in which the students' work histories linked to their schooling were studied. To analyze the relationship between studies and work, the stories were organized into three types of trajectories: *First job trajectories before entering UAM-A*, *First job trajectories at the time of entering UAM-A*, and *First job trajectories*

demia Jalisciense de Ciencias. Realizó estancia académica en el Laboratorio de Investigación Interdisciplinario sobre Educación Superior en la Universidad de Montreal, Canadá. Sus líneas de investigación son: educación superior y empleo, actores y políticas de la educación superior, trayectorias de vida: laborales y académicas. Correo electrónico: edith.rivas@cucea.udg.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8516-5071>.

during the journey through UAM-A. It was found that students with first employment trajectories before entering UAM-A are students who have gone through more events towards adulthood, tend to prioritize work over studies and present longer and more discontinuous school paths. On the other hand, students with first job trajectories during their university studies are students who are like the traditional ones, since they present more normative transitions towards adulthood, prioritize the completion of their university studies and their journey through the UAM is continuous and uninterrupted despite the fact that they are developing work activities.

Keywords: Working students, universities, school trajectory, labor trajectories.

INTRODUCCIÓN

La desestandarización de las trayectorias de vida de los jóvenes en México

Hasta antes de los años ochenta en Latinoamérica, típicamente eran los miembros más jóvenes de la sociedad quienes participaban en el sistema de educación superior. Sin embargo, la expansión de oportunidades educativas, una mayor diferenciación institucional, la vigencia del conocimiento, el cambio tecnológico, la reorganización del mercado laboral y la masificación de la matrícula perteneciente a la educación terciaria, a la par de una población en búsqueda de mejorar sus condiciones económicas, ampliaron las bases sociales de estudiantes que ingresaron a las universidades (Rama, 2006). En consecuencia, se han desestandarizado los itinerarios formativos, lo que implica trayectorias cada vez más largas y diversas, incluyendo a adultos jóvenes y adultos. El concepto de *trayectoria* se entiende como “una línea o carrera, un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, en Blanco, 2011). Según Blanco (2011) y Brunet (2016), las trayectorias se pueden observar desde diversos ámbitos de la vida del individuo, desde lo laboral, familiar, residencial o escolar, además de que cada trayectoria no acontece de forma aislada ya que están interconectadas unas con otras, y este principio es vital para esta perspectiva teórica y metodológica.

Mientras que *desestandarización de los itinerarios* se entiende como la ruptura con la trayectoria normativa (Coubés et al., 2016), en especial, la transición a la adultez suponía atravesar ordenadamente por cinco grandes eventos ordenados cronológicamente, a saber: la finalización de la formación escolar, inserción al mercado de trabajo, emancipación, primera unión o matrimonio y la llegada de los hijos. En este sentido, Blanco (2011) indica que los jóvenes no siguen ya una secuencia normativa que los lleve a la adultez pues, en contextos sociales desiguales como en Latinoamérica, los cursos de vida tienden a ser más heterogéneos, flexibles e irregulares, por lo tanto, cada individuo vive sus eventos biográficos dependiendo de los factores sociales asociados a su contexto y sus decisiones.

Respecto a la transición de la escuela al trabajo, cada vez es más frecuente que los jóvenes participen en el sistema productivo alternando con la formación escolar o en simultáneo a ella. Las trayectorias de los jóvenes se alejaron de un modelo normativo y es común observar cómo, a la par de sus estudios, los vinculan con otro tipo de actividades de índole familiar y laboral. Como muestra, Echarri y Pérez (2007), con información de la Encuesta Nacional de Juventud 2005, concluyeron que el primer evento que realizan los jóvenes hacia la adultez es la entrada al mercado de trabajo, seguido de la salida de la escuela y al final, la emancipación.

También en un estudio realizado por Solís et al. (2014) con datos de la encuesta ETEL (encuesta sobre las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México) indican que los jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en promedio comienzan su trayectoria laboral desde los 15 años y al cumplir los 19 años 75% de varones y 60% de mujeres ya habían tenido algún contacto con el mercado laboral, edades que se cruzan justamente con la transición de la educación media superior a la universitaria. En general, estos autores sostienen que la transición formación escolar-ingreso al mercado de trabajo no sigue una secuencia temporal normativa y que los jóvenes ajustan, suspenden, prolongan, combinan o adelantan su formación académica para trabajar (Solís et al., 2014).

Hasta este punto se puede aseverar que las transiciones y las trayectorias de los y las jóvenes, en especial las laborales y educativas, acontecen sin apego a un orden, e incluso su ocurrencia puede ser simultánea. Por ello el interés en analizar el vínculo entre las trayectorias escolares y las laborales de los estudiantes que trabajan y cursan su licenciatura en alguna de las carreras de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, desde la perspectiva de curso de vida. En el presente texto se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo han sido y en qué momento se han presentado los primeros empleos? ¿De qué forma los estudiantes que trabajan organizan la universidad con el empleo? ¿Qué efectos educativos tiene dicha organización? ¿Cómo han cambiado los empleos a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes?

Los estudiantes universitarios que trabajan

En México no es novedad que los estudiantes trabajen durante su tránsito por la universidad. Covo (1990) registraba que, en el año 1959, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), alrededor de tres de cada diez estudiantes combinaban ambas actividades al momento de ingresar a la universidad. Mientras que De Garay (2001), en una investigación con 24 instituciones de educación superior (IES) reportó que el 31.8% de estudiantes laboró mientras cursaba su carrera universitaria.

Respecto a los estudios que indagaron sobre los efectos de vincular ambas actividades, Cuevas y De Ibarrola (2013) indican que entre las desventajas de estudiar y trabajar se encuentran: falta de tiempo para realizar otras actividades y la pérdida

de vida social. También mencionan que independientemente del tipo de trabajo y de las funciones que se desempeñan, es posible obtener aprendizajes que implican procesos de crecimiento laboral, educativo y personal. Resultados parecidos encuentra Guzmán (2004), quien concluye que independientemente de los motivos por las cuales los estudiantes han laborado, el trabajo representa un espacio en el cual pueden encontrar nuevas oportunidades laborales y mejorar su condición económica. Por otra parte, Bédoué y Giret (2004), a partir del análisis de los estudiantes franceses que trabajan, consideran que los efectos de combinar ambas actividades se agrupan en tres principales grupos: a) mejora las condiciones de vida de los estudiantes, b) construir competencias individuales tanto para la formación escolar como para el trabajo y c) inserción laboral temprana y plena en el mercado de trabajo.

Respecto a la relación entre el rendimiento escolar y el trabajo, Sánchez-Gelabert y Elías (2017) registran que aquellos universitarios menores de edad (menos de 22 años) son los que en mucho menor proporción abandonan la universidad y presentan bajo rendimiento al trabajar durante su trayectoria escolar, mientras que aquellos estudiantes trabajadores mayores (más de 22 años) presentan en mayor medida tasas de abandono y peores rendimientos educativos. Por otro lado, Abello y Palacio (2006) argumentan que trabajar durante los estudios universitarios representa un arma de doble filo: por un lado, laborar durante la trayectoria escolar se asocia a la pérdida de tiempo para realizar tareas escolares además de incidir en el bajo rendimiento, y por el otro, el empleo puede facilitar la transferencia de conocimientos vinculados al área de estudio.

En cuanto a las razones por las cuales los universitarios combinan sus estudios con el trabajo, Salas y Ramos (2014) asocian esta condición no solo con la necesidad de mejorar u obtener ingresos económicos, sino también a que los jóvenes deciden obtener autonomía respecto a sus padres y buscan la obtención de experiencia laboral previa al egreso, que les permita ascender u obtener empleos relacionados con su carrera, pues una proporción considerable de estos individuos pertenece a un estrato social medio inferior. Datos parecidos encuentra Echeverría (2012) con estudiantes de psicología y economía en la Universidad del Mar de Plata, donde observa que los motivos “porque quiero adquirir experiencia laboral antes de egresar” y “porque quiero ser autónomo económicamente” son los que dominan entre las razones para laborar durante los estudios.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Historias de vida

Al margen de la discusión anterior, para observar la vinculación entre los estudios y el trabajo de los estudiantes que laboran de la UAM-A, desde la investigación cualitativa se utiliza la perspectiva teórica y metodológica de curso de vida para analizar los ciclos vitales de los individuos. Se empleó como instrumento de recolección la

entrevista, con la cual se profundizó sobre sus historias laborales vinculadas a sucesos educativos y personales. Como mencionan Pérez y Urteaga (2001) y Oliveira y Mora (2012), las historias laborales nos permiten, desde una perspectiva biográfica y de curso de vida, observar los trayectos laborales que siguen los estudiantes, a la par de otros eventos de vida (en especial, con la formación escolar universitaria). Las dimensiones de análisis se centraron en conocer cómo ocurrió el primer empleo, los efectos de vincular ambas actividades, la organización del tiempo y conocer cómo la trayectoria laboral a la par de la escolar.

Se logró aplicar un total de 26 relatos con estudiantes trabajadores, las edades van de los 19 a los 43 años, de los cuales 10 son hombres y 16 son mujeres. En cuanto a la distribución por división académica, siete estudiantes son de Ciencias y Artes para el Diseño, siete de Ciencias Básicas e Ingeniería y doce de Ciencias Sociales y Humanidades. Para analizarlos, se observó como punto de partida el primer empleo de los estudiantes (antes o después de ingresar a la UAM) y como punto de “corte” el último trabajo que desarrollaron los estudiantes al momento que fue realizada la entrevista. Por consiguiente, resultaron tres tipos de trayectorias, las cuales son:

- *Trayectorias de primer empleo antes del ingreso a la UAM-A:* se clasificó aquí a los estudiantes que tuvieron su primer contacto con el mercado laboral antes de iniciar sus estudios universitarios en la UAM-A.
- *Trayectorias de primer empleo al momento de ingresar a la UAM-A:* en este tipo se encuentran los estudiantes cuyos eventos de primer empleo e ingreso a la universidad ocurren casi en paralelo.
- *Trayectorias de primer empleo durante el trayecto por la UAM-A:* se agruparon aquí a las trayectorias en que el primer contacto con el mercado de trabajo sucede durante el paso por la universidad.

Por otra parte, a fin de observar con detalle el trabajo de los estudiantes, se usaron los tipos de empleo del Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones del INEGI y los reclasificamos en tres categorías:

1. *Actividades profesionales o técnicas.* Se integró aquí a los empleos que requieren de una calificación técnica o universitaria, pueden ser empleados o trabajadores por su cuenta, o bien laborar para dependencias o empresas públicas o privadas.
2. *Actividades orientadas a servicios con calificación.* En esta categoría se conjuntó a las actividades enfocadas a menor rango y que requieren algún grado de calificación (formación escolar básica o media superior), por ejemplo: cajeros, trabajos en *call center*, secretarías, capturistas, entre otros.
3. *Actividades informales orientadas a servicios sin calificación.* En este grupo se incluye a los trabajos que no necesitan calificación y se vinculan primordialmente al trabajo manual, por ejemplo: cargadores, vendedores por catálogo, meseros, ayudantes generales, limpieza, entre otros.

Con esta tipología se pretende no solo sistematizar las preguntas acerca del lugar donde laboran y actividades que se realizan dentro del empleo, sino ir reconociendo la oferta laboral en la que trabajan los universitarios durante su trayecto por la UAM-Azcapotzalco. Además, con estas herramientas metodológicas se pretende observar los efectos de vincular el trayecto escolar con la participación en el mercado laboral. En el siguiente apartado se abundará en cada tipo de itinerario.

LAS DIFERENTES RUTAS QUE SIGUEN LOS ESTUDIANTES AL TRABAJAR

En los siguientes párrafos se describirán las particularidades de cada uno de los tipos de trayectorias enunciadas en la estrategia metodológica, centrando el análisis en sus diferencias respecto al primer empleo, trayectorias escolares, trayectos laborales y los efectos de vincular ambas actividades.

Trayectorias de primer empleo antes del ingreso a la UAM-A

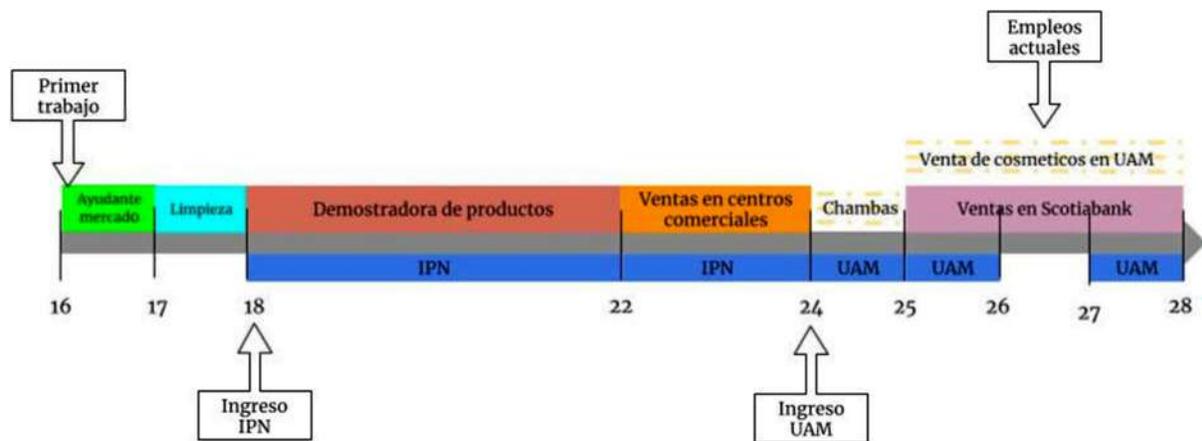
Los estudiantes que se agruparon en este tipo, se observa que tuvieron sus primeras experiencias de trabajo antes de que cumplieran la mayoría de edad, es decir, a los 18 años. Por lo anterior, es común que los estudiantes comiencen a laborar en “actividades informales orientadas a servicios sin calificación”, como explica Andrea: “como era menor de edad es complicado tener un trabajo y no te reciben muy fácilmente... entonces empecé trabajando en un mercado”. En este sentido, el primer empleo ocurre en actividades como ayudantes de albañil y de herreros, despachadores de mercado, niñeras, repartidores, empacadores voluntarios “cerillitos”, trabajadores en negocios familiares y colaboradores en tienditas y “café internet”.

Horbath (2004) indica que estos empleos ocurren en condiciones de precariedad laboral (no gozan de salarios fijos ni de prestaciones como aguinaldos, vacaciones, seguro social o sistema de ahorro) y no requieren de calificación profesional para su desarrollo, aunque lo anterior responde también a la edad en la que inician a trabajar y, en este sentido, se mantienen en este tipo de empleo hasta cumplir la mayoría de edad (ver Figura 1).

Lo que buscaban los estudiantes era la posibilidad de combinar los estudios de secundaria o preparatoria con el trabajo, o bien ocupar su tiempo libre en algo productivo. Si bien, como indica Suárez (2015), no es común que la mayoría de los jóvenes desarrollen ambas actividades simultáneamente, es posible que la vinculación de estudios y trabajo ocurra por temporadas y en tiempos cuando exista suspensión de estudios. De hecho, en términos de curso de vida, estos estudiantes han atravesado por más transiciones, como matrimonios, divorcios, emancipación, tienen hijos o son jefes de hogar; situaciones que también motivan el primer empleo, la suspensión de sus estudios o bien la prolongación de su formación escolar.

Otra característica que presentan los estudiantes trabajadores es que antes de inscribirse a la UAM Azcapotzalco han estado matriculados previamente en otras IES,

Figura 1
Trayecto de Andrea



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes.

ya sean públicas (por lo regular provienen del Instituto Politécnico Nacional o de la Universidad Nacional Autónoma de México) o privadas de absorción de la demanda. Por lo tanto, cuentan con la experiencia para vincular sus estudios universitarios con el trabajo y esta experiencia no es novedosa cuando ingresan a la UAM.

Otro rasgo de este tipo de trayectos es que, una vez insertos en la UAM-A, sus trayectorias laborales se tornan ascendentes y sus empleos se ubican en “actividades orientadas a servicios con calificación” (ver la Figura 1) e incluso cercanos a su carrera. También se observa que otorgan prioridad al trabajo y después a la realización de sus estudios universitarios; en consecuencia, eligen sus horarios académicos en relación con sus jornadas laborales. También presentan con más reincidencia interrupciones en su trayectoria escolar (de dos trimestres hasta dos años), reprobación de materias, mayor frecuencia de inscripciones sin cargas horarias o bien cargas académicas de una a dos asignaturas por trimestre; cabe señalar que en la UAM los estudiantes pueden decidir (según la disponibilidad), el número de materias a cursar. En suma, podemos aseverar que en este tipo de trayectorias encontramos a estudiantes que prolongan su estancia por la universidad, por priorizar el empleo y sus responsabilidades familiares.

Trayectorias de primer empleo al momento de ingresar a la UAM-A

Un rasgo que llamó la atención es que en este tipo de trayectorias se encontraron más mujeres. El primer empleo se da ante el surgimiento de eventos que son conocidos como *turning point*, es decir, sucesos que generaron fuertes cambios y trajeron consigo nuevas responsabilidades al incorporarse al mercado de trabajo, como el caso de Emelia, quien a los 18 años cambió de residencia de su estado de origen a la Ciudad de México por comenzar a estudiar una carrera en la UAM-A.

Trabajé por razones económicas, o sea para pagar la escuela... los gastos. Te comento que yo no soy de aquí [de la Ciudad de México], soy de provincia. Entonces obviamente sí quería estudiar...

si quería estudiar tenía que generar dinero, ¿no?, para poder pagar la escuela, la renta, libros, materiales, comida, pasajes, ropa y todas mis cosas. Además, mis padres ya no podían apoyarme con los gastos de la uni [Emelia, Electrónica].

Otra peculiaridad entre este tipo de itinerarios es que las estudiantes se insertan en primeros empleos relacionados al sector “actividades formales orientadas a servicios con calificación” (ver Figura 2); empleos que requieren algún grado de calificación –por lo regular educación media superior finalizada– para su desempeño y, además, con prestaciones y buenos niveles de protección laboral. Lo anterior en parte se explica por los eventos *turning point*, pues el trabajo se vuelve imprescindible para seguir estudiando y satisfacer sus necesidades personales, en este sentido, se mantienen en este tipo de empleos durante su trayecto por la UAM.

Figura 2

Trayecto de Emelia



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes.

Otra particularidad de este tipo de trayectorias es que se muestran trayectorias escolares continuas y sin interrupciones, en contraste con los trayectos de primer ingreso antes de ingresar a la UAM, agregando además que existen periodos prolongados de simultaneidad entre los estudios y el trabajo, mientras que en menor medida se presentan lapsos de fragmentación o suspensión entre la escuela y el empleo. En estudios previos, De Garay (2001) discutía sobre la imposibilidad que presentan los estudiantes que laboran de mantenerse como estudiantes de tiempo completo o de incorporarse plenamente al mercado de trabajo.

Trayectorias de primer empleo durante el trayecto por la UAM-A

En este tipo de trayectorias son dos las grandes razones por las cuales los estudiantes comienzan a trabajar. En primer lugar tenemos a los estudiantes que, por suspensiones

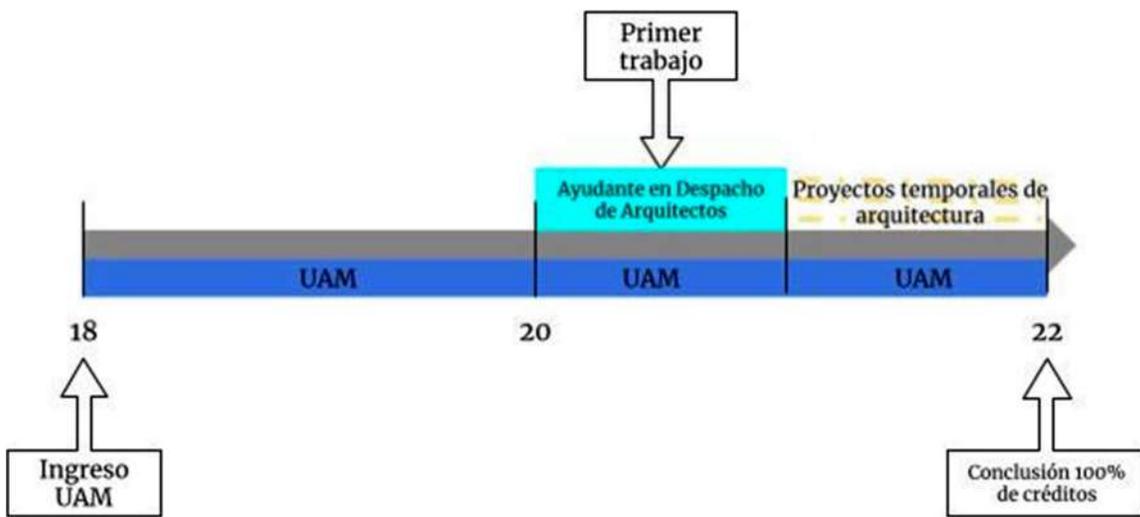
en sus estudios universitarios, se ven en la necesidad de buscar empleo para ocupar su tiempo en “algo productivo”. La segunda razón por la que se ven motivados a laborar son las recomendaciones de sus amigos y pares estudiantes, quienes jugaron un papel importante para que ambos decidieran trabajar.

Un amigo me lo recomendó [un empleo en un cine] por la flexibilidad de horarios para los estudiantes, y es cierto... por el momento ningún gerente se ha molestado por ponerme horarios escolares a mi conveniencia [Karime, Derecho].

Respecto a los sectores del mercado de trabajo en los cuales los estudiantes tuvieron su primer empleo, se observa que se insertaron en “actividades formales orientadas a servicios con calificación” y en “actividades profesionales y técnicas”. El tiempo de dedicación a estas actividades era de horario parcial o por temporadas, ya que los estudiantes que pertenecen a este tipo de itinerarios privilegian la realización de sus estudios universitarios. En este sentido, es común que ambas actividades (estudios y trabajo) las desarrollen simultáneamente y buscan que sus trabajos se adecuen a los horarios escolares.

Otra característica que se puede ver es que los estudiantes tienden a permanecer en los empleos donde se insertaron por primera vez, es decir, no existe movilidad a otros trabajos. De hecho, si se comparan con los trayectos de primer empleo antes de ingresar a la UAM y simultáneo al ingreso a la universidad, los itinerarios de este tipo se muestran con menos transiciones a otros puestos de trabajo y son unidireccionales –por decirlo de alguna manera–, pues se muestra mayor estabilidad laboral (ver Figura 3). Lo anterior debido a que los trabajos les ofrecen amplias posibilidades de rolar turnos, laborar a tiempo parcial o solo por fines de semana.

Figura 3
Trayecto de Manuel



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas a estudiantes.

Es importante remarcar que esta regularidad en la trayectoria no cambia antes y después de que los estudiantes ingresen a trabajar a sectores vinculados a su carrera, pues a pesar de estar trabajando, su prioridad es finalizar sus estudios (como Manuel, que terminó el 100% de sus créditos al finalizar el cuarto año). Además, durante sus biografías presentan menos transiciones y eventos que traigan consigo responsabilidades o nuevos roles. Prácticamente, la organización de su tiempo y sus estrategias para compaginar con los estudios se centran en las actividades universitarias.

Otra característica de los estudiantes que comienzan a trabajar durante sus estudios universitarios es que suelen cambiar el tiempo de dedicación, abandonar, renunciar o suspender la realización de actividades productivas, cuando consideran que afecta su desempeño en la trayectoria escolar.

La razón por la que renuncié ahorita a mi último empleo, bueno, al anterior, fue porque justamente me demandaba mucho tiempo... o sea, trabajaba hasta Ermita y yo tenía que venir aquí a la escuela, o sea, como una hora y cuarto de transporte y, pues, en un trabajo debes de cumplir con un horario... entonces era muy complicado [Manuel, Arquitectura].

Para ellos es prioridad finalizar sus estudios en tiempo y forma, por lo que, prácticamente, la organización de su tiempo y sus estrategias para compaginar con los estudios se centran en los horarios de la universidad.

CIERRE

Para nada es un fenómeno reciente que los estudiantes universitarios alternen su formación escolar con la realización de actividades productivas. Dicha condición representa un arma de doble filo: por un lado, el trabajo prolonga las trayectorias escolares y deriva en deserción, abandono, reprobación, falta de tiempo y estrés, y por el otro, también es un espacio de aprendizaje, acumulación de experiencia laboral, obtención de mejores oportunidades y la posibilidad de insertarse a mercados de trabajo profesionales.

Lo anterior se traduce en que los estudiantes trabajadores son diversos entre sí, su grado de participación en el mercado laboral y su nivel de involucramiento con los estudios universitarios depende de sus responsabilidades familiares, historias de vida, intereses personales y, por supuesto, de las oportunidades y dificultades del mercado de trabajo en México. En este trabajo se observa que encontramos dos tipos principales de estudiantes que trabajan:

1. En primer lugar, tenemos a los estudiantes trabajadores que se asemejan a los estudiantes tradicionales, es decir, son jóvenes, sin responsabilidades familiares y con transiciones normativas hacia la adultez. También suelen priorizar su formación escolar y, en consecuencia, presentan trayectorias escolares continuas y sin interrupciones. Prefieren interrumpir su participación en el mercado laboral antes que prolongar su estancia en la universidad. Trabajan en mayor

medida por motivos vinculados a la obtención de experiencia profesional previa a su egreso y para ocupar su tiempo libre.

2. En segundo lugar, hay estudiantes que trabajan que son de mayor edad en contraste con sus pares universitarios, presentan más responsabilidades familiares, son jefes de hogar, padres y madres de familia, y sus transiciones hacia la adultez son desestandarizadas. Asimismo, prefieren priorizar la realización de actividades productivas y, en consecuencia, sus trayectos por la UAM son discontinuos y con mayor presencia de interrupciones, abandonos y reprobaciones. Sus motivos para trabajar se centran en apoyar con la manutención de su hogar, pagar sus estudios universitarios y satisfacer sus necesidades personales.

Ante toda esta información generada en este trabajo, cabe hacer las siguientes reflexiones sobre el papel de las universidades ante los estudiantes universitarios: ¿Cómo incorporar los aprendizajes generados producto de la realización de actividades productivas? ¿Cómo organizar el currículo formal para incorporar a los estudiantes que trabajan y presentan trayectos discontinuos? ¿Qué estrategias deben generar las universidades para no excluir a los estudiantes trabajadores con trayectos desestandarizados? Lo anterior revela la necesidad de que las universidades empiecen por reconocer que existen estudiantes que avanzan a sus propios ritmos, con diversos intereses y que destinan sus tiempos a múltiples actividades.

REFERENCIAS

- Abello, R., y Palacio, J. (2006). *Burnout, engagement* y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Revista Psicogente*, 9(16), 11-27. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2678>
- Bédoué, C., y Giret, J. F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? *Economie et Statistique*, (378-379), 55-83. <https://doi.org/10.3406/estat.2004.7225>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <http://dx.doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Brunet, N. (2016). Dejar la escuela en perspectiva longitudinal micro-macro: marcas biográficas y contextuales. En M. Coubés, P. Solís y M. Zavala (coords.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*. El Colegio de México/El Colegio de la Frontera Norte.
- Covo, M. (1990). La composición social de la población estudiantil de la UNAM: 1960-1985. En M. Pozas (coord.), *Universidad Nacional y sociedad*. UNAM/Porrúa.
- Coubés, M. L., Zavala de Cosío, M., y Zenteno, R. (2005). *Cambio demográfico y social en el México del siglo XX. Una perspectiva de historias de vida*. Porrúa.
- Coubés, M. L., Solís, P., y Zenteno, R. (2016). *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México*. El Colegio de México/El Colegio de la Frontera Norte.
- Cuevas de la Garza, J. F., y De Ibarrola, M. (2013). Vidas cruzadas. Los estudiantes que trabajan: un análisis de sus aprendizajes. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 124-148. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n165/v42n165a7.pdf>

- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES.
- Echarri, J., y Pérez, J. (2007). El tránsito hacia la adultez: eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22(1), 43-77. <https://doi.org/10.24201/edu.v22i1.1293>
- Echeverría, J. (2012). *Estudio y trabajo en estudiantes de primer año: características, motivación e implicaciones*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología/ XIX Jornadas de Investigación/VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-UBA.
- Guzmán, C. (2004). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 747-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002210>
- Horbarth, J. (2004). Primer empleo de los jóvenes en México. *Papeles de Población*, 10(42), 199-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204208>
- Oliveira, O., y Mora, M. (2012). Las vicisitudes de la inclusión laboral en los albores del siglo XXI: trayectorias ocupacionales y desigualdades sociales entre jóvenes profesionistas mexicanos. *Estudios Sociológicos*, 30(88), 3-43.
- Pérez, J., y Urteaga, M. (2001). Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo. En E. Pieck (coord.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 355-399). UNICEF/OIT.
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(46), 11-24. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875>
- Salas, I. A., y Ramos, J. P. (2014). ¿Adecuación o acumulación? El comportamiento colectivo y las estrategias de incorporación laboral de los estudiantes universitarios. En A. Acosta y J. Planas (coords.), *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. CUCEA/Universidad de Guadalajara.
- Sánchez-Gelabert, A., y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>
- Solís, P., Blanco, E., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México.
- Suarez, M. H. (2015). Jóvenes universitarios que estudian y trabajan. En M. H. Suárez (coord.), *Jóvenes_estudiantes@unam.mx. Realidades y representaciones de I@s estudiantes de licenciatura*. UNAM/Seminario de Educación Superior/Porrúa.

Cómo citar este artículo:

Nava Cruz, R., y Rivas Sepúlveda, E. (2022). ¿Estudias o trabajas? Las distintas rutas que siguen los estudiantes trabajadores de la UAM-Azcapotzalco. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1665. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1665>.



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

¿Qué habilidades requieren los universitarios para generar competitividad laboral?

Which skills are required by university students to create labor competitiveness?

HUGO PÉREZ-MALDONADO • LAURA PEÑALOZA SUÁREZ • ANA LETICIA TAMAYO SALCEDO

Hugo Pérez-Maldonado. Universidad Autónoma del Estado de México. Cursa la Maestría en Estudios Turísticos (acreditada en el PNPC del CONACYT) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). Licenciado en Administración por la UAEMéx con mención honorífica. Trabaja las líneas de investigación de capital humano, gestión, habilidades gerenciales, habilidades digitales y habilidades emprendedoras. Correo electrónico: hperezm572@alumno.uaemex.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8139-2100>.

Laura Peñaloza Suárez. Universidad Autónoma del Estado de México. Es Profesora-Investigadora del Centro de Investigación y Estudios Turísticos (CIETUR) en la Facultad de Turismo y Gastronomía. Integrante del cuerpo académico de Estudios Sociales y Educativos en Turismo y Gastronomía, en la línea de estudios educativos, y trabaja temas relacionados a la educación y formación profesional turística, capital humano y desarrollo del talento humano para el turismo. Es parte de la Red de Investigación Turística. Socia fundadora del Colegio de Profesionales en Turismo del Estado de México, A.C. (CLITEM). Correo electrónico: lpenalozas@uaemex.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2710-6951>.

Resumen

Actualmente en México las empresas enfrentan diversos retos, uno de ellos es el capital humano como factor indispensable para lograr competitividad empresarial, sin embargo, existe una brecha entre las competencias del capital humano y las necesidades del mercado laboral, por lo que las instituciones de educación superior (IES) adquieren un papel importante para que los profesionales desarrollen conocimientos y habilidades que les permitan incrementar su competitividad y obtener mejores puestos de trabajo en beneficio de la sociedad. Por lo anterior, el objetivo del presente trabajo es identificar las habilidades que requieren los universitarios para generar competitividad en el ámbito laboral, con la finalidad de que se tengan bases para conocer si el alumnado las adquiere durante su formación. El estudio se aborda desde una perspectiva interpretativa, con método documental en un contexto teórico conceptual, basado en la revisión de bibliográfica de diversos autores (utilizando las bases de datos Web of Science, Redalyc y SciELO, principalmente). Se concluye que la universidad (caso de estudio) aún tiene el reto de formar a profesionistas que adquieran habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras, necesarias para reducir la brecha entre las habilidades que adquiere el capital humano durante su proceso de formación y las necesidades del entorno empresarial del sector turístico, lo que ayudará para contribuir al avance del desarrollo social, ya que las tres habilidades en su conjunto son factor indispensable en la formación de los universitarios para generar competitividad laboral.

Palabras clave: Habilidades gerenciales, habilidades digitales, habilidades emprendedoras.

Abstract

Currently, companies in Mexico face several challenges, one of them is human capital as an indispensable factor to achieve business competitiveness, however, there is a gap between the competencies of human capital and the needs of the labor market, thus, Higher Education Institutions (HEI) acquire an important role so professionals develop knowledge and skills that allow them to increase their competitiveness and

Ana Leticia Tamayo Salcedo. Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctora en Ciencias de la Educación. Cuenta con participaciones en la elaboración y evaluación de planes y programas de estudios de Turismo, en los niveles de licenciatura y posgrado. Socia fundadora del Colegio de Profesionales en Turismo del Estado de México, A. C. (CLITEM) y del Colegio de Profesionales para el Desarrollo del Turismo, A. C. (CPDTUR). Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Estudios Sociales y Educativos en Turismo y Gastronomía. Correo electrónico: altamayos@uaemex.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5998-9149>.

obtain better jobs for the benefit of society. Therefore, the objective of this paper is to identify the skills required by university students to create competitiveness in the workplace, in order to have the bases to know if students acquire them during their training. The study is approached from an interpretative perspective, with a documentary method in a conceptual theoretical context, based on the literature review of various authors (mainly using the Web of Science, Redalyc and SciELO databases). It concludes that the University (case study) still has the challenge of training professionals who acquire managerial, digital and entrepreneurial skills that are necessary to reduce the gap between the skills acquired by human capital during their training process and the needs of the business environment of the tourism sector, which will help contribute to the advancement of social development, since the three skills as a whole are an indispensable factor in the training of university students to create labor competitiveness.

Keywords: Management skills, digital skills, entrepreneurial skills.

INTRODUCCIÓN

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Presidencia de la República, 2021), así como en el Programa Sectorial de Economía 2020-2024 (Secretaría de Economía, 2021), se señalan las metas que se deben lograr a nivel nacional, como impulsar el crecimiento económico a través de la generación de empleos; este último ha generado la identificación de las deficiencias que los profesionistas tienen ya que no cubren las habilidades de los perfiles requeridos para cubrir los puestos de los empleadores, identificándose que una de las principales problemáticas es la brecha entre las competencias del capital humano y las necesidades del mercado laboral, ya que cuatro de cada cinco empleadores mexicanos señalan tener problemas para cubrir vacantes debido a que no cumplen con los requisitos de los perfiles necesarios para los puestos especializados (Secretaría de Economía, 2021).

En el Plan Nacional de Desarrollo, así como en el Plan Estatal del Gobierno del Estado de México (Gobierno del Estado de México, 2021) se tiene como prioridad para el sector económico generar empleos en el ámbito turístico para activar los proyectos de desarrollo regional, por lo que uno de los objetivos de la Secretaría de Turismo es el de impulsar el desarrollo equilibrado de los destinos turísticos de México; para lograr este objetivo se plantean algunas estrategias, mismas que derivan en tres acciones: 1) invertir en la capacitación del capital humano en las empresas con la finalidad de tener personal que fomente la fuerza laboral y contribuya desde su profesionalización al desarrollo económico para tener mayor potencial productivo; 2) promover en las universidades en las que se forma a profesionales del área turística la alineación de los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Turismo con las necesidades y requerimientos de la realidad del sector en los múltiples destinos

turísticos del país; 3) impulsar la profesionalización del capital humano del sector turístico a través de capacitación y certificación en competencias laborales, entre otras acciones que contribuyan al cumplimiento de los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo (Secretaría de Turismo, 2021).

Alinear las competencias de los profesionales del área de turismo (así como de otras áreas de conocimiento) formados en las universidades es un reto necesario ya que las organizaciones del siglo XXI enfrentan un entorno dinámico y complejo que está caracterizado por la incertidumbre; la supervivencia de las empresas dependerá de sus capacidades para adaptarse a los constantes cambios económicos, sociales y de salud para que den respuesta asociada a las necesidades laborales con el fin de lograr la competitividad empresarial, lo cual implica contar con un capital humano con capacidades y habilidades para hacer frente a las necesidades del contexto. Derivado de los retos que enfrentan las naciones en el área económica, social, cultural y tecnológica en la actualidad, la educación ha adquirido un papel importante en la formación de los recursos humanos altamente competitivos con atributos para un puesto de trabajo (Bridgstock, 2009; Vargas y García, 2017; Leyva et al., 2018; Suleman, 2018; Carhuancho et al., 2019; Kettunen et al., 2020).

En este contexto, las instituciones educativas de nivel superior son un factor clave y decisivo para la formación de capital humano, que a través del desarrollo de programas educativos de calidad contribuyen a la inserción de profesionales al mercado laboral, al contar con conocimientos y formación de habilidades que les permitan un mejor desempeño, conformando una sociedad capaz de competir por espacios y condiciones de trabajo calificado (Bridgstock, 2009). El capital humano representa un activo fundamental para el desarrollo de las organizaciones, aportando sus conocimientos; la cultura y compromiso organizacional; las relaciones entre clientes, proveedores, gobierno; la capacidad de gestionar recursos, y todo aquello que no se refleja en los estados financieros de las empresas u organizaciones (Bridgstock, 2009; Pedraza, 2020).

Por lo tanto, las instituciones de educación superior tienen el compromiso social de garantizar una educación de calidad que permita el desarrollo de habilidades en el capital humano para que sus egresados puedan involucrarse desde el proceso formativo y de manera competitiva y profesional en la labor que tienen como profesionistas, considerando que esto ayudará a disminuir la brecha entre los sectores educativo y productivo, lo que hace necesario valorar cuáles son estas habilidades que requieren los universitarios para generar competitividad.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación y método

El presente trabajo da muestra de la revisión de literatura que ofrece un referente teórico documental de investigación que aborda desde una perspectiva cualitativa. El

método es documental, ya que a través de la revisión, análisis y síntesis de diversos documentos científicos se ayuda a comprender la realidad social, dirigida a la generación de conocimiento (Luvezute et al., 2015). Los hallazgos de la investigación no se obtienen a través de la utilización de métodos cuantitativos, ya que los resultados provienen de la interpretación de los autores, a través de la revisión, organización y conceptualización de los documentos (Strauss y Corbin, 2002).

Procedimiento

Para lograr el objetivo del estudio se desarrolló un marco teórico-conceptual en torno a las habilidades que requieren los universitarios para generar competitividad profesional, por lo que se desarrollaron tres fases.

- Fase 1.- Revisión de las teorías. En la primera parte se tuvo el objetivo de hacer una revisión de las teorías que se han empleado para el estudio de la formación de habilidades, esto para poder determinar mediante qué teoría se observaría el objeto de estudio. Se determinó hacerlo a través de la *teoría del capital humano* desarrollada por los economistas Schultz (1960) y Becker (1962).
- Fase 2.- Revisión de investigaciones empíricas. El objetivo de esta fase fue identificar en las investigaciones cuáles son las habilidades que requieren los estudiantes para generar competitividad laboral. Por lo anterior, se desarrolló un análisis de los estudios empíricos que han incidido en la relación que tiene el desarrollo de las habilidades gerenciales, digitales y tecnológicas con la atención de tareas y funciones demandadas por el sector productivo, lo que se da mediante la revisión bibliográfica.
- Fase 3.- Relación entre la teoría, habilidades y competencias de egreso. La finalidad de esta fase es mostrar la relación entre las habilidades que deben poseer los profesionales, de acuerdo con la teoría del capital humano (resultante de la fase uno), con las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras (resultantes de la fase dos) y las competencias de egreso de una universidad pública (caso de estudio).

RESULTADOS

Los resultados que a continuación se describen se organizan en tres fases ya descritas en el procedimiento, por lo que se mostrarán los resultados de la primera fase, a través de la cual se describe lo identificado en la revisión de la teoría del capital humano, observándose la importancia que tiene la inversión en la educación de las personas y las altas expectativas que esto genera hacia el sistema educativo.

Los resultados de la segunda fase describen las tres habilidades que los estudios empíricos publicados en diferentes bases de datos académicas (Web of Science, Redalyc y SciELO, principalmente) señalan como indispensables para mejorar la competitividad de los profesionistas. Estas habilidades requieren ser desarrolladas

desde su formación en las instituciones de educación superior para poder vincularlas con el ámbito laboral en beneficio de la sociedad en general.

Los resultados de la tercera fase describen la relación que existe entre la teoría del capital humano (resultado de análisis de la fase uno), las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras identificadas a través del análisis de los estudios empíricos (resultados de la fase dos) y las competencias de egreso de la Licenciatura en Turismo de una universidad pública (caso de estudio); relación que ha sido necesario observar, ya que las instituciones de educación superior tienen el reto de formar capital humano con habilidades útiles para lograr la vinculación del entorno educativo con el productivo. Esta relación se muestra a través de una tabla comparativa.

Fase 1. Revisión de las teorías

Derivado de la revisión y análisis de la literatura científica, se identificó que algunas de las teorías que han servido de sustento teórico a las investigaciones en torno a las habilidades en cuestión son: la teoría del capital humano (Schultz, 1960; Becker, 1962), la teoría de recursos y capacidades (Barney, 1991), la gestión de talento humano (Thunnissen et al., 2013), la teoría de la ventaja competitiva (Porter, 1991) y la teoría del emprendedor (Cantillon, 1755, en Terán-Yépez y Guerrero-Mora, 2020).

La presente investigación se observa a través de la teoría del capital humano, por resaltar la importancia de la inversión (formación) en las personas desde la educación como un factor indispensable para el bienestar de los países.

El capital humano es el eje central para el desarrollo productivo de las organizaciones y la educación les da la posibilidad a las personas (Cardona et al., 2007) para cubrir los estándares que les permitan involucrarse en el ámbito laboral que cada vez es más competitivo. De acuerdo con Kuzminov et al. (2019), el capital humano contribuye al bienestar personal, empresarial y al de la sociedad en su totalidad, señalamiento que se alinea con instituciones internacionales como la OECD (2001). Así mismo es importante señalar que el concepto de educación se consolidó en esta teoría, debido a que se sostiene que la educación es un componente importante para el desarrollo de la sociedad (Cardona et al., 2007).

La teoría del capital humano propone que la inversión de los individuos en su formación y educación les proporcionará un conjunto de habilidades que les permitirán aumentar su productividad en el entorno laboral y que podrán ser compensadas con mejores ingresos. En ese sentido, en los años recientes se ha venido discutiendo el tema de la relación entre las instituciones de educación superior y el mercado laboral, destacando la importancia de crear empleabilidad en los egresados con las competencias adecuadas que requiere el ámbito laboral (Suleman, 2018).

Esta teoría se ha venido utilizando para explicar la relación entre la formación de los individuos y su impacto en la sociedad; de acuerdo con Schultz (1993), las instituciones de educación son vistas como un proveedor de servicios que tiene un

valor económico. Esta teoría muestra el valor que adquiere el capital humano debido a la ventaja competitiva que proporciona a las empresas, a través de la adquisición de habilidades durante su formación profesional. El análisis empírico se ha ocupado principalmente de la educación de los hombres como inversiones en capital humano (Schultz, 1993).

Algunos de los aspectos que destaca Schultz en relación con las habilidades que se deben formar en la educación son: la capacidad de acción en situaciones de incertidumbre, cambio imprevisible, inestabilidad o riesgo; la “capacidad de asignación” en la cual el individuo es capaz de gestionar sus conocimientos y habilidades para su uso óptimo en un entorno en específico, y un componente emprendedor del capital humano.

De acuerdo con Kuzminov et al. (2019), se puede dar una definición amplia de las habilidades del capital humano a través de cuatro categorías: a) las habilidades especializadas, que se crean con la educación centrada en una sola materia y la experiencia laboral; b) las habilidades generales tipo 1, que se componen con habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo, la organización, o la capacidad de aprendizaje; c) tipo 2, que incluyen rasgos generales no cognitivos como la osadía, la adaptabilidad ante los retos sociales y la perseverancia, y d) tipo 3, en las que se encuentran el elemento empresarial y la capacidad de la persona para transformar las instituciones sociales, crear nuevos comportamientos y mejorar al mundo en colaboración con otros.

Fase 2. Revisión de investigaciones empíricas

En esta fase se hizo un análisis exhaustivo del contenido de los documentos, identificándose que son tres habilidades las que requieren los universitarios para generar competitividad laboral; dichas habilidades son: habilidades gerenciales, habilidades digitales y habilidades emprendedoras. A continuación se desarrollará una síntesis del análisis de la revisión documental.

Algunos de los conceptos que se han abordado en las investigaciones sobre las habilidades que generan competitividad en las organizaciones son: habilidades gerenciales, habilidades de gestión, habilidades de gestión de la carrera, nueva economía del conocimiento, habilidades del siglo XXI, Cuarta Revolución Industrial, habilidades digitales, competencia digital, alfabetización digital, sociedad 5.0, sociedad superinteligente, capacidades emprendedoras, habilidades electrónicas, emprendedurismo, espíritu emprendedor y cultura de emprendimiento.

Para conocer la formación en los individuos que señala la teoría del capital humano, Lazear (2005) ha investigado cuáles son las habilidades que se ajustan a la tarea empresarial, mismas que son determinadas por el individuo y por la orientación de sus capacidades adquiridas durante su formación, sosteniendo que debido a que

las empresas realizan muchas tareas diferentes (de acuerdo con el sector en el que se desempeñen y con tareas propias del puesto), se debe contar con múltiples habilidades. En ese mismo sentido, autores como Krieger et al. (2018) mencionan que se cuenta con el apoyo empírico para la hipótesis en que las personas tendrán más probabilidades de convertirse en empresarios si cuentan con habilidades variadas, en lugar de contar con habilidades especializadas (Bridgstock, 2009; Wang y Aschcraft, 2012; Krieger et al., 2018; Custodio et al., 2017), las cuales son asociadas directamente al sentido que tienen las habilidades generales antes mencionadas.

Kuzminov et al. (2019) mencionan que en la década de los 70s con la teoría del capital humano se retomó la cuestión de la “empleabilidad” (conjunto de habilidades independientes), entendida como la congruencia entre las características de los graduados y las necesidades específicas del mercado laboral, por lo tanto, la presente investigación analiza cuáles son las habilidades que requieren los universitarios para generar competitividad laboral. A través de la revisión de la literatura (en el contexto educativo y laboral de diversos sectores, incluido el turístico) se ha identificado que las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras son indispensables, no solo para desempeñar adecuadamente la función profesional, sino que también se requieren para enfrentar los retos del ámbito laboral generando competitividad en las organizaciones (Bridgstock, 2009; Oliver et al., 2014; Salazar, 2017; Vargas y García, 2017; Leyva et al., 2018; Schatan, 2018; Suleman, 2018; Álvarez et al., 2019; Ascón et al., 2019; Kuzminov et al., 2019; Barnes et al., 2020; Basco et al., 2020; Kettunen et al., 2020; Mamabolo y Myres, 2020; Rodríguez et al., 2020; Van Laar et al., 2020; Carlisle et al., 2021; Kocak, 2021; Sánchez et al., 2021).

La ventaja competitiva que generan las tres habilidades en cuestión se debe a que proporcionan a las personas herramientas para mejorar su desempeño profesional, a través de actividades como: la gestión y el manejo de personal; el uso de las tecnologías; el emprendimiento o la identificación de nuevas oportunidades de negocio, entre otras habilidades que permitirán incrementar la productividad de los individuos en el ámbito laboral, que se asume como la competitividad que se genera a través de la inversión en educación que desarrolla el capital humano, que se citó anteriormente con Schultz.

Las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras están relacionadas con las habilidades que Schultz señala en la teoría del capital humano como “habilidades generales”, las cuales desde el proceso de formación permiten al individuo aplicar un conocimiento y ejercitar su uso. De acuerdo con Becker (1964), el capital humano está compuesto por habilidades y conocimientos adquiridos por la formación educativa, laboral y por otro tipo de experiencias, que podrán permitir diversos casos de estudio en alumnos de universidades públicas o privadas, ya que las instituciones de educación superior tienen el reto de dotar a los egresados de habilidades útiles y adecuadas a las exigencias económicas y del mercado laboral (Teichler, 2009).

Fase 3. Relación entre la teoría, habilidades y competencias de egreso

El papel de las instituciones de educación superior se ha venido orientando hacia políticas y programas que respondan a las expectativas en dos campos principalmente: 1) el aseguramiento de la calidad de la educación y 2) las necesidades del ámbito laboral. Por lo tanto, el reto que enfrentan las instituciones de educación superior (IES) es el de responder a estos dos campos, formando profesionales con habilidades y capacidades que contribuyan competitivamente al desarrollo de la sociedad y de la economía del país (Villaseñor, 2003).

Para la presente investigación se ha elegido analizar el caso del plan de estudios de la Licenciatura en Turismo de una universidad pública (caso de estudio), en el que se señala un perfil profesional orientado a las organizaciones, a la sustentabilidad y competitividad, por lo que es necesario observar cómo el perfil de egreso que adquieren los estudiantes se relaciona con las habilidades señaladas en las investigaciones y en la teoría. En ese sentido, la formación de los estudiantes (a través de la evaluación, acreditación y certificación de la educación superior) debe vincularse con la sociedad y las necesidades del mundo laboral, para satisfacer las expectativas desde la perspectiva de los sectores públicos, así como de las organizaciones internacionales (Villaseñor, 2003).

En la Tabla 1 se analiza la relación que se tiene entre las habilidades de la teoría del capital humano (Schultz, 1960; Becker, 1962); las habilidades gerenciales, habilidades digitales y habilidades emprendedoras, y las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Turismo de una universidad pública, utilizadas para analizar el presente caso.

Las habilidades generales de tipo 1 de la teoría del capital humano (Kuzminov et al., 2019) se relacionan con las habilidades gerenciales (Callohuanca y Tantalean, 2020), así como con las competencias de egreso de una universidad pública:

- 1) Analíticas hacia el entorno turístico.
- 2) Diseño de iniciativas sustentables.
- 3) Gestión de organizaciones y del patrimonio natural y cultural.
- 4) Instrumentos como el uso de documentos normativos, legales y organizacionales, el uso de documentos de investigación y el uso de recursos administrativos (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022).

Aunque no se mencionan en la teoría del capital humano, las habilidades digitales están relacionadas con dicha teoría al considerarse necesarias para que cualquier persona pueda gestionar su conocimiento y actividades para enfrentar los retos tecnológicos de la actualidad, independientemente del área de conocimiento (Kuzminov et al., 2019; Sánchez et al., 2021), así mismo las competencias de egreso de la universidad pública.

- 5) El uso de tecnologías de la información y comunicación (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022).

Tabla 1

Relación entre las habilidades de la teoría del capital humano, las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras y las competencias de egreso de una universidad pública

Habilidades generales de tipo 1, 2 y 3 que se abordan en la teoría del capital humano	Habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras	Competencias del perfil de egreso de la Licenciatura de Turismo (caso de estudio)
<p>1) Habilidades generales 1</p> <p>Esta categoría se compone de habilidades generales como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo, la organización, o la capacidad de aprendizaje (Kuzminov et al., 2019)</p>	<p>Habilidades gerenciales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Toma de decisiones • Trabajo en equipo • Resolución de conflictos • Inteligencia emocional • Gestión del tiempo (Callohuanca y Tantalean, 2020) 	<p>Competencias profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza el turismo, sus desafíos y temas emergentes a partir de los diversos enfoques y perspectivas teórico-metodológicas • Gestiona organizaciones y destinos turísticos, competitiva y sustentablemente • Gestiona el patrimonio natural y cultural bajo los principios de la sustentabilidad y responsabilidad social • Desarrolla estudios socioeconómicos y culturales sobre los visitantes y comunidades receptoras que permitan valorar los impactos del turismo, a fin de formular nuevas estrategias de aprovechamiento turístico • Aplica conocimientos, habilidades y actitudes que fortalecen su compromiso con el desarrollo social y profesional <p><i>Instrumentos que utilizará en el desempeño profesional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Normativos, legales y organizacionales: relacionados con los instrumentos de política que regulan el desarrollo, la práctica y la prestación de servicios turísticos, así como reglamentos, normas oficiales mexicanas y documentos que en su conjunto regulan el desempeño laboral y ético del egresado • De investigación: Libros, artículos científicos, bases de datos, resultados de investigaciones • Administrativos: Manuales de organización y de procedimientos, códigos de ética, programas institucionales de apoyo al sector turístico (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022)
<p><i>Teoría del capital humano y las habilidades digitales</i></p> <p>La teoría no menciona específicamente las habilidades digitales, pero sí se relacionan con el individuo por ser capaz de gestionar sus conocimientos y habilidades para su uso óptimo en un entorno en específico (Kuzminov et al., 2019), en donde se considera que las habilidades digitales son clave para todos los ciudadanos independientemente de su área de conocimiento (Sánchez et al., 2021)</p>	<p>Habilidades digitales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejo de información • Comunicación • Manejo de tecnología portátil • Organización • Habilidades de creación • Habilidades de seguridad digital (Sandoval, 2016; Fan y Wang, 2022) 	<p><i>Equipo que utilizará en el desempeño profesional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la información y comunicación: equipo de cómputo, software, hardware, multimedia y otros dispositivos utilizados para las diferentes actividades, acciones y funciones del desempeño profesional (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022)
<p>2. Habilidades generales 2</p> <p>Esta categoría incluye rasgos generales no cognitivos como la osadía, adaptabilidad ante los retos sociales y la perseverancia (Kuzminov et al., 2019)</p>	<p>Habilidades emprendedoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad para relacionarse socialmente • Habilidad de planificación estratégica • Habilidad de realización personal • Habilidad de innovación del emprendedor individual (Álvarez et al., 2017) 	<p>Competencias profesionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Innova productos, procedimientos y servicios en las organizaciones relacionadas con el turismo en los sectores público, privado y social • Diseña, instrumenta y evalúa iniciativas sustentables y competitivas acordes con la política turística y el marco normativo (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022)
<p>3. Habilidades generales 3</p> <p>En esta categoría se encuentra el elemento empresarial y la capacidad de la persona para transformar las instituciones sociales, crear nuevos comportamientos y mejorar al mundo en colaboración con otros (Kuzminov et al., 2019)</p>	<p>—</p>	<p>—</p>
<p>4. Habilidades de capital humano especializadas</p> <p>Este tipo de habilidad se crea con la educación centrada en una sola materia y la experiencia laboral.</p> <p>Estas habilidades no se estudiarán en la presente investigación debido a que solo se está considerando la formación educativa</p>	<p>—</p>	<p>—</p>

Fuente: Elaboración propia basada en el perfil de egreso de una Licenciatura en Turismo pública.

Las habilidades generales de tipo 2 y 3 de la teoría del capital humano (Kuzminov et al., 2019) se relacionan con las habilidades emprendedoras (Álvarez et al., 2017), y a su vez con las competencias de egreso de una universidad pública.

- 6) Innovación de productos turísticos en organizaciones; desarrollo de estudios en beneficio del aprovechamiento turístico; aplicación de conocimientos y habilidades para el desarrollo social y profesional (Facultad de Turismo y Gastronomía, 2022).

Cada una de estas habilidades refleja una serie de indicadores que permitirán su análisis en posteriores casos de estudio, a partir de los siguientes referentes conceptuales:

Habilidades

El término “habilidades” refiere a condiciones aprendidas a través de procesos sociales. Según McGehee y Thayer (1961), la habilidad es la facultad que se tiene para así desempeñar las funciones de un puesto con cierta facilidad y exactitud. Por su parte, Clarke y Winch (2006) mencionan que las habilidades son una agrupación de capacidades y conocimientos adquiridos que una persona debe tener para poder desempeñar actividades de liderazgo, entre las que se encuentra el buen manejo y administración de recursos económicos, humanos y tecnológicos.

Habilidades gerenciales

Las habilidades gerenciales son recursos organizativos con los que los individuos pueden hacer frente a los retos de la empresa (Ahmad y Ahmad, 2021). Autores como Ibrahim y Salman (2020) las definen como un elemento importante que desarrollan los individuos para mejorar su rendimiento, y, por lo tanto, el rendimiento de la organización. De acuerdo con Popescu et al. (2020), las habilidades gerenciales pueden definirse como un conjunto de características necesarias para los individuos con las que pueden llevar a cabo procesos de gestión y llegar a obtener resultados eficientes para una organización.

Habilidades digitales

De acuerdo con Ilomäki (2014), las habilidades digitales son herramientas que se requieren para el uso significativo de la tecnología, para el aprendizaje, el trabajo, así como para el tiempo libre. Organista et al. (2016) mencionan que la habilidad digital se entiende como el grado en el que una persona tiene la destreza para utilizar las TIC. Por su parte, Arceo-Moheno et al. (2019) señalan que las habilidades digitales son la capacidad de utilizar la información digital para obtener conocimiento, mismas que se desarrollan a través de las habilidades. Kabalina et al. (2020) señalan que son comportamientos basados en conocimiento y habilidades sobre el manejo de diversos

dispositivos digitales, aplicaciones de comunicación y distintas redes para acceder y manejar la información.

Habilidades emprendedoras

En cuanto a las habilidades emprendedoras, Mamabolo y Myres (2020) señalan que el estudio sobre el “espíritu empresarial” identifica varios conjuntos de habilidades que son importantes para el emprendimiento. Guo et al. (2013) mencionan que las habilidades emprendedoras tienen que ver con la capacidad de los directivos para detectar oportunidades de negocio. Para el economista austro-estadounidense Joseph Alois Schumpeter, el emprendedor se caracteriza por tener un comportamiento proactivo, un agente económico motivado que aparentemente no está satisfecho con los resultados existentes, sino que está en busca de nuevas oportunidades (citado en Hagedoorn, 1996).

Un concepto a diferenciar es el de *capacidad*, que se refiere al conjunto de recursos que determinan lo que puede llevar a cabo o desempeñar una persona, para lo cual es necesario que se dé una serie de condiciones para la combinación de dichos recursos y se efectúe la función, y el concepto de *habilidad*—que es una alternativa al concepto de capacidad—, mismo que puede entenderse como un grupo de comportamientos y funciones desarrollados por el alumnado (Castelló, 2000). Por lo tanto, para el presente trabajo se refirió a las habilidades que definen la condición educativa del capital humano que se forma en una institución de educación superior para atender las necesidades del ámbito laboral.

CONCLUSIONES

A través de la presente revisión de literatura, se concluye que la Licenciatura en Turismo (caso de estudio) tiene el reto de garantizar la formación de profesionistas con tres habilidades principales (gerenciales, digitales y emprendedoras), considerando que esto reducirá la brecha entre las habilidades que adquiere el capital humano y las necesidades del entorno empresarial del sector turístico, y contribuirá al desarrollo de la competitividad empresarial, así como al bienestar personal y de la sociedad. Por lo tanto, la competitividad de las organizaciones turísticas dependerá en gran medida del perfil que obtienen los egresados con base en las habilidades señaladas. Así mismo la revisión documental permitió identificar cuáles son las habilidades indispensables para poder generar competitividad laboral, dando así cumplimiento al objetivo planteado en la presente investigación.

El análisis de la información permite concluir que existe una relación entre las habilidades generales que menciona la teoría del capital humano, las habilidades gerenciales, digitales y emprendedoras (que a través de diversas investigaciones se han identificado como indispensables para generar el desarrollo y bienestar de la

sociedad) y las competencias del perfil de egreso de la Licenciatura en Turismo de una universidad pública (caso de estudio), por lo tanto, se puede señalar que sí se está considerando desarrollar en los egresados de la universidad (de acuerdo con su perfil de egreso) las habilidades que mencionan la teoría y las investigaciones empíricas, sin embargo, aún existe la necesidad de comprobar (a través de estudios posteriores) si los alumnos realmente cuentan con estas tres habilidades, con la finalidad de lograr competitividad profesional y ser capaces de aspirar a mejores puestos de trabajo.

Dado que el sector turístico se desarrolla en diferentes ámbitos productivos, como son los servicios, en los que surgen las empresas turístico-gastronómicas, recreativas y de desarrollo de destinos, como son también las áreas de promoción y difusión turístico-cultural, entre otros espacios de turismo sustentable, las habilidades anteriormente señaladas son importantes para cualquier tipo de sector, pero principalmente en el área de las empresas de servicios, cumpliendo una función principal en las áreas de gestión e innovación.

Por último, el trabajo de investigación abarca el estudio de tres variables en conjunto, mismas que no han sido estudiadas en otras investigaciones de manera integral, por lo tanto, se ofrece un nuevo marco referencial que servirá de base para el desarrollo de futuras investigaciones sobre el proceso de formación en los universitarios de diversas carreras (basado en estas tres habilidades) y si es que la calidad en la educación está garantizando que los estudiantes adquieran dichas habilidades.

REFERENCIAS

- Ahmad, I., y Ahmad, S. B. (2021). Effect of managerial skills on the performance of small- and medium-sized enterprises: A case study in Pakistan. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(4), 161-170. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no4.0161>
- Álvarez, J., Piña, M. A., y Gutiérrez, E. (2019). Resultados del diagnóstico del desarrollo de capacidades emprendedoras en los estudiantes de las universidades en la zona centro de la república mexicana. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO*, 1(3), 1-11. <https://bit.ly/362SHTV>
- Arceo-Moheno, G., Ramos-Méndez, E., y Acosta-De la Cruz, J. T. (2019). Una visión de las competencias digitales de empresarios de Villahermosa, Tabasco. *VinculATégica EFAN*, 5(2), 1323-1335. <https://bit.ly/3hSVRw2>
- Ascón, J. E., García, M., y Lajara, A. J. (2019). Teoría y práctica en el desarrollo de habilidades directivas. Un acercamiento desde las perspectivas de las instituciones de educación superior. *Revista Científica Eciencia*, 6(4), 1-29.
- Barnes, S. A., Bimrose, J., y Brown, A. (2020). *Lifelong guidance policy and practice in the EU: Trends, challenges and opportunities. Final Report*. European Commission. <https://bit.ly/3NrS6fU>
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120. <https://doi.org/10.1177%2F014920639101700108>
- Basco, A. I., De Azevedo, B., Harraca, M., y Kersner, S. (2020). *América Latina en movimiento: Competencias y habilidades en la Cuarta Revolución Industrial*. Banco Interamericano de Desarrollo.

- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <http://dx.doi.org/10.1086/258724>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Callohuanca, J. O., y Tantalean, L. J. (2020). Adaptación y validación de una escala para medir las habilidades gerenciales. *Anales Científicos*, 81(1), 33-57. <http://dx.doi.org/10.21704/ac.v81i1.1553>
- Cardona, M., Montes, I. C., Vásquez, J. J., Villegas, M. N., y Brito, T. (2007). *Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral*. Universidad EAFIT. <https://bit.ly/35UfQIA>
- Carhuancho, I. M., Sichieri, L. G., Nolzco, F. A., y De la Torre, J. A. (2019). Estandarización del cuestionario para medir las habilidades gerenciales en el sector turismo (HGT). *Innova Research Journal*, 4 (3), 1-12. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.2019.1013>
- Carlisle, S., Ivanov, S., y Dijkmans, C. (2021). The digital skills divide: Evidence from the European tourism industry. *Journal of Tourism Futures*, 1-27. <https://doi.org/10.1108/JTF-07-2020-0114>
- Castelló, A. (2000). Limitaciones del concepto de «capacidad» en la explicación del aprendizaje académico. *Educación*, 26, 19-38. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.271>
- Clarke, L., y Winch, C. (2006). A European skills framework? – but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work*, 19(3), 255-269. <https://doi.org/10.1080/13639080600776870>
- Custodio, C., Ferreira, M. A., y Matos, P. (2017). Do general managerial skills spur innovation? *Management Science*, 65(2), 1-18. <https://doi.org/10.1287/mnsc.2017.2828>
- Facultad de Turismo y Gastronomía (2022, jul. 1). <https://turismoygastronomia.uaemex.mx/>
- Fan, C., y Wang, J. (2022). Development and validation of a questionnaire to measure digital skills of Chinese undergraduates. *Sustainability*, 14(3539), 1-22. <https://doi.org/10.3390/su14063539>
- Gobierno del Estado de México (2021, ago. 1). *Plan de desarrollo del Estado de México 2017-2023*. <https://bit.ly/3sPjDPd>
- Guo, H., Zhao, J., y Tang, J. (2013). The role of top managers' human and social capital in business model innovation. *Chinese Management Studies*, 7(3), 447-469. <http://dx.doi.org/10.1108/CMS-03-2013-0050>
- Hagedoorn, J. (1996). Innovation and entrepreneurship: Schumpeter revisited. *Industrial and Corporate Change*, 5(3), 883-896. <https://doi.org/10.1093/icc/5.3.883>
- Ibrahim, M. S., y Salman, N. A. (2020). Organizational readiness and its role in developing the managerial skills of managers in the National and Iraqi Insurance Companies. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE2), e631. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.631>
- Iilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., y Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Educ Inf Technol*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Kabalina, B. I., Makarova, A. V., y Reshetnikova, K. V. (2020). Motivating employees to acquire digital skills. *Russian Management Journal*, 18(3), 411-432. <https://doi.org/10.21638/spbu18.2020.306>
- Kettunen, J., Lee, J., y Vuorien, R. (2020). Exploring Finnish guidance counselors' conceptions of career management skills. *Sage Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244020968778>

- Kocak, O. (2021). Development and validation of a scale for assessing personal digital content management skills of higher education students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 26(2), 69-87. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol26no2.4>
- Krieger, A., Block, J., y Stuetzer, M. (2018). Skill variety in entrepreneurship: A literature review and research directions. *International Review of Entrepreneurship*, 16(1), 29-62. <https://bit.ly/3wtXKrN>
- Kuzminov, Y., Sorokin, P., y Froumin, I. (2019). Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Foresight and STI Governance*, 13(2), 19-41. <http://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>
- Lazear, E. P. (2005). Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 649-680. <https://bit.ly/36CbSUW>
- Leyva, A. B., Cavazos, J., y Espejel, J. E. (2018). Influencia de la planeación estratégica y habilidades gerenciales como factores internos de la competitividad empresarial de las Pymes. *Contaduría y Administración*, 63(3), 1-21.
- Luvezute, R. M., Scheller, M., y De Lara, D. (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>
- McGehee, W., y Thayer, P. W. (1961). *Training in business and industry*. J. Willey & Sons.
- Mamabolo, A., y Myres, K. (2020). A systematic literature review of skills required in the different phases of the entrepreneurial process. *Small Enterprise Research*, 27(1), 39-63. <https://doi.org/10.1080/13215906.2020.1730230>
- OECD [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264189515-en>
- Oliver, D., Freeman, B., Young, C., Yu, S., y Verma, G. (2014). *Employer satisfaction survey. The University of Sydney Business School, Report for the Department of Education*.
- Organista, J., Sandoval, M., McAnally, L., y Lavigne, G. (2016). Estimación de las habilidades digitales con propósito educativo de estudiantes de dos universidades públicas mexicanas. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (57), 46-62. <https://bit.ly/3MDLwCE>
- Pedraza, N. A. (2020). Satisfacción laboral y compromiso organizacional del capital humano en el desempeño en instituciones de educación superior. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. 10 (20) 1-29. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.595>
- Presidencia de la República (2021, ago. 1). *Plan nacional de desarrollo 2019-2024*. <https://bit.ly/3U8JM7q>
- Popescu, L., Iancu, A., Avram, M., Avram, D., y Popescu, V. (2020). The role of managerial skills in the sustainable development of SMEs in Mehedinti County, Romania. *Sustainability*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/su12031119>
- Porter, M. E. (2007). *La ventaja competitiva de las naciones*. Harvard Business Review América Latina.
- Rodríguez, G., Martínez, S., Ramírez, M. S., y López, E. (2020). Digital gap in universities and challenges for quality education: A diagnostic study in Mexico and Spain. *Sustainability*, 12(21), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12219069>
- Salazar, D. I. (2017). La gestión del tiempo como factor clave en las habilidades directivas aplicadas al sector turístico. *Gran Tour: Revista de Investigaciones Turísticas*, (15), 26-42. <https://bit.ly/3hVahvP>

- Sánchez, A., Gisbert, M., y Esteve-Món, F. (2021). Integrating digital competence in higher education curricula: An institutional analysis. *Educar*, 57(1), 241-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1174>
- Sandoval, M. (2016). *Estimación de las habilidades digitales de estudiantes universitarios con mediación de dispositivos portátiles* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Baja California. <https://bit.ly/36uWOZm>
- Schatan, C. (2018). *Transformación productiva, empleos y retos para la formación de capital humano*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://bit.ly/3IY7o9z>
- Schultz, T. W. (1960). Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571-583. <https://doi.org/10.1086/258393>
- Schultz, T. W. (1993). *The economics of being poor*. Blackwell Publishers.
- Secretaría de Economía (2021, sep. 1). *Programa sectorial de Economía 2020-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5595481&fecha=24/06/2020
- Secretaría de Turismo (2021, sep. 1). *Programa sectorial de turismo 2020-2024*. http://sistemas.sectur.gob.mx/SECTUR/PROSECTUR_2020-2024.pdf
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *High Educ*, (76), 263-278.
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Teichler, U. (2009). *Higher education and the world of work: Conceptual frameworks comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers.
- Terán-Yépez, E. F., y Guerrero-Mora, A. M. (2020). Teorías de emprendimiento: revisión crítica de la literatura y sugerencias para futuras investigaciones. *Revista Espacios*, 41(7), 7-22. <https://bit.ly/3CYJuZk>
- Thunnissen, M., Boselie, P., y Fruytier, B. (2013). Talent management and the relevance of context: Towards a pluralistic approach. *Human Resource Management Review*, 23(4), 326-336. <https://doi.org/10.1016/j.hrmmr.2013.05.004>
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., y De Haan, J. (2020). Determinants of 21st-century skills and 21st-century digital skills for workers: A systematic literature review. *Sage Open*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>
- Vargas, A. R., y García, P. A. (2017). Competencias directivas, un reto para la educación superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 11-22.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. UAM/CESU-UNAM/UV.
- Wang, L., y Ashcraft, R. F. (2012). Needs assessment and curriculum mapping enhancing management skills of the nonprofit workforce. *Nonprofit Management & Leadership*, 23(1), 121-136. <https://doi.org/10.1002/nml.21058>

Cómo citar este artículo:

Pérez Maldonado, H., Peñaloza Suárez, L., y Tamayo Salcedo, A. L. (2022). ¿Qué habilidades requieren los universitarios para generar competitividad laboral? *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1690. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1690>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema

The socio-emotional skills in education: a systematic review of the existing literature on the subject

ALEJANDRA HERNÁNDEZ AGUIRRE • DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA • BEATRIZ ANGUIANO ESCOBAR

Alejandra Hernández Aguirre. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es docente en la Licenciatura en Educación de la UACJ y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua en la Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Intervención Educativa y en la Maestría en Educación campo Práctica Docente e Integración Cultural. Formadora de docentes de educación básica en los estados de Chihuahua y Chiapas. Correo electrónico: alejandra.hdz@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-9478>.

Diana Irasema Cervantes Arreola. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Profesora Investigadora de tiempo completo en el programa de Licenciatura en Educación y en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada en la UACJ. Formadora del Modelo educativo UACJ, así como cursos de vinculación. Perfil PRODEP, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, miembro del comité académico y núcleo académico del programa de maestría. Investigadora en el área de la psicología educativa. Correo electrónico: diana.cervantes@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2353-1309>.

Beatriz Anguiano Escobar. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Profesora Investigadora de tiempo completo en el programa de Licenciatura en Educación y en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA) en la UACJ.

Resumen

Esta investigación presenta la revisión y análisis de la literatura que existe sobre las habilidades socioemocionales en la educación. El objetivo de este trabajo de investigación fue identificar los distintos estudios que se han realizado sobre el tema de la educación emocional, para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como los principales ejes temáticos abordados. Para lograr lo anterior se llevó a cabo una revisión de la literatura existente sobre el tema, con una temporalidad en los estudios del año 2010 al 2021, en la cual se obtuvieron 36 documentos para el análisis. Dentro de los resultados obtenidos es notorio que existe una necesidad imperante sobre la formación en dicho tema y la importancia de este para el impacto que se genera al trabajar con el estudiantado, así como se evidencia en el trabajo realizado en distintos niveles educativos de la educación mexicana. Se concluyó que un buen ambiente emocional en la educación y los programas de intervención sobre dicha área generan una sana convivencia, relaciones positivas y una mejora en el bienestar, sobre la calidad de vida del profesorado y estudiantado, así como la relevancia de la presencia de la educación socioemocional en la formación docente.

Palabras clave: Educación social, educación emocional, desarrollo socioemocional.

Abstract

This research presents an analysis of the existing literature on the subject of socio-emotional education. The objective of this study was to identify the different studies that have been carried out on the subject of emotional education, for the development of socio-emotional skills, as well as the main thematic axes addressed. A review of the existing literature on socio-emotional education was carried out, with a temporality in the studies from 2010 to 2021, in which 36 documents were obtained for analysis. Within the results obtained, it is clear that there is a prevailing need for training in this subject and the importance of this for the impact that is generated when working with the student body,

Coordinadora de la MINEA. Formadora del modelo educativo UACJ, así como cursos de vinculación para la formación de docentes de educación básica en los estados de Chihuahua y Chiapas. Perfil PRODEP, miembro del Comité Académico y Núcleo Académico Básico de la MINEA. Correo electrónico: beatriz.anguiano@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3533-5607>.

as well as the work carried out at different educational levels of Mexican education. It was concluded that a good emotional environment in education and intervention programs in this area generate a healthy coexistence, positive relationships and an improvement in the well-being and quality of life of teachers and students, as well as the relevance of the presence of socio-emotional education in teacher training.

Keywords: Social education, emotional education, socio-emotional development.

INTRODUCCIÓN

En educación básica se ha trabajado desde algunos años la educación socioemocional, para fomentar las habilidades socioemocionales, con fines de mejorar las relaciones entre individuos y la relación docente-alumno.

El sistema educativo debe tomar como elemento esencial formar en este tema tan relevante en nuestra década y generar consciencia de que existen necesidades diversas. Es elemental el desarrollo integral para los y las estudiantes, acorde a sus múltiples habilidades y características, donde las condiciones en las que se desarrollen les permitan la sana convivencia, la participación en entornos de paz y bienestar, desde los niveles de educación obligatoria hasta superior. Las nuevas generaciones de estudiantes requieren de cambios dentro del trayecto académico, de tal suerte que no solo sea relevante el desarrollo cognitivo, sino también la salud mental y las relaciones positivas.

A nivel mundial han existido múltiples cambios en temas de materia educativa, y a causa de la pandemia de COVID-19 se han suscitado aún más cambios, en los cuales la educación definitivamente no puede ser concebida de la misma manera. Ruiz (2020) señala que existen consecuencias a causa del cierre de las escuelas públicas en el país, con lo cual se están experimentando problemas que nunca antes se habían dado, por estas razones, el planteamiento de estrategias de diferente índole, incluyendo socioemocionales, podrían coadyuvar a que los docentes trabajen con problemas diversos que han emanado a partir de la contingencia, con una sólida formación, y así afrontar los efectos que la pandemia generó, tanto en el plano cognitivo como emocional.

Los estragos de la COVID-19 a nivel nacional han hecho que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) mencione que la emergencia sanitaria puso en evidencia las deficiencias que existían en el sistema educativo y las brechas que faltan por trascender en el plano de la enseñanza y el aprendizaje (PNUD, 2020). De la misma manera, la cuestión del confinamiento en los hogares generó desgaste a nivel mental y físico, por lo que en el regreso a las aulas, según menciona el PNUD (2020), es una prioridad la cuestión de la salud mental y emocional de todos y todas

las estudiantes, para que se trabaje sobre la sana convivencia mediante herramientas que permitan tomar medidas de prevención en programas enfocados a las habilidades socioemocionales (PNUD, 2020). Dicho esto, uno de los retos principales en relación a la política pública en México tiene que ver con el bienestar estudiantil, así como con los elementos necesarios para la sana convivencia en sociedad y una vida de calidad para estos (Hernández y Ramos, 2018).

En este estudio se planteó el objetivo de identificar los distintos estudios que se han realizado sobre el tema de la educación emocional, para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como los principales ejes temáticos abordados en dichos estudios.

METODOLOGÍA

El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo-documental, mediante la revisión sistemática de la información encontrada en 36 artículos científicos, con los términos de búsqueda “educación emocional”, “habilidades socioemocionales”, “educación inicial”, “educación primaria”, “educación secundaria”, “educación media superior” y “educación superior”; posteriormente se depuraron de las diferentes bases los que de manera específica abordaran entre sus temas: a) los procesos evolutivos del estudiantado, b) las competencias emocionales, c) la educación emocional como factor importante en la educación integral del estudiantado, d) habilidades socioemocionales para el logro académico, e) programas de intervención en educación emocional, f) competencias emocionales y g) el vocabulario emocional en entornos escolares. La temporalidad de la revisión se estableció en el periodo de los años 2010 al 2021, y se consultaron bases de datos como Redalyc, EBSCOhost, ERIC, SciELO, así como las herramientas de la búsqueda avanzada de Google Académico.

Posteriormente se conformó la base de datos en la hoja de cálculo de Excel, para el análisis y clasificación de los datos e información. A partir de ello, las investigaciones se clasificaron en dos aspectos centrales: primero, las investigaciones que se han realizado en distintos niveles educativos de la educación mexicana, y segundo, por aspectos relevantes con relación a la educación emocional y social.

RESULTADOS

En cuanto a la fase de análisis del presente estudio, se tomó como punto de referencia el análisis de las perspectivas teóricas y metodológicas de los documentos examinados, así como los principales hallazgos obtenidos en los procesos de investigación. Respecto a los países donde se generaron las investigaciones, se obtuvo que México tiene 11 investigaciones, España 10, Colombia tiene tres, Estados Unidos y Ecuador dos, y de manera subsecuente con una investigación Brasil, Chile, Israel, Nigeria, Reino Unido, Rumanía, Taiwán y Venezuela, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1*Países de origen y documentos encontrados*

País	Cantidad	País	Cantidad	País	Cantidad
México	11	Brasil	1	Reino Unido	1
España	10	Chile	1	Rumanía	1
Colombia	3	Israel	1	Taiwán	1
Estados Unidos	2	Nigeria	1	Venezuela	1
Ecuador	2				

Fuente: Elaboración propia.

En la clasificación por nivel educativo o área se encontró que los estudios se han enfocado mayormente en docencia y habilidades socioemocionales, en niveles de secundaria y preescolar, siendo menos abordado el tema en investigaciones en nivel primaria. La Tabla 2 muestra estos datos.

Tabla 2*Clasificación por nivel educativo o área*

Nivel educativo o área	Cantidad
Preescolar	7
Primaria	5
Secundaria	7
Media superior y superior	6
Docencia y habilidades socioemocionales	11

Fuente: Elaboración propia.

Referente a la metodología abordada en cada investigación se encontró que 22 estudios tienen enfoque cuantitativo, siete mixto y siete cualitativo, como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3*Metodologías utilizadas en las investigaciones*

Tipo	Cantidad
Cuantitativo	22
Mixto	7
Cualitativo	7

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la clasificación sobre los temas que se presentan en los estudios encontrados, se pueden definir dos grandes áreas: educación obligatoria y superior, y formación docente. Sobre la primera área se clasificaron en cinco temáticas: a) procesos evolutivos del estudiantado; b) competencias emocionales y el desarrollo humano; c) la educación emocional como factor importante en la educación integral de los estudiantes; d) habilidades socioemocionales para el logro académico, y e) implementación de programas de intervención en educación emocional. De la

segunda área se clasificaron en dos temáticas: a) competencias emocionales en los y las docentes, y b) vocabulario emocional en entornos escolares. En la Tabla 4 se enlista dicha clasificación.

Tabla 4*Clasificación por área*

Área	Temas abordados
Educación obligatoria y superior	a) Procesos evolutivos del estudiantado
	b) Las competencias emocionales y el desarrollo humano
	c) La educación emocional como factor importante en la educación integral de los estudiantes
	d) Habilidades socioemocionales para el logro académico
	e) Programas de intervención en educación emocional
Docencia	a) Competencias emocionales en las y los docentes
	b) Vocabulario emocional en entornos escolares

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la primera temática de educación obligatoria y superior, en cuanto a los procesos evolutivos del estudiantado y la necesidad de que existan más investigaciones sobre la importancia de las competencias emocionales de los estudiantes, Aguilar, Chávez y Caicedo (2017) y Aranque-Hontangas (2015) manifiestan que en la edad adolescente dicha necesidad cobra relevancia, pues los procesos se tornan complejos dadas las edades en las que se sitúan los estudiantes.

Respecto a la investigación en educación emocional y el proceso educativo inicial, Aranque-Hontangas (2015) parte del objetivo de mostrar la importancia que esta tiene en el aula, la reflexividad sobre el papel de la institución educativa, el profesorado y la familia en la construcción de relaciones más sanas. El autor realizó una revisión bibliográfica para investigar sobre los beneficios personales, profesionales y sociales que ayudarán a formar adultos emocionalmente sanos, que pudieran resolver situaciones problemáticas de forma positiva, a partir de los principios de la inteligencia emocional: habilidades como autoconocimiento, autocontrol, empatía y saber escuchar. Obtuvo que la educación emocional aporta cualidades a los docentes, las cuales se relacionan con tener cierto equilibrio psicológico, así como conocer de técnicas para la resolución de conflictos, asumiendo su papel protagónico en el aula mediante un trabajo de reflexión crítico y de autoconocimiento permanente. El estudio concluyó que las escuelas formadoras de docentes deben dejar de ser instituciones que solo reproducen, sino que deben ser transformadoras, no solo fomentando aspectos de índole cognitiva sino también sociales y afectivos, como pieza clave para beneficiar una educación emocional plena.

Aguilar et al. (2017) abordan la influencia de las habilidades emocionales a través de un estudio cuantitativo y la aplicación de cuestionarios que abordan la inteligencia emocional para estudiantes de edades entre los 15 y los 18 años, lapso en el cual, según consideran los autores, las emociones y el aprendizaje cobran relevancia en el

proceso de maduración física y emocional, impactando de forma directa el proceso formativo, ya que es importante para comprender la relación de las emociones con elementos vitales como la etapa madurativa, por lo cual se asume que es necesario trabajar la educación emocional en cualquier contexto geográfico, social y cultural.

Seguido del análisis del proceso evolutivo, se relacionan las competencias emocionales y el desarrollo humano. Lagos, Ossa, Palma y Arriagada (2020) y Ros, Filella y Ribes (2017) refieren la necesidad de que se desarrolle la parte emocional en los estudiantes para evitar cuestiones relacionadas con depresión, ansiedad, incluso estrés, y de esa manera favorecer su autoestima, el clima del aula y su bienestar. Ambas investigaciones precisan que se debe contar con programas de formación para los estudiantes, en los que se brinde más atención en relación a temas sobre las emociones.

Por su parte, en una investigación de carácter cuantitativo Lagos et al. (2020) buscaron como objetivo evaluar el desarrollo emocional, así como los componentes que se relacionaban con la salud mental en estudiantes de enseñanza media en Chile y midieron la conciencia emocional bajo la prueba de *Práctica Educativa y Desarrollo Emocional* (PEYDE) y la escala de *Depresión, Ansiedad y Estrés* (DAAS-21) en 1,250 personas que eran estudiantes de educación media. Del estudio se concluyó que es necesario que se desarrollen programas para el fortalecimiento sobre el nivel de conciencia emocional en el nivel de media superior, y que de esa manera se puedan tomar en cuenta estrategias para enfrentar los niveles altos de ansiedad y estrés, que son característicos en esa etapa y edad del estudiantado.

En cuanto a la importancia de la autoestima y el ambiente del aula, el rendimiento académico y el bienestar, así como las competencias emocionales, Ros et al. (2017) examinaron de forma cuantitativa la relación entre dichas variables en una muestra de estudiantes de educación primaria para determinar que la educación emocional genera un mejor manejo de sus emociones, autoestima mucho más sana, y que evidentemente esto recae en un mejor estado emocional y clima escolar. Se delimitó que el factor emocional no podría ser entendido sin las cuestiones relacionadas a la autoestima, pues esto determina cómo es que el estudiante afronta la parte académica en relación a sus pares de clase. Posterior al análisis se encontró que la educación emocional representa un factor importante en la educación integral de los estudiantes.

La relevancia de la educación integral en relación con la educación basada en las emociones es sustancial. Bravo, Amayuela y Colunga (2017) y Gómez (2017) enfatizan que esto sirve de preparación para todo ser humano, pues le permite tener elementos para los problemas que se suscitan en la vida diaria. Estos autores también abordan los aprendizajes de la educación emocional como un aspecto potencial en las prácticas pedagógicas de carácter transformador, pues es capaz de equilibrar aspectos cognitivos y sociales que sirven al logro del desarrollo integral del ser humano. Bravo et al. (2017) develan, por medio de un enfoque metodológico mixto, las más importantes tendencias históricas relativas al proceso de la educación emocional en

el bachillerato, demostrando que es un desafío social dentro de la educación integral de las generaciones nuevas, además precisan la importancia de enseñar la educación emocional desde aspectos cognitivos y sociales que lleven a acciones transformadoras, reflexivas y críticas.

Aunado a lo anterior, la educación integral en relación con la educación emocional en la primera infancia es un tema relevante para preparar a los menores para la vida. Gómez (2017) resalta su valor mencionando que los aprendizajes socioemocionales pueden trabajarse más a través de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes en la educación inicial. Los docentes tienen un rol protagónico frente a grupo, en este sentido, la autora señala cómo la identificación de los elementos más allá de lo académico resulta un reto institucional y es necesario dirigir la mirada hacia las temáticas emocionales que permitan el desarrollo integral de los individuos. Con una metodología cualitativa y acompañada de técnicas como la entrevista y grupos control con estudiantes de educación inicial, Gómez (2017) concluye que hay contenidos educativos que se trabajan desde el foco en las capacidades cognitivas y emocionales, por lo cual deben ser incluidos en la formación de los niños en edad escolar, ya que lo emocional es un aspecto preponderante en la vida para alcanzar la realización personal y así construir lazos afectivos y sociales más sanos.

Por otro lado, con referencia a las habilidades socioemocionales para el logro académico, Barradas, Delgadillo, Gutiérrez, Franco y Farias (2016), Rodríguez (2015) y Segura, Cacheiro y Domínguez (2015) mencionan que la inteligencia emocional y la educación deben ser factores determinantes para poder reconocer sentimientos y habilidades en mejora siempre del buen ambiente escolar y la sana convivencia, todo ello a través de múltiples estrategias que ayuden a favorecer las relaciones sociales y afectivas de la sociedad en que se convive. En su estudio Barradas et al. (2016) usaron una metodología cuantitativa, con estudiantes universitarios y de preparatoria, para aludir a la inteligencia emocional como una parte de gran ayuda para interactuar con las personas que habitan nuestro mundo, de la mano con no perder de vista las habilidades, motivación, entusiasmo, perseverancia, autoconsciencia, agilidad mental y empatía. Por esto, concluyeron que la educación del nivel bachillerato requiere trabajar con la inteligencia emocional en el estudiantado, pues les permitirá tener herramientas para entablar relaciones con otros.

En relación con la inteligencia emocional y el conflicto escolar, Rodríguez (2015) analiza, a partir de un enfoque mixto con niños de 6 a 11 años, la forma en que la inteligencia emocional tiene una influencia en cómo resolver conflictos, para poder dar alternativas a las complicaciones que subyacen a las realidades en que cada persona se sitúa. A partir de los resultados obtenidos, el autor encontró que la inteligencia emocional tiene mucha relación no solo con el aprendizaje sino también con la forma en que se pueden resolver los conflictos por parte de los estudiantes, y enfatiza que el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes de edades tempranas favorece la sana convivencia y mejora la calidad de vida.

Desde otra perspectiva se aborda el conocimiento del estudiantado en las habilidades emocionales que tienen relación con la mejora en el logro académico, las relaciones y calidad de estas, así como el comportamiento. Con una metodología cuantitativa, Segura et al. (2015) afirman que las habilidades emocionales de estudiantes de bachillerato tienden a verse influenciadas por factores como el género, el contexto geográfico y la edad. Los resultados obtenidos revelan que hay diferencias significativas entre el género del estudiantado y las habilidades emocionales, lo cual les permitió concluir que el reconocimiento de las emociones y la construcción de estrategias en habilidades socioemocionales deben fomentarse para mejorar aspectos en la vida de los estudiantes, independientemente del contexto geográfico y social de estos.

De acuerdo con otro tema relevante encontrado en la literatura, los programas de intervención en educación emocional, varios autores como De Damas y Gomariz (2017), Dolev y Sosh (2016), Filella, Cabello, Pérez-Escoda y Ros (2016), Merchán, Bermejo y González (2014) y Palomera, Briones y Gómez (2017) coinciden en que se debe dar importancia a la creación de programas de intervención que tengan la perspectiva desde el desarrollo de competencias emocionales, basadas en la educación emocional, y que desde las instituciones y la formación de los docentes puedan ser llevados a cabo. En cuanto a la verbalización de los estudiantes de educación infantil, De Damas y Gomariz (2017) implementaron un programa de intervención focalizado en la conciencia emocional para niños (2-3 años), para analizar la dimensión de verbalización de las emociones básicas; a través de metodología cuantitativa de tipo experimental encontraron que hubo un aumento significativo en dicha verbalización después del programa, enfatizando que la implementación de este tipo de programas favorece la comunicación asertiva de las emociones.

En relación con lo anterior, la investigación de Filella et al. (2016), en la evaluación de un programa sobre educación emocional dirigido a resolver los conflictos desde la parte asertiva, permitió ver cómo a través de estrategias socioemocionales se mejoraban las competencias emocionales. Se obtuvo que disminuyeron los niveles de ansiedad, mejoró el ambiente escolar y el clima social del aula, aumentando notablemente el rendimiento académico. Por ello, refieren que cómo se gestionan las emociones de manera positiva mejora en gran medida el bienestar de los estudiantes y ayuda en conductas disruptivas graves (por ejemplo, el acoso escolar), beneficiando la convivencia sana.

Desde una comprensión profunda sobre el impacto que tiene en la formación el tema de la inteligencia emocional, como parte de un proceso orientado al desarrollo personal, Dolev y Sosh (2016), bajo una metodología mixta, llegaron a la conclusión de que después de un programa aplicado sobre la formación en la temática mencionada los participantes mejoraron sus competencias en inteligencia emocional y conductas y comportamientos relacionados a ella, lo cual genera un impacto positivo cuando es llevado a la práctica. Por su parte, Merchán et al. (2014), en su investigación con un enfoque metodológico cuantitativo, plantearon el diseño y aplicación de un programa

para desarrollar competencias emocionales en la escuela, integrándolo al currículo, y pudieron ver que existen efectos positivos al implementar dicho programa en el estudiantado del primer grado de educación primaria. Con esto concluyeron que se mejoran los lazos de amistad y las buenas relaciones en grupo.

Con relación al tema de las competencias emocionales en los y las docentes, en uno de los estudios analizados, en el nivel de educación superior, Palomera et al. (2017) mencionan la importancia de que debe existir la formación para los docentes de las diferentes instituciones de educación superior que les brinde elementos para generar un desarrollo integral en sus estudiantes. El estudio fue cualitativo cuasi experimental; concluyeron que se pueden mejorar las competencias socioemocionales desde la formación inicial de los docentes, y deben evaluarse los programas que se implementen desde la opinión de quienes son partícipes. Por su parte, Álvarez (2020) menciona que hablar de educación emocional se ha alineado mayormente a discursos instrumentales y dominantes, con tintes relacionados con la parte económica, por lo que precisa que la formación debe darse desde un enfoque filosófico, con una perspectiva humanista.

Pank y Acosta (2019), Pesqueira, Navarro y Mora (2018), Alonso, Azpilcueta y Trejo (2018), Cejudo, López y Latorre (2015), Rábago, Trinidad y López (2019) y Suberviola (2012) mencionan que la educación socioemocional es necesaria dentro de la formación del profesorado y no debe visualizarse como un mero instrumento para que los contenidos se aprendan sino que permita el desarrollo integral de los estudiantes y no que solo sea tomado en cuenta desde la parte del desarrollo de competencias cognitivas. Por ello estos autores insisten en la necesidad de tener diferentes instancias que formen a los docentes y que estos, por su parte, puedan incluir en los marcos del currículo la educación emocional como un eje de trabajo.

También Pank y Acosta (2019) hacen referencia a que el currículo debe contar con bases relacionadas al desarrollo emocional y social, pues esto permite que el aprendizaje se dé. A través de la investigación-acción, encontraron que la educación en este tema ayuda a mejorar la convivencia, fortalece el respeto y la conciencia de la diversidad. Concluyeron que la formación en la parte emocional y su intervención está relacionada con la docencia, lo que favorece también al desarrollo docente y su labor. Esto genera a su vez que la inclusión de este tema sea todo un reto para las instituciones que son formadoras, a lo cual Pesqueira et al. (2018) mencionan que si este tema se incluye en la formación los docentes poseen bases para promover calidad en la educación (lo cual se alinea con los planes y programas del nivel básico), por esto se hace énfasis en que los profesores puedan tener herramientas que les permitan afrontar adversidades. Los autores concluyeron que la formación docente en cuestiones de educación socioemocional brinda elementos para que estos estén preparados para los diferentes desafíos que enfrentan durante su trayecto profesional.

Asimismo Cejudo et al. (2015) abordan la formación de docentes en educación emocional, destacando que en la educación no solo se trata de aprender y poseer

competencias cognitivas, sino que les permita tener variados elementos de trabajo para la formación de estudiantes integrales. Estos autores también mencionan la necesidad de que dentro de la educación (formación) para los docentes se pueda incluir lo relativo a la educación emocional, de tal manera que constituya un eje formativo desde la perspectiva pedagógica, ya que por mucho tiempo la formación en dicha temática ha sido prácticamente nula.

En relación con lo anterior, Rábago et al. (2019) detectan la necesidad de replantear la formación en la docencia para la convivencia armónica, de tal manera que esto prevenga violencia, y que genere mejores vías para la comunicación asertiva en su día a día y en el trabajo de aula, teniendo más habilidades socioemocionales para de esta manera atender demandas que la política educativa pública refiere en los espacios académicos. En este mismo sentido, Suberviola (2012) dice que existe muy poca oferta de formación que se relaciona a la educación socioemocional, haciendo hincapié en que la labor que el docente desempeña tiene una relación con la formación que recibe y la experiencia que adquiere en el campo, por lo que es relevante que esta educación sea considerada para su quehacer efectivo y de calidad.

En la última fila de análisis, en cuanto al vocabulario emocional en los entornos escolares, los autores Bisquerra y Filella (2018) llevaron a cabo un estudio relacionado al vocabulario utilizado para referir las cuestiones emocionales que mencionaba el profesorado. Se propuso como objetivo encontrar la importancia y necesidad que se tiene sobre desarrollar un vocabulario emocional, pues es imperante que se tengan bases desde la formación inicial en los docentes sobre este vocabulario y que incluso esto favorezca la identidad profesional del docente. A través de una metodología mixta con la cual se indagaron de manera documental las perspectivas teóricas relacionadas a la identidad profesional y, a su vez, el ciclo de vida del profesorado, recolectaron información en diversos cuestionarios, con profesores que tuvieran una trayectoria de al menos seis años en servicio. Se encontró que 276 profesores de español (lengua) y 244 estudiantes que estaban en el tercer curso de primaria en España demostraron no tener conocimientos sobre cómo potenciar un vocabulario emocional, por lo cual concluyeron que era necesario “desarrollar un vocabulario emocional más rico tanto en profesores de lengua y magisterio como en los alumnos” (Bisquerra y Filella, 2018, p. 161).

En otra investigación, Espoz-Lazo et al. (2020), bajo una metodología cualitativa cuyo objetivo era analizar cómo se integran las habilidades emocionales en la vida de cada persona, decidieron indagar sobre ello, dado que consideraban que el vocabulario o lenguaje emocional tanto en la cultura como en los contextos escolares están condicionados por ciertos comportamientos que no pueden separarse del espacio educativo. Con una muestra de 18 profesores, analizaron la implicación de elementos socioemocionales con relación a la verbalización y comunicación de las emociones. Como resultados obtuvieron que el desarrollo emocional en el estudiantado es fundamental, es evidente que la necesidad de implementar metodologías que

tengan un impacto en las emociones y puedan generar entornos escolares favorables. En conclusión, las habilidades socioemocionales y el estudio que se haga sobre ellas contribuirá a que el estudiantado y el profesorado adquieran capacidades para manejar y verbalizar emociones en los diferentes contextos, escolar, social y cultural.

CONCLUSIONES

A partir de este análisis documental de los artículos señalados, se enfatiza en la necesidad de formar en educación emocional para orientar prácticas críticas y reflexivas en relación con la mejora de los procesos académicos, aunados a la educación integral de los estudiantes. Asimismo se toma en consideración que la educación no puede considerarse solamente como algo instrumental, de tal manera que no solo sea para el aprendizaje de los contenidos y para desarrollar cuestiones cognitivas, sino que debe contribuir a la construcción de espacios de bienestar, formación integral, crítica y reflexiva para el estudiantado.

Educación es una actividad compleja, por ello, se requiere de reflexividad y constante trabajo en búsqueda de mejoras para la educación social y emocional. Dicho esto, la educación socioemocional es una propuesta que contribuye a una mejor sociedad y a relaciones sanas y pacíficas. Por estas razones es importante resaltar que es imprescindible promover el desarrollo social y emocional en los estudiantes, ya que posibilita evitar la prolongación del estrés, depresión y ansiedad; la educación emocional aumenta el control y manejo de emociones y la autoestima, favorece el clima escolar y el rendimiento académico. Aunado a ello, los estudios estadísticos demuestran la necesidad de que los docentes cuenten con competencias emocionales para recuperar y estructurar estrategias de enseñanza-aprendizaje, con el fin de sobrellevar la compleja acción educativa. Se encuentra que hay ausencia de contenidos relativos a la educación emocional en las escuelas; se debe prestar atención a los aspectos cognitivos, sociales y emocionales, y por esto las instituciones educativas requieren del fomento de la inteligencia emocional, pues esta ayudará a que los estudiantes que se formen tengan herramientas para la interacción con el mundo.

Por su parte, el impacto que tiene el docente en los estudiantes es una vía que favorece el aprendizaje y la formación integral, por lo cual es necesario trascender en la enseñanza de contenidos cognitivos e intelectuales, al incorporar los principios fundamentales de inteligencia emocional para adquirir habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, saber escuchar y colaborar en la resolución de conflictos.

Así pues, se pone sobre la mesa la discusión acerca de la relevancia del tema de la educación socioemocional en la educación de niños/as, adolescentes y jóvenes, la cual ha figurado desde hace algunos años atrás como una necesidad de suma importancia, de manera que le permita fungir como apoyo de una formación integral, con fines de desarrollar seres emocionalmente sanos, con aprendizajes para la vida, y generar mejores interacciones entre los seres humanos, los cuales vivimos en una sociedad ya de por sí compleja y cambiante.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., Chávez, C., y Caicedo, I. (2017). *Inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato pertenecientes a los países de México y Ecuador*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1775.pdf>
- Alonso, Y., Azpilcueta, J., y Trejo, M. (2018). *Emociones en la formación docente*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P1019.pdf>
- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Aranque-Hontangas, N. (2015). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UTCiencia*, 2(3), 150-161. <http://investigacion.utc.edu.ec/revistasutc/index.php/utciencia/article/view/35>
- Barradas, M., Delgadillo, R., Gutiérrez, V., Franco, A., y Farias, D. (2016). *Inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato y de universidad*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1775.pdf>
- Bisquerra, A., y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6307022>
- Bravo, L., Amayuela, G., y Colunga, S. (2017). Tendencias históricas del proceso de educación emocional en los estudiantes del bachillerato en Ecuador. *Mendive, Revista de Educación*, 15(3), 305-315. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962017000300005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cejudo, J., López-Delago, M., Rubio, M., y Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/16400>
- De Damas, M., y Gomariz, M. (2020). La verbalización de las emociones en educación infantil. Evaluación de un programa de conciencia emocional. *ESE: Estudios sobre Educación*, 38(1), 279-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7267315>
- Dolev, N., y Sosh, L. (2016). Emotional intelligence of teachers: The impact on training. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94. <https://eric.ed.gov/?q=nina+dolev&id=EJ1098793>
- Espez-Lazo, S., Rodríguez, R., Espez-Lazo, P., Farías, C., y Valdivia, P. (2020). Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. *Education Sciences*, 10(192), 1-12. <https://bit.ly/2RlpoF0>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N., y Ros, A. (2016). Evaluación del programa de educación emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582-601. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/60122>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(52), 174-185. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194253828011.pdf>
- Hernández, C., y Ramos, J. (2018). La inteligencia emocional y la práctica docente en profesores investigadores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 1-30. <https://bit.ly/3n2Q4FA>

- Lagos, N., Ossa, C., Palma, M., y Arriagada, C. (2020). Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes secundarios de la región Ñuble, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 17-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7315885>
- Merchán, I., Bermejo, M., y González, J. (2014). Eficacia de un programa de educación emocional en educación primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 97-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4943692>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socioemocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 1(20), 165-182. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2988/0>
- Pank, C., y Acosta, S. (2019). *Educación socioemocional: un pendiente en la formación docente*. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P886.pdf>
- Pesqueira, N., Navarro-Corona, C., y Mora, G. (2018). *La educación socioemocional en la formación docente*. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P207.pdf>
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (2020). *Desarrollo humano y COVID-19 en México: desafío para una recuperación sostenible*. <https://bit.ly/36c2JPa>
- Rábago, D., Trinidad, G., y López, D. (2019). *Habilidades socioemocionales en docentes en formación*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3117.pdf>
- Rodríguez, A. (2015). Inteligencia emocional y conflicto escolar en estudiantes de educación básica primaria. Una experiencia desde el contexto de aula. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 1(19), 53-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527394>
- Ros, A., Filella, G., y Ribes, R. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>
- Ruiz, R. (2020, mar. 30). *Analizan expertos efectos del COVID-19 en la educación pública*. <https://bit.ly/38mYZgc>
- Segura, J., Cacheiro, M., y Domínguez, M. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y Educadores*, 18(19), 9-26. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100001&script=sci_abstract&tlng=es
- Suberviola, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunitación Vivat Academia*, (2), 1154-1167. https://www.researchgate.net/publication/262621292_Auto-percepcion_del_profesorado_sobre_su_formacion_en_educacion_emocional

Cómo citar este artículo:

Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., y Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Identidades docentes universitarias: entre lo instituido y el deseo

University professors' identities: between the instituted and the desire

MARÍA DE LOURDES MARTÍNEZ ORTIZ • GANDY GRISELDA QUIJANO ZAVALA •
MARÍA JOSÉ GUILLERMO ECHEVERRÍA

María de Lourdes Martínez Ortiz. Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma del Carmen; Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato; especialista en Formación de Formadores por el Centro Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe –CREFAL–, y Doctora en Formación de Sujetos y Conciencia Histórica por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Profesora de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen. Correo electrónico: mmartinez@pampano.unacar.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7177-5781>.

Gandy Griselda Quijano Zavala. Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Es Profesora en la Facultad de Ciencias Educativas e imparte su cátedra en el programa educativo de la Licenciatura en Lengua Inglesa. Doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Southampton; Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad de Ohio, y Licenciada en Lengua Extranjera (Inglés) por la Universidad Autónoma del Carmen. Ha participado en cursos de capacitación, actualización, ponencias, publicación de artículos y movilidad docente en temas educativos y de lingüística aplicada al inglés. Es líder del Cuerpo Académico Educación, Lengua y Cultura UNACAR CA-53. Correo

Resumen

El presente escrito comparte la experiencia de preguntarse sobre uno mismo como docente universitario, las relaciones con el otro y la institución en la que se trabaja, a fin de visibilizar desde allí cómo se condiciona la práctica y la identidad profesional, convirtiéndose el ejercicio en un doble desafío, pues por una parte conlleva a los propios docentes universitarios a auto-revelarse cómo cada uno se mira, piensa y siente en relación a su ejercicio profesional, y por otra, con respecto a la dinámica universitaria imperante. Bajo esta tónica se entró en diálogo con un grupo de nueve profesores de tiempo completo (PTC) adscritos a una universidad pública de la región sur-sureste de México, quienes a partir de la pregunta “¿Quién soy como docente universitario?” narraron cómo incursionaron o se han constituido profesionalmente como docentes, y lo que ha conllevado su ejercicio profesional dentro de la universidad. A partir de la recuperación de las narrativas docentes logra advertirse una fuerte conexión y tensión entre el sujeto docente y las identidades docentes hegemónicas, propendiendo estas últimas a que las vidas de los docentes universitarios discurran cautivas en una institución que prescribe lo que cada cual tiene que ser y hacer, sometiéndolos de este modo y cautelosamente a despojos, vejaciones y adaptaciones. No obstante, los docentes universitarios también han aprendido a entablar alianzas y adecuarse a lo que la figura de poder en turno demande, a ser indiferentes hacia el otro, pues ese otro no importa como para garantizar un bienestar común.

Palabras clave: Docente universitario, identidad, ser, deber, ocultamiento.

Abstract

This document shares the experience of reflecting about oneself as a university professor, relationships with others and the workplace, so as to visualize how teaching practice and professional identity are determined. This exercise poses a dual challenge. On one hand, university teachers reveal their own im-

electrónico: gquijano@pampano.unacar.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5621-8883>.

María José Guillermo Echeverría. Universidad Autónoma del Carmen, Campeche, México. Licenciada en Antropología en la especialidad de Lingüística y Literatura por la Universidad Autónoma de Yucatán; Maestra en Lingüística y Literatura Hispanoamericanas por la Ohio University, y Doctora en Creación y Teorías de la Cultura por la Universidad de las Américas Puebla. Profesora Investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen. Correo electrónico: mguillermo@pampano.unacar.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8829-1997>.

age regarding their ideas, feelings, wishes and aspirations about their professional practice; on the other, they reflect on the dynamics that prevails at the university. From this standpoint, the question “Who am I as a university professor?” emerged. A group of nine full-time professors who teach at a public University in the South-Southwest region of Mexico answered this question. They narrate how they ventured into teaching and what their teaching practice at the university has led to. Their narratives describe a strong bond and tension between the teacher as a person and the hegemonic teacher-identity. The latter leads to teachers having captive lives in institutions that prescribe what each one must do, even when that means to undergo over and over dispossession, vexations, and adaptations. Nevertheless, university teachers have learned to establish alliances to fulfill what the figures in power demand, to show indifference towards others, because they do not matter enough in order to guarantee the common welfare.

Keywords: University professor, identity, being, duty, disguise.

INTRODUCCIÓN

Trabajar desde la subjetividad constituye una *genealogía* desde la cual se recupera la memoria perdida o invisibilizada acerca de los significados de experiencias, relaciones y/o personas que en diferentes momentos del propio devenir han ido configurando y reconfigurando la identidad profesional de un docente universitario.

Desde este deseo de conocer se entró en diálogo con un grupo de nueve profesores de tiempo completo (PTC) adscritos a una universidad pública de la región sur-sureste de México. Cada una de las donaciones amorosas compartidas por los profesores que participaron voluntariamente fueron recabadas mediante una narrativa, asumiendo que todos y cada uno de nosotros tenemos algo que contar sobre nuestro ser docente. Narrar, de acuerdo con Silva (2017),

...implica contar, de manera espontánea o promovida por preguntas de un entrevistador, las historias sociales, culturales, educativas, entre otros aspectos a mencionar, que se puede vivir de manera individual o colectivamente. Para el investigador supone una invitación a escribir, leer, pensar, reflexionar y conversar acerca del encuentro con distintos actores [p. 126].

De este modo, resonando dialécticamente con las voces de docentes cautivos en un territorio común, y desde unas claves metodológicas propias de la hermenéutica, fue posible develar cómo los participantes en algún momento de sus vidas significaron su ser docente, cómo en el transcurso de su ejercicio profesional tales significados se re-construyeron a partir de las vivencias y expresiones simbólicas que circularon y continúan circulando en los espacios de interacción con otros sujetos; lo anterior con la finalidad de comprender cómo dichos significados y experiencias tenidas por los sujetos docentes dan sentido a su mundo, a su existencia, a la profesión, y viceversa, consiguiendo de esta manera recuperar elementos que ponen en primer plano

la dimensión subjetiva de la identidad y el trabajo docente. Pero, ¿por qué poner en primer plano la subjetividad? “Porque muchas veces la escuela y la formación docente se pensaron sin sujeto” (Bedacarratx, 2012, p. 135).

DESARROLLO

La literatura consultada, hasta este momento, en torno a la identidad profesional permite comprenderla como una construcción compleja, subjetiva-colectiva, dinámica, y por lo tanto inacabada, producto de los procesos de socialización de los sujetos. En este sentido, se deriva que la identidad se va configurando a partir de las experiencias e interacciones que un sujeto tiene con otros, en una conjugación de factores familiares, económicos, políticos, sociales propios de un contexto y de una época.

También se advierte que, en la medida en que un sujeto se ve expuesto a tales experiencias e interacciones con los otros, la identidad profesional se asemeja a una especie de molde preestablecido que nos está esperando, al fin y al cabo las identidades sirven para caracterizar, organizar, clasificar y diferenciar a los sujetos sociales entre sí; bajo esta lógica, las identidades profesionales se traducen en referentes sostenidos discursiva, mental y socialmente pues de esta manera se brinda estabilidad por poco o mucho tiempo a un colectivo y a una sociedad completa, y particularmente a cada individuo, cuya identidad profesional a modo de brújula le dice o dicta quién es, qué hacer o qué es lo que se espera de él.

Particularmente, en relación a la identidad profesional e identidad profesional docente, González et al. (2021) refieren:

La dialéctica entre los grupos profesionales y la trayectoria personal e individual, configuran la propia identidad profesional. De este modo, la identidad profesional docente se determina por el grupo profesional de referencia, por la tradición de la profesión del docente y la valoración otorgada por la sociedad y la cultura, por las vivencias de los integrantes de la profesión y por sus propias vivencias de formación como docentes y en el ejercicio laboral profesional [p. 184].

En esta perspectiva puede comprenderse “que el profesorado, como colectivo, no posee una identidad única, ni tan solo estable. Su identidad es plástica, polimorfa, y en consonancia a las variables históricas, sociales y contextuales que envuelven el trabajo del profesorado” (Jarauta y Pérez, 2017, p. 106).

Seguidamente a lo largo del presente documento se van diseminando los testimonios de sujetos docentes dialogantes en una lógica de ir tejiendo puntos de encuentro y/o desencuentro entre los sentipensares de cada cual, provocados por la pregunta constante y gatillante que pone en tela de juicio lo instituido, lo dado; es decir, poniendo en tensión significados que consolidan/perpetúan lo establecido en relación a la identidad profesional docente.

Así pues, a partir de las voces testimoniales donadas por un grupo voluntario de docentes universitarios, se cae en cuenta de que ser docente, para una buena parte de ellos/as, es algo que fue gestándose desde el deseo de querer serlo tiempo

atrás; no obstante, para otros convertirse en docente universitario no fue algo que se deseara (pensara). Bajo esta perspectiva, podría interpretarse que hay *sujetos docentes deseantes* y *sujetos docentes emergentes*, sobre estos últimos, refiriéndonos a profesionales que van haciéndose docentes sobre la marcha. También se hace notar que entre los pares docentes está enraizada la idea de que ser docente es sinónimo de profesión u oficio, por lo que, desde esta concepción, se justifica que se demande una formación y preparación especializada, garantizándose así un empleo por el cual se recibe una retribución económica, ¿será esta la única forma de reivindicación con la que hoy contamos los docentes?

Posteriormente, toda vez que se incursiona en la docencia universitaria, los docentes visibilizan encuentros y desencuentros ante la presión institucional de corresponderse con los estándares de una identidad instituida que toma cuerpo a través de funciones sustantivas, como la docencia, investigación, tutoría y el trabajo colegiado, y que en conjunto emulan una especie de inquisición acuciante, propiciando que el sujeto docente se vaya aproximando a un *deber ser*, a unas identidades que se prefiguran como demarcaciones externas que fijan los proyectos de vida de cada sujeto, evitando y anulando las subjetividades, pues desde el pensar hegemónico en ellas no hay nada edificante y deben permanecer fuera de la vista, es decir, ocultas. En realidad, las instituciones “forman una conspiración del silencio, se regodean en la comodidad de lo establecido” (González et al., 2020, p. 14). Bajo estas funciones y la introyección progresiva de las mismas se va trasladando al docente a otras formas de experimentar “placer” en el desempeño de las mismas, propiciándose así un debilitamiento de las identidades subjetivas.

De este modo, pareciera que un docente termina convirtiéndose en una especie de docente bancario, es decir, retomando a Freire, ser docente se convierte en una práctica en la que prevalece el *tener* y el *hacer* por sobre el *ser*, lo cual da cuenta de un encantamiento con un materialismo capitalizable, invisibilizando, excluyendo o abandonando ideales de superación colectiva, solidaridad y compromiso social, valores que comparten una menor cantidad de docentes, mismos que expresaron que ser docente se traduce para ellos en *alguien transparente, amoroso, genuino, que guía a otro a la luz y con un alto compromiso hacia la transformación social*.

Los docentes actuales también asumen su práctica como un ejercicio legítimo de su profesión, pues desde allí advierten que al corresponderse con la función-rol de ser docente es posible gozar de prestigio. No obstante, esto trae aparejado un constreñimiento del sujeto desde la función-rol, desde la burocracia y desde el *deber ser* institucional, equiparándose a lo planteado por Zemelman (2006) en la lógica de que se llega a creer que ser docente es alguien que cumple funciones o roles y ser lo que el rol nos permite ser, lo cual, si bien hace que un docente pueda sentirse legítimo porque actúa y cumple correctamente con sus funciones ante sus ojos y ante los de los demás, inevitablemente también lo determinan.

Desafortunadamente, desde esta lógica en que se asumen los docentes universitarios, serlo se traduce en la suma de unas responsabilidades que propician que el sujeto se olvide de sí mismo y su subjetividad quede oculta en las funciones docentes que cumple. Un número menor de docentes en ejercicio advierten que ser docente les ha proveído de *felicidad*, les ha permitido *autorreflexionar sobre su práctica, reforzar su responsabilidad histórica-política e ideológica* y, a la par, reconocer que, pese a todas las exigencias a cumplir, ser docente es una profesión actualmente *desestimada* y que *acontece en un territorio muy adverso*.

Los docentes universitarios también recordaron cómo vivieron sus inicios, destacando que para la mayoría de ellos su desempeño inicial estuvo marcado por la *inseguridad, incomodidad, sensación de desamparo, confusión ante el desconocimiento de las funciones*; así como *preocupación por la imagen a proyectar a los estudiantes*. Otros docentes, por sus experiencias formativas previas, experimentaron que *no podían poner en práctica lo que habían aprendido en el trabajo con sus estudiantes y pares*, lo cual se interpreta nuevamente como una restricción del sujeto, y que sería como decir “yo soy un sujeto docente así, pero aquí no me dejan serlo”. Un par docente experimentó *comodidad*, derivado de que la institución que la formó profesionalmente fue la misma que la incorporó como docente; otra docente expresó que experimentó *inestabilidad laboral*, en virtud de lo burocrático en que se torna actualmente la contratación de un docente universitario.

Cabe resaltar que la emocionalidad experimentada por los docentes en sus inicios también derivó porque los docentes “sentían” que carecían de conocimiento suficiente para el trabajo con sus estudiantes, y se vieron en la necesidad de capacitarse constantemente, leer de todo un poco o aproximarse a los docentes con más experiencia. Al tiempo presente, los docentes exponen que al ver a pares recién incorporados a la institución se esfuerzan por orientarles y ayudarles en la familiarización con las funciones, pues recuerdan cómo cada uno vivió su ingreso a la docencia universitaria. En este sentido, se advierten sentires, prácticas y malestares de las que un colectivo no da cuenta, porque se naturalizan, pero perviven en el imaginario y la historia pareciera que se repite generación con generación.

Los docentes actualmente, inevitablemente viven reprimiendo su subjetividad, aunque la mayoría invisibiliza que ello acontezca, pues su razón de ser como docente universitario se vincula principalmente con el quehacer que realizan en relación a sus funciones sustantivas y principalmente con sus estudiantes, lo cual puede visibilizar que en dicho espacio es donde ocultamente encuentran la posibilidad de ser, es el espacio que les garantiza certidumbre. No obstante, también lo anterior da cuenta de una práctica educativa minimizada-empobrecida, por lo que los propios docentes no logran articular su práctica más allá del entorno del aula, pues lo que decodifican es que fuera de allí no tienen por qué disentir, opinar o tomar partido con lo que acontece en el entorno universitario o fuera de él, mucho menos con respecto a la conducción que se hace de la universidad por parte de sus dirigentes. Sin embargo,

los docentes que sí reconocen que su subjetividad es reprimida señalan que eso les genera *sentirse cuestionados, sin posibilidades de diálogo intersubjetivo, deprimido, desalentado, desilusionado, frustrado y devaluado*.

Lo anterior da cuenta de un territorio y de unas prácticas de poder que propician un reduccionismo identitario, un discurso institucional incongruente con la praxis docente. Irónicamente, los docentes piden a todas voces libertad de pensamiento y libertad en el hacer, mismas que han sido perseguidas, sancionadas y coartadas; por lo tanto, el docente deriva que tiene que cuidar qué dice, qué hace y cómo hace su ejercicio profesional. Acá hay un docente queriendo ser, pero ha sido coartado por la burocracia institucional y los mecanismos de control (reloj checador, Plan Anual de Trabajo Individual del Profesor –PATIP–, Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente –ESDEPED–, Sistema Nacional de Investigadores –SNI–, por ejemplo).

De esta manera también se evidencia el juego en el que cae un docente aunque ello signifique ser ilegítimo consigo mismo, pero simulándose legítimo, es decir, el docente asume con normalidad su alineación a las funciones y mecanismos de control, aunque ello implique, por ejemplo, que en el cumplimiento de dichas funciones se transgreda el tiempo individual-familiar, pues además lo asume necesario a fin de garantizar su permanencia o estabilidad laboral, y ello parece resultar invisible a la institución. Así también, los mecanismos que emanan de los docentes para sobrellevar esta dominación o sometimiento se nombran por ellos mismos como *amor a la profesión, empatía, comodidad, tolerancia y olvido*. De este modo, el *deber ser* termina imponiéndose sobre el *ser*, la función justificando la existencia o la razón de ser de un sujeto que se sabe contenido y atrapado en lo dado, en lo institucional, y carente de la fuerza suficiente para pensar otras condiciones posibles, mirándose resignados, pues no hay más que adaptarse y seguir sobreviviendo.

También lo anterior evidencia que hay un docente más preocupado por cumplir que por encontrar otras formas posibles de vincularse con la institución que no necesariamente sea un contrato, un vínculo meramente garante de trabajo y salario seguro. No obstante, este vínculo se ha fortalecido, por aquella cultura que incentiva *el pago por productividad, el pago por ser competitivo o el pago al mérito*, que han ido corrompiendo y debilitando la cooperación, la colegialidad y el trabajo interdependiente entre los docentes, pues dichos pagos promueven exactamente lo contrario, es decir, terminan por aislar a los docentes, inhibir la cooperación y degradar el compromiso grupal. Y por si todo ello no fuera suficiente, dichas formas de *remunerar y premiar* el desempeño de un docente universitario terminan convirtiéndose en mecanismos invisibles y sutiles que excluyen y castigan a los docentes que se califican como *improductivos* y que, en un momento dado, puede que dicha improductividad derive de que aún no son expertos o se resisten a la mercantilización total de la docencia.

De igual modo, los docentes son conscientes de ser parte de prácticas de control y corrupción que hoy carcomen y desprestigian a la institución y a ellos mismos, pero

también es cierto que temen elevar la voz y se resisten a tomar otra postura para evitar la confrontación, aunque contrastantemente reconocen la urgencia de dirigentes empáticos; de igual modo están ciertos que hay una ausencia de organización colectiva por una causa común, pues antes tampoco hay un sentido de colectividad. Inmerso en esta dinámica, el docente no ve alternativas y nuevamente se asume determinado por las circunstancias, teme y calla, se siente impotente, y nuevamente emerge el condicionamiento y el docente se retrae y se refugia en su trabajo con los estudiantes, pues allí se sabe con certidumbre; en este sentido, pareciera que “para los docentes, su identidad, en tanto maestros, está ligada a la particular tarea de enseñar o conducir el proceso pedagógico, y esta especificidad es la fuente de su legitimidad social, dotando a su práctica cotidiana de un sentido público” (Steck et al., p. 350).

Desafortunadamente, desde el decir y sentir de los docentes se reconoce un sujeto docente desgastado y superado por el *tener/hacer* y el *deber ser*, expectante, pero no actuante; un sujeto docente que no cree en su institución, desapegado de la universidad, que mantiene un vínculo frágil y más apegado a lo meramente laboral con la universidad; que da muestras de una gran indiferencia hacia el otro y hacia la propia institución. De lo anterior se deriva que la relación docente-universidad, universidad-docente es una relación que se caracteriza por una transgresión recíproca, pues el docente se reconoce, en medio de todo esto, como un *sujeto en peligro de extinción*, de tal suerte que el infortunio deviene en virtud de que “las universidades institucionalmente han orientado sus intereses y objetivos hacia la sobrevivencia de sí mismas en el marco de sociedades capitalistas” (Sandoval y Salcido, 2016, p. 10). De este modo, hoy se concibe y se mira a la universidad, por propios y extraños, como empresa, como espacio o mecanismo de movilidad social; un agente al servicio de los grupos partidistas en el poder.

El devenir de todo esto conlleva verdaderamente repensar en cómo reactivar en los docentes universitarios ese deseo que cada uno de ellos reconoce, desde lo profundo de su ser, como aquello que los llevó a incursionar en la tarea de educar, que los sigue llamando o cautivando para mantenerse y continuar, deseo que tiene que ver con lo que es disfrutable, con lo que le gusta o con lo que sueña un docente universitario, y que para muchos de los casos no se corresponde con lo demandado por la institución en la que se circunscribe su práctica educativa. Pero también conlleva visibilizar y revalorar la forma en que los docentes han jugado constantemente con máscaras y dobleces ante el otro, buscando pequeños huecos por donde mostrar y mostrarse sin ser vistos.

Exponer y ocultar, dos caras de una misma moneda, dualidad que termina constituyéndose en una constante en la vida profesional de un docente universitario, ante una racionalidad institucional indolente hacia el deseo del otro. “La Universidad no entiende que el docente feliz, laboralmente hablando, es más productivo”. Los docentes saben perfectamente que, ante la expresión de una emocionalidad, interés, necesidad o proceder que se perciba por el otro como transgresor/a o indeseable

en el *deber ser* de un docente universitario, como consecuencia habrá una sanción o castigo, por lo tanto, habrá que ocultarla, reprimirla o verterla de otro modo.

En este sentido, desde la indiferencia e insensibilidad hacia el otro y la minimización y descalificación de sí mismo, ser docente implica reducirse a ser un mero espectador de lo que sucede en su entorno, remitirse a cumplir funciones, pues son estas funciones las que justifican el *ser*, de tal manera que ser docente lleva a un sujeto a transformarse en otro ser que no es realmente, pero que se justifica desde una lógica que legitima un *deber ser* y unas funciones sustantivas.

Distantes de una subjetividad y colectividad desplazada y frágil, y frente a una individualidad fuertemente centrada, alinearse a una identidad institucional implica correr menos riesgos de quedar expuesto ante al otro, las funciones sustantivas para un docente universitario se erigen como grandes certezas. En este sentido, ¿cómo lograr que los propios docentes puedan reconocer dichas funciones que, aunque se presentan como legítimos, operan como mecanismos que los mantienen absortos en su propia cotidianidad, ausentes de otras realidades y de sí mismos? ¿Fuera de ellas quién se es? ¿Es posible concebirse fuera de ellas? ¿Pueden convertirse en grandes marcas en cada uno de los docentes universitarios? ¿Cómo lograr que los pares docentes adviertan que desde su actuar e indiferencia contribuyen a la reproducción de un sistema que privilegia la individualidad para contraatacar la colectividad, lo mismo que posibilita perpetuar unas relaciones de subordinación, control y dependencia hacia el propio sistema universitario?

Inmersos en un contexto universitario corroído por la corrupción y el abuso de poder, ¿cómo posibilitar que los docentes universitarios logren reconocerse y potencializarse desde la culpa, la represión, la inseguridad, el temor y la sujeción que provocan callar, alinearse, responder y corresponderse con unas funciones sustantivas? ¿Qué posibilidades pueden encontrar los docentes para la organización colectiva? ¿Qué dispositivos tienen a su alcance o podrían generar para un ejercicio abierto de análisis, crítica y reflexión que les permita reconocer la necesidad de identificarse en una causa común? ¿Cómo transitar de un sujeto que se advierte sin credibilidad, respeto, dignidad, y descartado como un guía social, a un sujeto potente y capaz de cambiar sus circunstancias? ¿Desde dónde los docentes pueden hacerse conscientes y responsables de las subjetividades y de las historias otras que producen desde su práctica educativa? ¿Cómo lograr transitar de una subjetividad que se preocupa únicamente por sí misma hacia una subjetividad en la que también importe el otro, sea este otro otro docente, los estudiantes, la universidad, la sociedad o el país?

CONCLUSIONES

Con relación a la experiencia investigativa compartida, ser un docente universitario se traduce en una práctica que a lo largo del tiempo va adquiriendo diversas significaciones conforme el sujeto transita a otras edades cronológicas y laborales, experiencias,

relaciones, interacciones, contextos, emocionalidades, e indiscutiblemente a partir de lo que vive en el propio entorno laboral en términos de la estabilidad o de los cambios políticos, ideológicos, económicos y/o culturales, y lo que ese mismo entorno le provee o toma en cuenta, ya sea con relación al grado de prestigio alcanzado, la efectividad y remuneración de su ejercicio profesional, su correspondencia al(los) modelo(s) identitario(s) legitimados de lo que debe ser, en nuestro caso, un docente universitario. A lo anterior se suma todo lo que el mismo sujeto pueda vivir en sus participaciones y responsabilidades en otras dimensiones sociales, así como lo que el propio sujeto termina autoatribuyéndose o autoevaluando de su propio ejercicio profesional. Pensarse y concebirse profesionalmente fuera de estas lógicas que sujetan la identidad docente y su quehacer es sumamente complejo.

En este sentido y como se mencionó al inicio del presente documento, hacer referencia a la recuperación de significados en torno a la identidad de un docente universitario se advierte de gran valía, en un primer momento para desentrañar cómo en otros sujetos se fue avizorando, modelando o construyendo la idea de ser un docente universitario, por otra parte, para dar cuenta si esa idea preconcebida que se configuró se mantiene o se transforma toda vez que dicho sujeto llega a desempeñarse profesionalmente como docente universitario en un territorio concreto.

Las entidades docentes pueden significarse así como una construcción individual-colectiva que da cuenta de un entramado de relaciones y significados de los que el propio sujeto docente no siempre es consciente, pues “las «relaciones sociales reales» de las que se trata son siempre instituidas, no porque lleven un revestimiento jurídico (pueden muy bien no llevarlo en ciertos casos), sino porque fueron planteadas como maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas” (Castoriadis, 1993, p. 199).

Bajo esta dinámica, un sujeto, consciente o inconscientemente, oculta o reprime su ser, dentro de un *deber ser* impuesto por las instituciones pero que le garantizan ser incluido y permanecer dentro del sistema; sin embargo, esto conlleva que el sujeto viva bajo constantes presiones y represiones, incidiendo en sus propios quehaceres y en su pensar, pues el *deber ser* termina mandando sobre él, convirtiéndose en un referente sostenido socialmente. De esta manera, se constituyen y se erigen identidades que terminan imponiéndose y reprimiendo el *ser*, es decir, coartando las subjetividades que constituyen el territorio en el que se mantienen cautivos los verdaderos sueños y las aspiraciones de un sujeto. En palabras de Mandoki (2007, citado en Maidana, 2016, p. 4), “la identidad es el revestimiento del que se envuelve la subjetividad para presentarse a los otros e integrarse a cada contexto social en que se despliega”.

REFERENCIAS

- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149.

- Castoriadis, C. (1993[1975]). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución* (trad. M. Galmarini). Tusquets.
- Falcón Linares, C., y Arraiz Pérez, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Jarauta, B., y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado*, 21(1), 103-122.
- González Giraldo, O. E., Castellanos Sánchez, M. T., y Bolaños Motta, J. I. (2021). Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 180-207.
- González, R., Rivera, L., y Guerra, M. (2020). *¡Seamos virus!* Editorial Fray Bartolomé de las Casas.
- Maidana, Y. (2016). *Construcción subjetiva de la identidad docente: un análisis desde las prácticas*. IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. Ensenada, Argentina.
- Sandoval, R., y Salcido, R. (2016). Pensar epistémico y político desde la perspectiva del sujeto. *Espiral*, 23(66), 9-39.
- Silva Batatina, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, 41(91), 124-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376156277008>
- Streck, D. R., Rendín, E., y Zitzoski, J. J. (orgs.) (2015[2008]). *Diccionario. Paulo Freire* (trad. P. Gudiño). CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPECAL, Instituto Politécnico Nacional.

Cómo citar este artículo:

Martínez Ortiz, M. d. L., Quijano Zavala, G. G., y Guillermo Echeverría, M. J. (2022). Identidades docentes universitarias: entre lo instituido y el deseo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1725. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1725>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica

The self-partner training in the postgraduate degree: Experiences of the Academic Writing Collective

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Luis Roberto Martínez Guevara. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es profesor con distinción de Perfil Deseable PRODEP. Premio Estatal de Educación del Estado de San Luis Potosí (2021). Premio Municipal de Educación 2019, municipio de San Luis Potosí, SLP. Pedagogo de formación inicial; Maestro en Educación; especialista en Infancias y Juventudes por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, Argentina); especialista en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Doctorante en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Correo electrónico: martinez.luis@upnslp.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-164X>.

Resumen

Los avances de esta investigación contextualizan las aproximaciones para indagar las experiencias que posee un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 en el municipio de San Luis Potosí, SLP, México, acerca de los procesos formativos que perciben desde las prácticas de escritura académica durante su auto-socio formación en el posgrado. El antecedente mediato de esta condición es la advertencia de múltiples necesidades comunicativas del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura. Este acontecimiento se gesta desde la perspectiva de la ubicuidad de la escritura; el derecho humano para construir conocimiento en un mundo común; gestar acontecimientos de participación social e impronta política en territorios que se tornan inestables, inseguros, marginales, precarios para el alumnado de posgrado con fundamento en las condiciones de polarización social que produce el capitalismo neoliberal, el colonialismo, el patriarcado y en general, las atenuantes en el sur (como metáfora del sufrimiento humano injusto) y la emergencia de salud pública (COVID-19). El enfoque del proyecto es cualitativo, se fundamenta en su concepción y análisis a partir de la teoría crítica y el método de investigación cooperativa. Para la recuperación de la información se implementó una estrategia auto-socio formativa (septiembre a diciembre del 2021) y posteriormente se efectuó en marzo del 2022 un grupo de discusión. En este ejercicio se recuperan solo las principales experiencias en escritura académica de los colaboradores en la investigación.

Palabras clave: Autoformación, escritura académica, estudios de posgrado, formación de profesores.

Abstract

The advances of this research contextualize the approaches to investigate the experiences of a group of students of the Master's Degree in Basic Education taught by the Universidad Pedagógica Nacional, Unit 241 in the municipality of San Luis Potosí, SLP, Mexico, about the training processes that they perceive from the practices of academic writing during their self-partner training in postgraduate studies. The medi-

ate antecedent of this condition is the notice of the multiple communicative needs of postgraduate students to express their ideas in an eloquent and sophisticated way through writing. This event is gestated from the perspective of the ubiquity of writing; the human right to build knowledge in a common world; develop events of social participation and political imprint in territories that become unstable, insecure, marginal, precarious for postgraduate students based on the conditions of social polarization produced by neoliberal capitalism, colonialism, patriarchy and, in general, mitigating in the South (as a metaphor for unjust human suffering) and the public health emergency (COVID-19). The approach of the project is qualitative, it is based on its conception and analysis based on critical theory and the cooperative research method. For the retrieval of the information, a training self-partner strategy was implemented (September to December 2021) and, subsequently, a discussion group was held in March 2022. In this exercise, only the experiences in academic writing of the collaborators in the research are recovered.

Keywords: Self-training, academic writing, postgraduate studies, teacher training.

LA CONFIGURACIÓN DE LA ESTRATEGIA AUTO-SOCIO FORMATIVA COMO PRE-TEXTO PARA LA INVESTIGACIÓN

El par experiencia-sentido (Larrosa, 2009) resultó una premisa de ejercicio, actuación, movilización y desarrollo educativo entre los coproductores en esta investigación. Lo que conlleva este encuentro situado es “el desplazamiento de la idea de experiencia (como transformación de sujeto) a la idea de ejercicio (como atención al mundo)” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 183). Estar atento en el mundo como un posicionamiento de su proceso de producción de saberes, desarrollo humano (educativo) y experiencias de auto-socio formación con un sentido de personalización, más que individualización y acrecentamiento de las brechas de desigualdad manifiestas en la sociedad.

Cada acontecimiento está mediado por la experiencia-sentido de los sujetos. Experiencia-sentido configurada como un encuentro particular, temporal, concreto, situado y contextual. Como una necesidad de reivindicar la experiencia y los lenguajes de la misma en el campo pedagógico (Larrosa, s.f.). Experiencia que se asimiló desde el sentipensar a partir de la horizontalidad, el diálogo y la promoción de prácticas investigativas más cercanas al sujeto desde una pedagogía de lo próximo-complejo (Osorio, 2013). Prácticas de escritura académica que los sujetos movilizaron en el entorno universitario como comunidad de encuentro. Un encuentro intertextual e interpersonal, allende rutas canónicas o trayectos configurados desde el exterior de sus prácticas y de procesos formativos desiguales e intrascendentes para su desarrollo educativo. Encuentro performativo desde lo que ocurre, lo que está siendo-ocurriendo.

La idea baluarte de este proceso resulta del rechazo a la educación como privilegio y el apego a esta como condición para la humanización desde la producción de sentido colectiva y la configuración de saberes en torno a los procesos formativos para el desarrollo educativo desde la escritura académica. Este andar y hacerse camino en el campo educativo y disciplinar del alumnado de Maestría en Educación Básica

(MEB) como esa tensión permanente contra las preconfiguraciones y verdades preestablecidas (cánones); contra lo determinado y *a-epocal* que establecen los patrones en apariencia estáticos e inamovibles; esto es, “la batalla por la presencia es una batalla contra la indiferencia” (Larrosa y Recchia, 2019, p. 191).

La investigación abordó los sentidos experienciales de los individuos de sus prácticas de escritura académica (EA). Su abordaje a partir de un paradigma social emergente para acercarse al conocimiento desde el ámbito de la lingüística educativa (Navarro, 2020). La perspectiva de análisis se desarrolló desde los *nuevos estudios de la literacidad* (Salazar, 2015), dado que se consideró el enfoque de la escritura académica como una práctica situada (Barton y Hamilton, 2000, citados en Navarro, 2020). El análisis prevaleció desde la función crítica de EA, gracias a la posibilidad de plantear reformas, cambios o transiciones al mundo, a la sociedad y comunidad desde la que se participa como ciudadano activo para reclamar las desigualdades existentes (Navarro, 2020).

Este modelo de investigación corresponde a un método propuesto en el año 2008 por Heron y Reason denominado *investigación cooperativa*. Para ellos, esta es una

... forma de investigación de acción en segunda persona en la que todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos. Todos participan en el diseño y la gestión de la investigación; todos se incorporan en la experiencia y la acción que se está explorando; todos están involucrados en tener sentido y sacar conclusiones; por lo tanto, todos los involucrados pueden tomar la iniciativa y ejercer influencia en el proceso. Esto no es investigación sobre personas o acerca de personas, sino una investigación con personas [p. 366].

Este método de investigación planteó nuevos desafíos a la cultura personal e institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (a partir de ahora, UPN). Por una parte, movilizó la disposición para el desprendimiento, saber que fue una investigación con personas que traducen sus ideas en prácticas diversas sin el empoderamiento de un potencial conductor o guía bajo articulaciones preconfiguradas u orientaciones dirigidas. La posibilidad de generar espacios para el diálogo, el debate, la discusión sin evitar tensiones, fracturas o incidentes que resulten otrora opositores a la idea de ser y existir en comunidad de encuentro.

Surgió desde la noción de la construcción de una estrategia auto-socio formativa procuradora de prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de posgrado, estrategia que constituye la arquitectura de la formación para la construcción de procesos formativos empáticos, pacientes y sensibles a la otredad; es decir, oportunidad para que los estudiantes eligiesen en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador (Bernard, 2004).

El texto en turno recupera los sentidos, significados y discursos que los coproductores comparten acerca de la estrategia auto-socio formativa (EASF) implementada mediante el Colectivo de Escritura Académica (CEA) solo sobre sus experiencias en torno a la escritura académica. La intención esencial del CEA fue ser un móvil para la escritura académica, y un pre-texto para efectuar esta investigación. El propósito

operativo fue configurar un territorio/espacio (foro) de intercambio académico para dialogar, aportar solvencia a dudas escriturales, buscar soluciones a problemas de escritura y (auto-socio) formar-se con base en el acompañamiento sentido, afectuoso y epifánico que brinda el ejercicio de trabajar juntos, de poner en común lo que somos en detrimento de que estamos cuando se (nos) escolariza (escolarizamos).

Con base en esta proxemia, se dio la oportunidad a cada persona de producir su formación; formación en plural y en colectivo de todo su ser. Se emitió el 2 de agosto del 2021 una convocatoria mediante el canal de WhatsApp a los 11 alumnos que integraron el grupo de MEB, en el que colaboré como docente durante el ciclo 2020-2021. También fue compartida con cuatro exalumnos de generaciones anteriores. De las 15 invitaciones que se hicieron de manera formal, la respuesta a la convocatoria fue aceptada por cinco personas.

Después de aceptar ser coproductores de esta investigación, se concretaron dos encuentros de consulta para revisar las necesidades formativas en el desarrollo de sus prácticas de escritura académica. Ambos encuentros fueron mediante la plataforma Meet los días 16 y 23 de agosto del 2021. El resultado de este proceder fue la delimitación cooperativa de las características de la estrategia auto-socio formativa que para este caso se denominó CEA. Los servicios que se contemplaron durante estos dos encuentros para que el CEA se implementara como estrategia auto-socio formativa fueron:

- Tutorías personalizadas y grupales sobre textos académicos. La intención fue la promoción del desarrollo de las habilidades de pensamiento de base cognitiva, sobre todo, análisis, síntesis y reflexión.
- Tutorías sobre temáticas específicas, propiamente que involucren las dimensiones de la escritura.
- Lectoría entre pares, posibilidad de leer juntos para producir realimentaciones cooperativas.
- Investigación, producción de conocimiento que enriquezca el campo de la escritura académica en posgrado.

HALLAZGOS ESENCIALES SOBRE LAS EXPERIENCIAS DURANTE EL CEA

Las expresiones de las proposiciones manifiestas se divulgan mediante el formato de escritura denominado “narrativa a capas” (Rambo, 2019), porque faculta el involucramiento de otros lenguajes performativos, saberes prácticos y conocimientos más sentipensantes que racionales; nutrido por pensamientos no dogmáticos, ni totalitarios, y menos soberbios, dado que narrar “necesita una acción reflexiva de conocimiento acerca de sucesos antecedentes o por acontecer” (Díaz-Barriga, 2018, p. 26). Relatos desde la formación (auto-socio producida) para recuperar la vida-vivida-con-otros, basados en la escucha, la presencia y la contingencia (Osorio, 2013).

La narrativa a capas, si bien se emplea preponderantemente en ejercicios fundamentados en el método etnográfico y desde la antropología (Rambo, 2019), para esta

investigación se decidió informar como una afrenta ante la indiferencia que provocan las estructuras canónicas de presentación de informes de investigación. También como acontecimientos sujetos al sentido del trabajo formativo desde las experiencias en escritura académica que los coproductores desean germinar en sus documentos recepcionales o tesis. Esta tensión de provocar la visibilización del nosotros-otros facultó al CEA para aventurarse a situar sus prácticas de escritura académica desde nuevas oportunidades de desarrollo educativo y formación en, desde y para profesionales de la educación.

La diferenciación entre textos de diversas dimensiones y volúmenes de ideas se realizó a partir de tres asteriscos (***) para reconocer que existe una retórica más envolvente que lineal o secuencial; reconocer que la escritura es ubicua y una práctica situada; también que los formatos y maneras de exposición son encuentros entre personas que sienten, piensan, escriben y son. Asimismo se informa que los nombres de los participantes en la presente investigación fueron cambiados para respetar su anonimato; en la misma se denominan *coproductores* por la perspectiva de la misma investigación. En total colaboraron cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica.

La pregunta al inicio del cambio

Parte de la vida es cuestionar. Se interroga al cuerpo, a la piel que vibra, al doctor que ausculta, al vecino cuando coincidimos; se solicita la hora al transeúnte o al lugareño que sonríe al turista bajo el sol; es decir, se establecen dudas internas, preguntas sin pensar tanto en su posibilidad. Más bien, se introduce la ingenuidad en la pregunta, se acostumbra a preguntar como dote legitimado en sociedad (Calvo, 2010). Sin embargo, la pregunta inocente, la que conlleva placidez, la que relega el saber por el acercamiento es lo que da sentido al inicio de este proceso de formación. Un sendero esperanzador, generador de múltiples cuestionamientos que son trascendentes para repensar en otros vertederos que es uno mismo.

El recuento de las acciones auto-socio formativas que se desarrollan cada semana con los estudiantes de MEB me lleva a detonar este texto a partir del cambio... Resulta un concepto construido de manera negativa en la sociedad, cuando su génesis deviene en la posibilidad de hacer de otra manera lo que necesitamos, requerimos, deseamos o estamos obligados a realizar. Hace años leí el texto de Peter Senge titulado "La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje", en él establece tres fases por las que transita un sujeto en las organizaciones para el cambio. Comparto esta información porque tengo muy presente en la memoria la palabra "cristalizar".

Senge (2011) realiza una analogía entre lo que es el cambio y lo describe a través de los cristales, ¿qué pasa cuando golpeas un cristal y solo lo fracturas o fisuras? Pues así es el cambio... es un proceso de decristalización, es recuperar cada elemento que creías intrascendente para configurar de nueva cuenta sentido a ese organismo. Con esta idea inició todo, un proceso dialógico que me ha llevado por diferentes abrevaderos.

Como estudiantes de un programa de maestría, señalan los coproductores: cuesta el cambio porque establecen correlación con lo que propone Byung-Chul (2021) al insistir en sus discursos en que somos máquinas pensantes que estamos en aparente autonomía cuando las sociedades ejercen un control basado en la modulación universal de las conductas. Un control que experimentaron mediante miedo, frustración, fracaso, sinsentido ante las experiencias formativas sobre la escritura académica.

Objetan la necesidad de prepararse para el cambio.

¿Cómo vivir sin la oportunidad de cambiar? ¿Cómo trascender sin formarse? Me encantaría decir que estoy preparado para el cambio, cuando en realidad no sé qué tan doloroso sea dejar las costumbres y adquirir nuevas posibilidades de trabajo, de ejercicio intelectual y volitivo para aprender a escribir [J. Valenzuela, comunicación personal, 18 de octubre del 2021].

Además, Esmeralda comunicó: “¿Cómo estar preparado para el cambio como estudiante? Afirmo que experimentando nuevos patrones que conlleven hacer emerger saberes más prácticos, acordes con las realidades múltiples y frágiles en que nos movemos” (E. Lucio, comunicación personal, 19 de noviembre del 2021). Retos que los estudiantes de MEB perciben en su afrenta con la escritura académica. Desafío en que solo el cambio regula la esperanza de formar-se (de nunca dejar de hacerlo) mediante la experimentación de prácticas letradas y situadas, motivadas desde preguntas inocentes y dejar de lado este universo de la ingenuidad.

La formación como sujeto, en el ámbito de mi práctica educativa, refiere a un sujeto que transforma sus procesos de vida y profesión, porque el sentido de la UPN deviene del lema “Educar para transformar”. La visión es clara y contundente, aunque el acto educativo conlleva muchas problemáticas manifiestas en el entorno. Ejemplo: se es irrespetuoso con los alumnos al dejar de aclarar las dudas, al solicitar trabajo sin una lectura analítica que realmente la situación educativa del mismo o reprobar a todo un grupo porque nadie sabe cómo quiero que asimilen y conozcan.

Estas condiciones son tensiones que provocan fastidio entre los miembros de la comunidad universitaria. Porque entonces, a la luz de otras dimensiones de la práctica educativa, se es “barco”, “paternalista”, “nuevo”, “joven”, “sin identidad UPNiana” y demás adjetivaciones que realmente provocan coraje en ciertos momentos por la amenaza constante y el miedo que infunden a los estudiantes este tipo de condiciones docentes.

Claramente, el grado y nivel de conciencia que poseen otros docentes provocan una armonía que hace mirar la educación distinta a los alumnos, una visión más afable con sus propias realidades y comprensiva en términos de lo que es pertinente compartir con los otros y generar en mí para provocar(me) otras esperanzas. ¿Cómo ser un formador entonces? ¿Cómo aproximarse a la vida de otros formadores como son los estudiantes que son profesores en servicio? ¿Qué atendemos en realidad los formadores de docentes que nos acercamos con preguntas ingenuas a los otros?

Las experiencias poseídas en torno a la escritura académica

El desapego que se tiene a la escritura es una evidencia real entre el grupo que colaboró en el Colectivo de Escritura Académica. Cuando se dialogó sobre las experiencias que se tienen en torno a esto, las emisiones comunicativas fueron bastante escuetas y limitadas. Por ejemplo, Juan estableció que la agenda de escribir académicamente es reconocida por él hasta su participación en la UPN; determina: “yo creo que es donde se han fortalecido más esta habilidad y esta capacidad de expresar de manera eficiente a través de la textualidad de una idea” (J. Valenzuela, comunicación personal, 20 de septiembre del 2021).

Esta opinión denota que antes de su participación en un posgrado su experiencia para escribir fue nula. Lo que coloca en entredicho la formación asimilada durante el pregrado y enfatiza el síndrome del déficit (Molina, 2020) que los formadores en los posgrados atenúan con sus procesos formativos (o no) y las quejas que en los colegiados de profesores se escuchan o leen continuamente. Por tanto, se mantiene en las experiencias de los sujetos la idea de formarse en escritura académica en condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo. Asimismo, ¿cómo generar experiencias que provoquen condiciones de respeto a los saberes en escritura académica de los estudiantes de posgrado?

Incluso, una idea equivalente se recupera durante la implementación del CEA al comentar que la experiencia con textos académicos es nula. La asociación que se hace a esta es con la elaboración de la tesis. Esmeralda expone: “estas experiencias han tenido en sí muchos años; pero las he retomado porque tengo el reto de terminar la tesis, y espero que así sea” (E. Lucio, comunicación personal, 19 de octubre del 2021).

Entonces, escribir académicamente es considerada una actividad paralela a construir el documento recepcional. Una actividad que involucra un nivel de movilización de habilidades de pensamiento de base cognitiva; sobre todo la parte de la síntesis, porque Rebeca asume que

...el proceso de realizar un trabajo de tesis es sumamente enriquecedor porque además de que te permite leer, aprender, bueno, también tienes la oportunidad de sintetizar lo que creo que a mí me ha costado muchísimo, el proceso de sintetizar [R. Ruiz, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021].

La escritura académica de nueva cuenta como una actividad epistémica que faculta al sujeto a tejer ideas, a hilar e hilvanar lo que se desea comunicar. “La escritura es algo muy difícil porque podemos escribir para nosotros, pero que los demás nos entiendan sí es algo complicado” (M. López, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021). De eso se trata la escritura académica, convencer a una audiencia sobre una proposición textual determinada. Reconocer que se escribe para otros es un enorme paso hacia la consolidación de prácticas de escritura con fines polivalentes y desde múltiples espacios de desarrollo y formación.

Emma insiste:

...aunque tengo poca experiencia en la redacción de textos académicos... eh, eh... considero que la estancia en la licenciatura y en la maestría sí me [ha] ayudado en gran medida, para... para poder

desenvolverme en este ámbito, y considero que me ha ayudado enormemente en la función que desempeño [E. Rodríguez, comunicación personal, 20 de octubre del 2021].

Formarse desde la escritura académica permite un despertar a para qué y cómo puede escribirse, aunque la desolación que genera saberse escritor provoca un entorno de desigualdad.

Escribir desde la prosa del autor

En general, escribir es un acto de provocación. Suministra al lector una perspectiva con relación a un constructo u objeto de contemplación en la realidad mediada entre los individuos. Dicha condición resulta compleja de experimentar, dado que en la escritura académica se forma mucho desde la citación como ejercicio obligado para argumentar con base en referentes o textos-fuente.

Narrar o comunicar lo que sucede o sucedió cuando se escribe desde la prosa del autor; esto es, desde la personificación de las ideas, aludiendo, sí, a referencias teóricas, pero destacando el nivel de subjetivación propio al momento de divulgar o publicar un texto escrito es un ejercicio que provocó reflexiones interesantes al interior de la implementación del Colectivo de Escritura Académica.

La subjetividad misma de producción de sí facilitó la incorporación de experiencias abiertas, expuestas y vulnerables a la formación; predilectamente a considerar el sentido-experiencia como un evento que nunca se resuelve desde el dogmatismo. La influencia de escuchar(se) exige dar cuenta de ese *nos* de lo que nos pasa en un movimiento cíclico y constante que exige salir y retornar a sí desde situaciones que escapan de la propiedad misma del sujeto.

Por ejemplo, una coproductora determina que

...expresar mi experiencia en contraste con la teoría y clarificar conceptos que no eran claros, me permite que esta forma de escritura enriquezca mi expresión escrita personal, o la expresión escrita personal, y va dando forma al propósito de lo que, lo que yo deseo escribir [M. López, comunicación personal, 18 de septiembre del 2021].

Entonces la textualización cobra vida, faculta el sentido de expresar con libertad sin ataviarse a la consigna de escribir basada en la citación constante de las ideas producidas por otros. Sentir alegría por comenzar a despertar de la anestesia que provoca la academia y sus prácticas estructurales de desigualdad.

Lo mismo resultó ser un ejercicio esclarecedor para otra coproductora de esta investigación. Así lo expone:

Pues, cuando comencé a escribir textos académicos, fui como llevando más en forma mis ideas, aclarándome más, porque era yo lo [que] quería realmente, lo que pensaba o hacia donde yo pensaba llegar; entonces sí, este... pues para mí fue más fácil o más claro; ya ahorita ya, mi idea está, más clara, sé a dónde quiero ir; a partir de que comencé a escribir yo lo que realmente quería o la problemática que realmente tenía, pues no me saturé tanto de información, al contrario, fui buscando realmente la que necesitaba [E. Rodríguez, comunicación personal, 20 de octubre del 2021].

Existe una preocupación notoria entre el alumnado por referir con calidad sus proposiciones textuales. Aunque se dan cuenta de que es muy importante para adquirir y expresar voz propia reconocer el género textual específico solicitado para abordar bajo las características idóneas la construcción del texto. Lo explica con soltura un coproductor:

...en algunas ocasiones, en los textos académicos pareciera encontrar conceptos que pueden ser explicados desde la literacidad. Entonces, mmm, creo yo que, en ese sentido, mmm, se me dificulta y entonces es cuando encuentro a la escritura algo difusa, porque soy incapaz a veces de diferenciar entre un tipo de género y otro, he ahí el detalle [J. Valenzuela, comunicación personal, 20 de septiembre del 2021].

Las acciones particulares de escritura académica de cada estudiante resultan disruptivas al evidenciar sus frustraciones por la elaboración de trabajos que exigen determinados géneros discursivos, motivados en gran medida porque sus prácticas sociales del lenguaje se formalizan y vinculan con procesos escolarizados. Por géneros discursivos se entiende

Las clases más o menos estables de textos escritos, orales y multimodales, propios de esferas sociales e históricas específicas, sobre los cuales los usuarios tienen ciertas expectativas, que están orientados a objetivos sociocomunicativos particulares, materializados en una estructura retórica determinada, con ciertas opciones típicas de tema, formato, léxico, gramática y discurso, y con variaciones posibles según la situación y el usuario [Bajtún, 2005, citado en Navarro, 2017].

Los géneros discursivos son considerados por Zhizhko (2014) simples o primarios y complejos o secundarios. Los géneros discursivos simples están constituidos por enunciados de comunicación inmediata, por ejemplo: saludos, conversaciones, preguntas. En cambio, los complejos o secundarios son agrupaciones de géneros simples que emplean comunicación que puede ser permanente. Ejemplos son las novelas, investigaciones científicas, artículos, entre otros (Zhizhko, 2014).

Entonces, el género discursivo complejo dominante en la UPN tiene que ver con la construcción de la tesis o documento recepcional. Sin embargo, solo el 9.3% durante el tránsito de seis generaciones concluyó el proceso de titulación; por tanto, elaborar su tesis es una verdadera odisea para el alumnado, desde un enfoque de obstrucción o impedimento. Eso significa que al mes de marzo del 2022 existen 42 maestros en educación básica de 451 egresados del programa de MEB.

Carlino (2004) reconoce a este tipo de alumnos que ignoran o manifiestan problemas con el tipo de texto solicitado en cada disciplina como *escritores inexpertos*. Sin embargo, aclara que esta condición no depende de la edad ni del nivel educativo cursado o de la experiencia desarrollada, sino que

...la condición de experto o de principiante no son categorías absolutas, no son atributos que caractericen a los sujetos en sí mismos; son conceptos relacionales que solo tienen sentido respecto de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan (o todavía no lo hacen) los que escriben [Carlino, 2004, p. 324].

Por tal motivo, en el programa de MEB resulta muy evidente que la tesis o documento recepcional es la pared, siguiendo la metáfora de que al correr un maratón el atleta se enfrenta a un monstruo que entre los kilómetros 36 y 38 impide continuar su marcha para alcanzar la meta propuesta de llegar al kilómetro 42.250.

En realidad, vincular la perspectiva del escritor inexperto a los procesos formativos que a partir de prácticas de escritura académica experimenta el alumnado resulta un ejercicio de relaciones desiguales y asimétricas en la UPN. La formación desde la escritura académica debiese situarse, no como sujetos expertos, sino como personas en permanente formación.

Carlino (2004) identificó cuatro tendencias de dificultades que expresan los universitarios en el proceso de composición escrita:

- la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector;
- el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura;
- la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos;
- la dilación o postergación del momento de empezar a escribir [p. 322].

Tales tendencias se derivan del análisis de diversas fuentes de consulta (Carlino, 2004) que dan cuenta de que las prácticas de escritura académica desde la textualización o producción de textos son una labor compleja y de manifestación extendida a contextos diversos, no solo en ámbitos educativos formales sino prácticamente a todos los espacios de convivencia ciudadana.

Por supuesto, la comunidad estudiantil de posgrado de la UPN también experimenta estas dificultades, debido a que, como lo manifiesta Cruz (2018),

- ...la escritura adquiere niveles de mayor complejidad cuando sus fines específicos están relacionados con un campo de alguna disciplina científica y exige de propósitos comunicativos determinados a partir de explicaciones teóricas y de resultados producto de una metodología [p. 13].

Hull y Hernández (2008) refuerzan la proposición descrita, al indicar que la escritura académica

- En sus formas científica o literaria, es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que apropiarse de ella posibilita no solo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal [citado en Hernández, 2009].

Las exigencias de los profesores de los estudiantes que perciben las carencias comunicativas de los alumnos como inaceptables por el nivel educativo que cursan (maestría) sin establecer un proceso formativo en el que se alimenten posibilidades de transformación y mejora constante en sus expresiones comunicativas incide en la formación desde la EA. Sin embargo, en la UPN existe nulo trabajo institucional de la escritura académica a través del currículo, lo cual es una situación desfavorecedora, toda vez que “es a través de la escritura que los estudiantes demuestran lo que saben y entienden” (Bazerman et al., 2016, p. 32).

Con base en lo anterior, conviene cuestionarse: “¿Un profesor que enseña lectura y escritura debe ser un buen escritor? ¿Es suficiente ser un buen lector y un buen escritor para enseñar alguna disciplina?” (Navarro, 2020, p. 40). Molina (2020) responde con contundencia a estas dudas, estipula que “el trabajo de un tutor es reaccionar al texto que revisa como un buen lector. El tutor ante todo es un lector. Se convierte en un intermediario entre el autor y el texto final” (s.p). Compréndase que el tutor es un formador, un individuo que acompaña el proceso de acercamiento a nuevas maneras de relacionarse, no solo de índole cognitiva, sino preponderantemente social.

Por ende, el proceso formativo es su responsabilidad, su compromiso profesional, su impronta política como sujeto ético y solidario con promover lo formable a partir de las disposiciones y capacidades naturales de los individuos. También lo deja sentir Bazerman (2014) de la misma manera al indicar que

Como educadores de escritura hay muchas cosas que debemos atender, pero en el centro de lo que hacemos está alimentar las voces de los estudiantes. Tenemos que ayudarles a descubrir lo que quieren decir, a quién, en qué situaciones, roles sociales, y colaborarles en el desarrollo de su capacidad técnica para la elaboración de afirmaciones persuasivas y enérgicas, que aprovechen toda la fuerza de los conocimientos que han adquirido en su educación [citado en Bazerman et al., 2016].

La EA como ámbito de investigación es fundamental para consolidar las experiencias de trabajo académico de los alumnos de posgrado. Está mediada por la cotidianidad de los procesos formativos que en suma constituyen la posibilidad de éxito o fracaso de los estudiantes a partir de la calidad de su vida académica.

En sí, los estudiantes de posgrado manifiestan problemas para redactar (textualizar o componer) con base en las demandas estilísticas, convenciones gramaticales y usos/modos discursivos propios de ciertos géneros que permitan el aprovechamiento desde el aprendizaje experiencial cuando se elaboran tareas escolares o textos académicos que impliquen una diversidad de movilización de recursos cognitivos, metacognitivos, motivacionales y socioculturales, tales como reportes de lectura, ensayos, ponencias o la elaboración de la tesis (documento recepcional para el caso de la MEB).

La dificultad que tiene el reconocimiento de los géneros textuales y discursivos es una situación determinante en la calidad de la escritura académica del alumnado de MEB. Encuentran también experiencias de apoyo en la formación recibida; por ejemplo, Esmeralda asienta al respecto:

Cuando comencé a escribir mi tesis lo hice tomando en cuenta algunas referencias bibliográficas, es decir, investigando con los aportes que había en referencia a mi tema y, también, eh... también... eh, yo manifestaba mi postura. Me fue de gran ayuda el apoyo de mis maestros de la MEB [E. Lucio, comunicación personal, 19 de septiembre del 2021].

En suma, producir bajo una voz propia es una dificultad latente entre los coproductores de esta investigación. Identificar el género textual específico, reconocer sus características particulares y evitar informatizar su texto se convierte en una osadía compleja de sortear. Citar constantemente sin una regulación de las ideas conlleva a

la idea falsa de que al afirmar mediante las propuestas de otros se argumenta mejor un texto. Reconocen los estudiantes de posgrado la oportunidad de aseverar o refutar con base en sus experiencias, sentidos y proposiciones que surgen desde sus criterios para la toma de decisiones; esto es, desde otros lenguajes más prácticos, cercanos y performativos a sus contextos, condiciones y saberes. Finalmente, reducir la posibilidad de encontrar una voz propia lacera las oportunidades auto-socio formativas de los estudiantes de posgrado.

La escritura académica como eco del “vivir sabroso”

Ignorar los elementos nodales que permiten construir un texto académico es una oportunidad de formación extraordinaria que en la universidad se excluye e invisibiliza. Los procesos de acompañamiento son sobre los contenidos, en menoscabo de las habilidades que resultan trascendentales para la ejecución de las proposiciones que el alumnado realiza durante su estancia académica en la institución.

Así, las metodologías formativas que percibe el alumnado en la UPN Unidad 241 para el desarrollo de la escritura académica son bajo una mirada de aprendizaje dogmático, rígido y estático. Perciben negligencia en la atención de los asesores. Prácticas escolarizadas sin la menor opción de tratar asuntos en clase bajo la lógica de una didáctica humanista.

Didáctica que resultase básica para el desarrollo educativo del alumnado de posgrado. Aunada al reconocimiento de que atender la escritura académica como un campo de formación es determinante para favorecer el bienestar de los alumnos. Dignificar sus procesos de desarrollo educativo para vivir el par sentido-experiencia de “vivir sabroso”.

“Vivir sabroso” como expresión y fórmula de dignificación social y humana recuperada del binomio colombiano ahora en la presidencia de la República de Colombia desde el 7 de agosto del 2022, esto es, la perspectiva generada por Gustavo Francisco Petro Urrego y la vicepresidenta Francia Elena Márquez Mina, políticos y líderes colombianos que pretenden mejorar y transformar las condiciones vitales de millones de ciudadanos colombianos.

Los coproductores de esta investigación, perciben el Colectivo de Escritura Académica (CEA) como una estrategia auto-socio formativa que facilitó su acercamiento hacia procesos de dignificación de la humanidad; desarrollar la posibilidad de formarse distinto, desde lo que sé es y no de lo que se pretende que sea en un país como México, en el que las desigualdades sociales expuestas bajo el enfoque de una nación lacerada por la historia de la política de la exclusión, del hambre... la escritura académica como esa facultad vital para cultivar y enraizar el *vivir* con dignidad, con alegría, en paz.

En esta emergencia colectiva, los actuantes declaran sentirse más tranquilos, más en paz al reconocer espacios y territorios donde su voz a través de la pedagogía de

la voz más amplia y sentida, media la oportunidad de mirar(se) distinto con relación a cómo se escribe y para qué se escribe. Una coproductora lo enuncia:

...fui conceptualizando cómo de otra manera se iba dando esta escritura académica realmente, a través de ciertas afirmaciones o de ciertas situaciones que me permitían a mí diferenciar entre los diferentes tipos de textos e incluso la propia oralidad o expresión oral que tengo [M. López, comunicación personal, 7 de noviembre del 2021].

Resulta muy enriquecedora la posibilidad de coparticipar en eventos académicos en los que las personas recuperen la paz y la estabilidad como condiciones de dignidad. Velar por la implementación de estrategias y espacios formativos en la universidad, tensionar las estructuras rígidas que denostan nuevas posiciones y agencias sobre cómo ser alumnado de posgrado. Exigir a la universidad como representante del Estado para que cumpla con su mandato, brinde garantías idóneas y pertinentes para satisfacer los derechos de las personas.

CONSIDERACIONES FINALES

Reconocer los procesos formativos que se suscitan en torno a la escritura académica en estudiantes de posgrado que son profesores en servicio y que mantienen un contacto sistemático con la educación es una tarea compleja y ardua de promoción. La auto-socio formación como pedagogía al servicio de la transformación social es una manera de aproximarse a las tramas y urdimbres de los otros desde el *ser* de un sujeto colectivo. Colectivizar las relaciones educativas en la universidad es un derecho humano deseable y trascendental para tensionar las relaciones desiguales y asimétricas que acontecen en este espacio escolarizado. Colectivizar como relación de tejido surge mediante la interacción prolongada en espacios educativos horizontales, mediados por el diálogo y la confluencia. Espacios declarados como inexistentes por los coproductores.

Espacios educativos en que el encuentro funge como herramienta de acceso al proceso de auto-socio formar(se). Limitar la escolarización a partir del diálogo, la escucha, el cuestionamiento e insistencia como alternativas poderosas que conmueven, que marcan, que activan y sujetan en colectivo; afrentas que al movilizar producen acontecimientos del nosotros-otros con la deliberación de provocar el bien común.

Sujetos que provocan su formación, que la producen no desde el exterior, sino desde sí mismos como una formación plural que toma en cuenta todo el ser, todo su ser al colocar en movimiento los saberes a partir de sus reflexiones sobre el propio proceso de entrar en conocimiento vía los saberes producidos y lo vivido como ejes de resistencia y configuración de lo común.

La escritura en la vida de los coproductores es desigual, vertical y frustrante. Por ende, los procesos formativos en el posgrado tienen que familiarizar al sujeto desde la escritura transversal; provocar eventos cotidianos de aproximación a prácticas situadas para escribir, escribir para pensar, pensar para ser y ser para pertenecer.

El CEA, como acontecimiento que tensionó la realidad escolarizada, permitió visualizar la escritura disciplinar desde una óptica de oportunidad de desarrollo educativo, en lugar de una forma de descolocar al sujeto y privarlo de su derecho humano a educar(se). Asimismo, como una afrenta a las prácticas enraizadas en la UPN de pretender formar a sujetos que están formados en procesos de escritura académica y cuyo carácter de expertos los conduce a frustrarse por no encontrar en la formación de posgrado ese acicate vital para sentir(se) acompañados durante su trayectoria académica en la institución.

Otra noción relevante narrada por los coproductores fue evidenciar su desconocimiento total a prácticas de literacidad. Darse cuenta de que la escritura académica es un proceso que puede situarse en distintos espacios en la formación universitaria, no solo para la escritura de la tesis como la matriculación a un programa de posgrado les hizo sentir: condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo que respetasen los saberes personales con respecto a la escritura. Determinante la creencia de que escribir académicamente se asocia solo a la posibilidad de aprender a escribir la tesis. Sin la posibilidad de experimentar otras funciones de la propia EA en un entorno universitario.

Como desafío eje en los procesos y prácticas de EA sitúan la tesis. Escribir la tesis aterra más cuando las condiciones institucionales son desiguales, verticales e irrespetuosas con sus saberes prácticos. También, seguir modelos canónicos en este tipo de géneros discursivos es para algunos coproductores una posibilidad de auto-socio formarse, aunque depende del tipo de acompañamiento que reciben por parte de los asesores, debido a que muchos de estos se alejan de la posibilidad de partir desde sus propios saberes para apoyar a la movilización de habilidades y conocimientos que permitan escribir en y desde la disciplina a partir de procesos y prácticas del “vivir sabroso”.

REFERENCIAS

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (pp. 55-71). Limusa/Universidad Autónoma de Morelos.
- Byung-Chul, H. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Calvo, C. (2010). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Plumilla Educativa*, 7(1), 18-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659329>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Revista Educere*, 8(26), 321-327.

- Cruz, A. (2018). La enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en la educación superior. *Revista Educación y Sociedad*, 17(17), 9-16..
- Díaz-Barriga, F. (2018). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM Editores.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40.
- Heron, J., y Reason, P. (2008). Extending epistemology within a co-operative inquiry. En P: Reason y H. Bradbury, *The Sage handbook of action research. Participative inquiry and practice*. (pp. 366-380). Sage. <https://ikhsanaira.files.wordpress.com/2016/09/action-research-participative-inquiry-and-practice-reasonbradbury.pdf>
- Larrosa, J. (s.f.). La experiencia y sus lenguajes [conferencia]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Larrosa, J., y Recchia, K. (2019). *P de Profesor*. Noveduc.
- Molina, V. (2020). *Teleconferencia sobre los Centros de Escritura*. Ponencia presentada en las Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. Universidad Pedagógica Nacional. <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Navarro, F. (2017). Escribir a través del currículo. *Revista Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 76(4), 22-27.
- Navarro, F. (2020). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. Alves y V. Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi.
- Osorio, J. (2013). El corazón de la educación: reflexiones sobre nuevos paradigmas educativas e inteligencias pedagógicas arquetípicas. En *El asombro de la educación: perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje* (pp. 49-55). Universidad Bolivariana.
- Rambo, C. (2019). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento para una narración en capas. En S. Bénard, S. (comp.), *Autoetnografía: una metodología cualitativa* (pp. 123-146). Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Colegio de San Luis.
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, 11(6), 227-245. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/275>
- Senge, P. (2011). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta hacia el aprendizaje*. Granica.
- Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Revista Innovación Educativa*, 14(65), 81-98. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-65/la-ense%C3%B1anza-de-la-escritura-y-lectura-de-textos-academicos-a-los-futuros-investigadores-educativos.pdf>

Cómo citar este artículo:

Martínez Guevara, L. R. (2022). La auto-socio formación en el posgrado: experiencias del Colectivo de Escritura Académica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1657. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1657>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La relevancia de la identidad institucional en el rendimiento académico

The relevance of institutional identity in academic achievement

MARTHA PATRICIA GUTIÉRREZ TAPIA • JAIME FUENTES BALDERRAMA • ALEJANDRA DEL CARMEN DOMÍNGUEZ ESPINOSA

Martha Patricia Gutiérrez Tapia. Instituto Politécnico Nacional, México. Es Doctora en Investigación Psicológica y Maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Iberoamericana. Licenciada en Contaduría Pública por la Escuela Bancaria y Comercial. Especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de tres cuartos de tiempo del Instituto Politécnico Nacional en México, con 14 años de experiencia en la iniciativa privada y 17 años laborando como docente. Es presidenta de academia. Congresista en foros nacionales e internacionales. Sus temas principales de investigación son ausentismo, comunicación en las aulas, rendimiento académico y psicología educativa. Correo electrónico: mgutierrez@ipn.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7625-0434>.

Jaime Fuentes Balderrama. Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos de América. Doctor en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana y desde el año 2020 está adscrito a la Universidad de Texas en Austin, donde desempeña labores de evaluación en programas clínicos basados en evidencia. Correo electrónico: j.fuentes@austin.utexas.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8225-0294>.

Resumen

Este estudio examinó relaciones entre la autoeficacia, impulsividad, neuroticismo, extraversión, apertura e identidad institucional con el rendimiento académico en una muestra de 725 estudiantes de bachillerato del Instituto Politécnico Nacional en la Ciudad de México. Se especificó un análisis de senderos utilizando el neuroticismo, la extraversión, la apertura, la impulsividad y la autoeficacia como variables exógenas que presentan efectos directos sobre la identidad institucional y el promedio académico. También se probó el efecto mediador de la identidad institucional sobre el promedio académico para cada una de las variables exógenas. Nuestros resultados indicaron que los comportamientos de los participantes no pueden ser completamente explicados sin analizar los aspectos sociales en una institución. La identidad institucional provee un efecto aditivo sobre el promedio académico cuando media la autoeficacia y el neuroticismo, mientras que logra rectificar el efecto directo y detrimental de la extraversión sobre el promedio académico. Esta investigación expuso que la identidad institucional es un mediador a través del sentido de pertenencia, orgullo y prestigio experimentados por los estudiantes que ofrece un soporte para orientar, reflexionar, resolver problemas, alcanzar sus metas y ayuda a la predicción del rendimiento académico.

Palabras clave: Rendimiento académico, autoeficacia, identidad institucional, impulsividad, bachillerato.

Abstract

This study examined relationships between self-efficacy, impulsiveness, neuroticism, extraversion, openness, and institutional identity with the academic performance in a sample of 725 high school students belonging to the National Polytechnic Institute in Mexico City. A Path Analysis model was specified using neuroticism, extraversion, openness, impulsivity, and self-efficacy as exogenous variables that present direct effects on institutional identity and academic average grade. The mediating effect of institutional identity on academic average grade was also tested for each of the

Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es profesora investigadora de tiempo completo desde el año 2004 en la Universidad Iberoamericana. Coordinadora del Doctorado en Investigación Psicológica (2012- 2015) y directora del departamento de Psicología (2016-2021). Profesora de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Correo electrónico: alejandra.dominguez@ibero.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2697-8627>.

exogenous variables. Our results indicate participant behaviors cannot be fully explained without analyzing the social aspects in an institution. Institutional identity provides an additive effect on the academic average grade when mediating self-efficacy and neuroticism, while it manages to rectify the direct and detrimental effect of extraversion on the academic average grade. This study exhibited how institutional identity is a mediator through the sense of belonging, loyalty, pride and prestige experienced by students, which offers support to guide, reflect, solve problems, achieve their goals and helps predict academic performance.

Keywords: Academic average grade, self-efficacy, institutional identity, impulsiveness, high school.

INTRODUCCIÓN

Los factores escolares como la identidad institucional han sido poco explorados, pese a que algunos estudios han sugerido que el sentido de pertenencia a la escuela, el sentimiento de aceptación, respeto y apoyo por parte de los otros miembros de la comunidad escolar (Fong et al., 2015; Goodenow, 1993; Korpershoek et al., 2020) pueden ser factores críticos relacionados con el rendimiento escolar (Anderman, 2003; Pittman y Richmond, 2007). De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), el índice de deserción para educación media superior durante el ciclo académico 2021-2022 fue de 13.1%. El análisis del rendimiento académico es considerado un problema relacionado con el retraso de estudios y la deserción escolar, y siendo este un problema multidimensional que afecta tanto a las instituciones educativas como a los alumnos en su desarrollo educativo, humano y financiero durante la educación media superior y superior (Bedregal-Alpaca et al., 2020; Fuentes-Balderrama y Rivera-Heredía, 2022), más investigación se debe llevar a cabo para conocer el papel que juegan los factores escolares tales como la identidad institucional en el desarrollo humano y educativo de los estudiantes mexicanos.

A lo largo de la historia, las instituciones educativas de educación media superior han experimentado formas, métodos y luchas por participar en el trabajo de formar y fortalecer su identidad con el fin de posicionarse como una institución diferente a los modelos establecidos y con una mejor calidad educativa (Quaresma y Zamorano, 2016). Chreim et al. (2020) comentan que la competencia en la lucha entre instituciones existe en la sociedad; son espacios donde las personas desafían los principios y prácticas dominantes, además construyen y sostienen sus identidades. Por este motivo es importante conocer la contribución de la identidad institucional como variable mediadora al rendimiento académico en conjunto con la autoeficacia, rasgos de personalidad, e impulsividad (Gutiérrez-Tapia et al., 2019; Tang et al., 2019).

De acuerdo con Osterman (2000), el sentido de comunidad o el sentido de pertenencia refleja una perspectiva cognitiva social sobre la motivación. En este modelo teórico, los individuos tienen necesidades psicológicas y la satisfacción de estas ne-

cesidades afecta la percepción y el comportamiento, mientras que las características del contexto social (o en este caso académico) influyen en qué tan bien se satisfacen estas necesidades. Es por esto que argumentamos que la pertenencia a la escuela debe posicionarse como un componente fundamental del estado de salud emocional de los estudiantes (Arslan, 2018), y consecuentemente la pertenencia también debe repercutir en las dimensiones académicas.

Las escuelas, como organizaciones sociales, abordan lo que se define como una necesidad psicológica básica, la necesidad de experimentar la pertenencia. Una percepción positiva de su contexto escolar puede ayudar a los estudiantes a desarrollar emociones positivas y reducir las negativas mientras aprenden, lo que eventualmente contribuye a su desempeño académico (Fong et al., 2015). Schachner et al. (2019) comentan que para lograr la pertenencia es importante no solo atender cuestiones del estilo de enseñanza y la gestión del aula, sino también al clima actitudinal en el aula. Los esfuerzos para lograrlo deben promocionar el contacto positivo y una atmósfera de no discriminación (esto es, igualdad e inclusión) así como políticas escolares centradas en reconocer y acoger la diversidad.

En un estudio longitudinal con adolescentes de los Estados Unidos de Norteamérica se encontró que la pertenencia a la escuela actúa como un factor de protección emocional contra comportamientos de riesgo y acontecimientos adversos, como la ideación suicida, el embarazo adolescente y la asociación criminal (Resnick et al., 1997). Desde una perspectiva puramente académica, también se ha demostrado cómo el desarrollo de un sentido de pertenencia a la institución educativa se asocia con una menor propensión al abandono escolar (Finn y Zimmer, 2012; Korpershoek et al., 2020) y calificaciones más altas en lectura cuando existe un mayor sentido de pertenencia (OECD, 2019).

La identidad institucional se construye a partir del sentido de pertenencia, el orgullo y el prestigio académico (Gutiérrez-Tapia et al., 2020). El nivel de identificación de los alumnos con la institución educativa se determina por los valores y la excelencia, en esta los alumnos se sienten parte de una élite académica, manifestando el orgullo de pertenecer a la institución, defendiendo la justicia en el proceso de selección de ingreso meritocrático (Quaresma y Zamorano, 2016). A su vez, el orgullo se define como la emoción de ganar la competencia retrospectiva de un resultado positivo, que se origina al atribuir un éxito valioso (Pekrun et al., 2006). El orgullo basado en uno mismo está relacionado con las metas de autoenfoco, los valores de logro individual, en motivación al logro, así como un sentido de afiliación o pertenencia (Buechner et al., 2019).

En su teoría de la autoeficacia, Bandura (1986) proporciona la comprensión de los procesos psicosociales que están íntimamente involucrados en la motivación del estudiante y del logro. La autoeficacia académica se basa en la creencia de que las destrezas académicas y las habilidades predeterminan la motivación y los sentimientos a través de un mecanismo autorregulador (Poropat, 2009). Cuando los individuos

son persuadidos y reconocidos por poseer las capacidades de realizar cierto comportamiento, tienden a gastar y mantener un mayor esfuerzo para lograrlo. Por tanto, la confianza de realizar determinados comportamientos que los individuos acumulan a través del apoyo de la estima refuerza la función de persuasión verbal, que a su vez promueve un sentido de autoeficacia. El apoyo de la información puede mejorar la autoeficacia de las personas a través de los modelos de la narración sociales basados en la experiencia (Guan y So, 2016). El apoyo de la red puede regular la autoeficacia de los individuos a través de la experiencia de dominio. Cuando los individuos perciben un sentido de pertenencia a un grupo apoyo de la red, es más probable que se les invite a participar en actividades grupales, en el que pueden observar los comportamientos de otros miembros o actualizar personalmente los comportamientos que son consistentes con las normas del grupo.

Por otro lado, existe evidencia de cómo algunos rasgos de personalidad también presentan asociaciones con el rendimiento académico (Banai y Perin, 2016; Poropat, 2011; Stajkovic et al., 2018). En este estudio seguimos a diversos investigadores educativos y de personalidad que han utilizado “Los cinco grandes de la personalidad”, pues son la conceptualización básica de las dimensiones de personalidad que han recibido la mayor atención y apoyo (Mammadov et al., 2018). En consecuencia, incluimos tres de estas cinco dimensiones: 1) neuroticismo, 2) extraversión y 3) agradabilidad, debido a sus expectativas teóricas relacionadas con la pertenencia y la identidad institucional (Gutiérrez, 2020; Malone et al., 2012).

El neuroticismo se define como la tendencia del individuo a experimentar angustia psicológica tal como depresión y ansiedad (Costa y McCrae, 1992). Bajo ese tenor, Chamorro-Premuzic y Furnham (2002) argumentan que el estrés, la impulsividad y la ansiedad se asocian con un desempeño académico bajo. Por otra parte, aquellos individuos con un alto nivel de neuroticismo reportan niveles notablemente más bajos de pertenencia a instituciones, dado que experimentan sentimientos adversos asociados a las relaciones interpersonales y la aceptación social (Malone et al., 2012).

Por su lado, las personas con alta apertura son imaginativas y sensibles al arte, pues son intelectualmente curiosos, conductualmente flexibles y no dogmáticos en sus actitudes y valores (Costa y McCrae, 1992). Investigaciones previas han encontrado que la apertura a la experiencia se asocia positivamente con tareas de comunicación verbal, lenguaje y matemáticas (Gargurevich y Soenens, 2016), así como con la identidad institucional debido a su conducta flexible (Gutiérrez, 2020). Por otro lado, también se han encontrado asociaciones negativas con el rendimiento académico (Gutiérrez, 2020).

La extraversión es la dimensión con un grupo de rasgos, como la sociabilidad, la actividad y la tendencia a experimentar emociones positivas como la alegría y el placer (Costa y McCrae, 1992). La extraversión ha sido asociada negativamente al rendimiento académico debido a que se ha interpretado sugiriendo que los introvertidos invierten una cantidad considerable de su tiempo estudiando, mientras que los extravertidos

pasan más tiempo socializando (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2005). Los datos de la investigación llevada a cabo por Malone et al., (2012) muestran que los individuos con alta extraversión tienen tendencia hacia las interacciones interpersonales y sociales, así como altos niveles de pertenencia.

Finalmente, la impulsividad es el instinto de actuar sin pensar (Barratt, 1994, p. 138; Patton y Stanford, 1995, p. 159), con una reflexión menor que la mayoría de individuos con las mismas habilidades y conocimientos. De acuerdo con Dickman y Meyer (1988), es la predisposición a actuar dejándose llevar por el ímpetu del momento sin considerar los riesgos que implica esta actitud (Eysenck et al., 1984). Las personas con bajo rendimiento académico tienden a mostrar un estilo de resolución de problemas impulsivo/descuidado; usan pobres estrategias de resolución de problemas en tareas cuya respuesta no es inmediatamente obvia y dan la primera respuesta que les viene a la mente (Fink y McCown, 1993). El estudio de Gutiérrez (2020) mostró que existe una asociación negativa significativa entre la identidad institucional y la impulsividad para estudiantes de educación media superior mexicanos.

Basado en la literatura previa, el presente estudio tuvo como pregunta de investigación: ¿Es la identidad institucional una variable mediadora en la relación entre las variables de personalidad y el rendimiento académico para alumnos de educación media superior?

Este proyecto buscó poner a prueba las siguientes hipótesis alternas:

- Existirán asociaciones significativas entre ciertos rasgos de personalidad y la identidad institucional con el rendimiento académico (Banai y Perin, 2016; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2002; Gutiérrez-Tapia et al., 2019; Gutiérrez, 2020; Stajkovic et al., 2018).
- Existirán asociaciones significativas entre ciertos rasgos de personalidad y la identidad institucional (Chreim et al., 2020; Tang et al., 2019).

Y finalmente,

- La identidad institucional fungirá como mediadora, permitiendo efectos indirectos entre los rasgos de personalidad y el rendimiento académico actual.

METODOLOGÍA

La muestra de este estudio estuvo comprendida por 725 estudiantes de una escuela pública de nivel medio superior en la Ciudad de México (Instituto Politécnico Nacional) con edades entre 17 y 23 años ($Medad = 17.77$ años, $D.E. = 0.92$, $n = 291$ hombres y $n = 434$ mujeres), todos alumnos de 6° semestre provenientes de los turnos matutino y vespertino. Se observó que en el turno vespertino existen alumnos mayores de edad, debido a que algunos trabajan por las mañanas y asisten a la escuela por la tarde por necesidades económicas. Por tal motivo se realizó una prueba t de Student para muestras independientes, que mostró que no existen diferencias significativas en la edad entre los grupos.

Para llevar a cabo la aplicación de la batería psicométrica se utilizó la plataforma para aplicaciones de encuestas electrónicas SurveyMonkey. Las aplicaciones se realizaron a los alumnos de 6° semestre de los turnos matutino y vespertino durante los horarios de clase en los salones de cómputo de un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN) en la Ciudad de México durante el semestre primavera 2020. La aplicación tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Instrumentos

- Escala de autoeficacia (Owen y Froman, 1988, adaptada al español por Becerra-González y Reidl Martínez, 2015; Becerra-González y Reidl Martínez, 2015). El instrumento está integrado por 31 reactivos medidos por una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (esto es, 1 = “Me siento nada eficaz” y 4 = “Me siento completamente eficaz”). Los factores de la escala se ajustaron a un modelo unidimensional obteniendo una consistencia interna medida por Alfa de Cronbach de .90.
- HEXACO-Inventario de personalidad revisado (Lee y Ashton, 2004). El HEXACO-PI-R evalúa seis dimensiones de personalidad, pero para probar las hipótesis de este proyecto solo se utilizaron tres: neuroticismo, extraversión y apertura, con 10 ítems cada uno. Los ítems se responden utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos donde 1 = “Muy en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”. Con respecto a la consistencia interna medida por el coeficiente Alfa de Cronbach, las escalas obtuvieron los siguientes resultados: $a = 0.65$ para la subescala neuroticismo, $a = 0.73$ para la subescala extraversión y $a = 0.65$ para la subescala apertura.
- Escala de impulsividad de Barratt, versión 11 (BIS-11; Patton y Stanford, 1995). La escala total consta de 30 reactivos, en esta investigación se utilizaron dos subescalas (impulsividad no planeada e impulsividad cognitiva) con 9 ítems cada una. Los ítems se responden utilizando una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta donde 0 = “Raramente” y 3 = “Siempre o casi siempre”. Ambos factores obtuvieron consistencias internas moderadas (impulsividad no planeada $a = 0.79$ e impulsividad cognitiva $a = 0.74$), así como una consistencia interna total de $a = 0.80$.
- Escala de identidad institucional (EII; Gutiérrez-Tapia-et al., 2019). Escala que se desarrolló para este proyecto. Se trata de un auto-reporte de 7 reactivos de longitud, reactivos que se responden por medio de una escala tipo Likert de cuatro puntos donde 1 = “Nunca” y 4 = “Siempre”. La Escala de identidad institucional se trata de una medición unidimensional que presentó una consistencia interna de $a = 0.80$.
- Se solicitó a los participantes su promedio de calificación del último semestre cursado (5° semestre).

Análisis

Utilizando una submuestra aleatoria de 200 participantes, se llevó a cabo la validación de la escala de identidad institucional para poder utilizarla en análisis posteriores. Tras confirmar la adecuación muestral y ausencia de esfericidad por medio de la prueba de adecuación muestral KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett, se utilizó la extracción de factores por componentes principales, siguiendo el criterio de Kaiser. Acto seguido, se utilizó una segunda submuestra aleatoria con 200 participantes distintos para poder llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio utilizando un estimador robusto a la normalidad multivariada (esto es, MLMV). Habiendo validado la EII, se verificó la validez de constructo para cada instrumento utilizando un análisis factorial confirmatorio, también utilizando esta segunda submuestra compuesta por 200 participantes y un estimador robusto a la no normalidad multivariada.

Para identificar covariables en el modelo y cuantificar el poder observado, se corrió un MANOVA utilizando sexo y turno como efectos principales y las cinco dimensiones (esto es, identidad institucional, promedio académico, impulsividad, autoeficacia, extraversión, apertura y neuroticismo) como variables dependientes. El efecto mediador de la identidad institucional sobre el promedio académico se probó a través de un *Path Analysis*. El modelo se especificó utilizando el neuroticismo, la extraversión, la apertura, la impulsividad y la autoeficacia como variables exógenas que presentan efectos directos sobre la identidad institucional y también sobre el promedio académico. La identidad institucional presenta un efecto directo sobre el promedio académico, sendero que permite a la identidad institucional actuar como variable mediadora. Todas las variables tenían al sexo como una covariable. Dada la ausencia de normalidad multivariada, los análisis factoriales confirmatorios y el *Path Analysis* se computaron utilizando el estimador máxima verosimilitud ajuste para media y varianza con errores estándar robustos. Los análisis se llevaron a cabo utilizando JASP 13.1 y RStudio 1.3 utilizando los paquetes MLV y lavaan.

RESULTADOS

Si bien las distribuciones univariadas para todos los ítems seguían una distribución aproximadamente normal (sesgo $< |2|$ y curtosis $< |6|$) (Curran et al., 1996), el conjunto de datos presentó un sesgo y una curtosis multivariada lejos de los parámetros esperados ($M_{skew} \chi^2(120):99497.01, p < .01$ y $M_{kurt} Z = 8.57, p < .001$). La escala de identidad institucional consta de cuatro reactivos en una escala unidimensional (KMO = .72, y 64.14% de varianza explicada) con una consistencia interna de $\alpha = .80$. En segunda instancia el análisis confirmatorio arroja un ajuste absoluto para la solución factorial de la escala de identidad institucional con una submuestra distinta, lo cual confirma la validez de constructo de la medición. El resto de los instrumentos presentaron ajustes cercanos y absolutos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Análisis factoriales confirmatorios de las mediciones

Modelo	S-B χ^2	gl	p	CFI robusto	RMSEA	90% C.I.	SRMR
Identidad institucional	0.23	1	0.63	1	0	[0.00 - 0.10]	0.01
HEXACO							
Extraversión	52.48	29	0.01	0.91	0.06	[0.04 - 0.07]	0.07
Apertura	38.84	30	0.13	0.94	0.04	[0.00 - 0.06]	0.06
Neuroticismo	35.08	27	0.14	0.94	0.04	[0.00 - 0.07]	0.06
Impulsividad	155.18	126	0.04	0.96	0.03	[0.01 - 0.05]	0.06
Autoeficacia	551.42	343	0	0.9	0.05	[0.05 - 0.06]	0.07

Nota: Se presenta la chi cuadrada ajustada de Satorra-Bentler como índice de ajuste absoluto.

Habiendo verificado la validez de las mediciones, se examinaron las distribuciones para las subescalas resultantes. Nuevamente, se encontraron distribuciones univariadas aproximadamente normales (esto es, sesgo $< |2|$ y curtosis $< |6|$) pero una ausencia de normalidad multivariada ($M_{skew} \chi^2(84) = 502.18, p < 0.01$ y $M_{kurt} Z = 7.79, p < 0.000$). Para identificar posibles covariables para el modelo a estimar, se estimó un MANOVA con la finalidad de identificar si el sexo o el turno educativo que cursaban los participantes resultaban en diferencias de medias en las variables del modelo, así como para reportar la potencia observada, que para identidad institucional y promedio académico se encontraron arriba de .8 (esto es, $1-\beta = 0.92$ y $1-\beta = 0.96$ respectivamente). Dada la ausencia de normalidad multivariada y ausencia de equidad entre matrices de covarianza ($M_{Box} = 160.76, F(84, 642371) = 1.87, p < 0.000$), se utilizó la traza de Pillai como prueba ómnibus. Solamente sexo presentó diferencia de medias ($V_i = 0.20, F(7, 696) = 25.22, p < 0.000, \eta^2 = 0.20$) con un tamaño de efecto grande. En los ANOVAS de seguimiento se observan diferencias entre medias donde las mujeres reportan un mayor promedio académico $F(1, 702) = 48.15, p < 0.000, \eta^2 = 0.06$; neuroticismo $F(1, 702) = 72.64, p < 0.000, \eta^2 = 0.09$; apertura $F(1, 702) = 16.14, p < 0.000, \eta^2 = .02$, e identidad institucional $F(1, 702) = 31.4, p < 0.000, \eta^2 = 0.04$ en comparación con los hombres (ver Tabla 2).

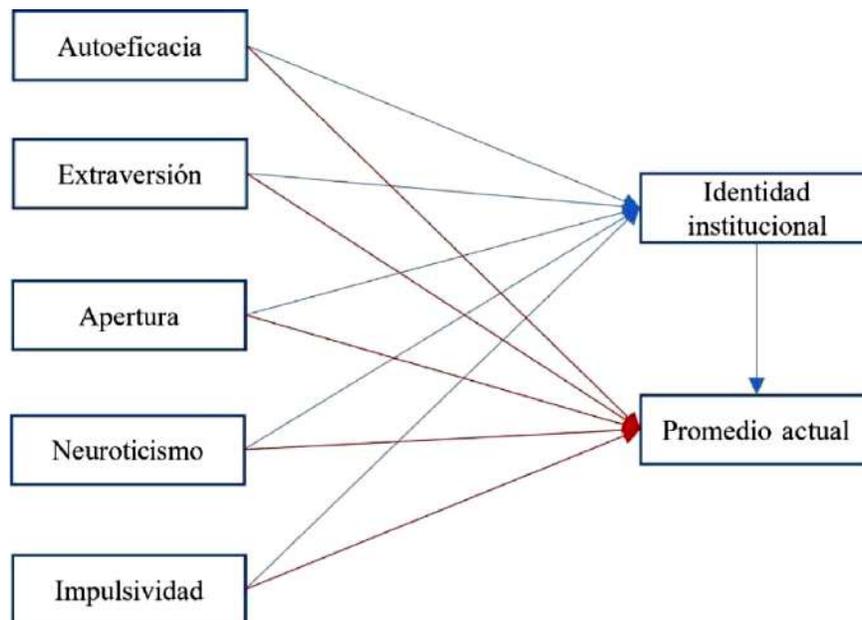
Ya que tanto la variable dependiente como la mediadora presentaron diferencias entre sexo, se optó por incluir sexo como covariable en el *Path Analysis* a estimar. El modelo obtuvo un ajuste casi absoluto a la matriz hipotetizada $S-B\chi^2(3) = 8.03, p = 0.046$, CFI robusto 0.99, RMSEA 0.049 [I.C. 95% 0.01-0.08] y un SRMR de 0.023, indicando que las relaciones observadas entre variables son una representación válida y fiel de las relaciones existentes para esta población. Al agregar sexo como covariable, los coeficientes expuestos reflejan los efectos independientemente del sexo de los alumnos (ver Figura 1).

Todas las trayectorias directas hacia promedio académico presentaron coeficientes de regresión significativos, los predictores positivos más salientes fueron la autoeficacia seguida de la identidad institucional, mientras que el mayor predictor negativo del promedio o rendimiento académico fue la impulsividad. De manera similar, el

Tabla 2
Descriptivos por sexo

	Grupo	N	Media	D.E.
Autoeficacia	Hombres	293	2.93	0.37
	Mujeres	412	2.93	0.41
Extraversión	Hombres	293	3.35	0.59
	Mujeres	412	3.34	0.63
Apertura	Hombres	293	3.29	0.58
	Mujeres	412	3.47	0.57
Neuroticismo	Hombres	293	2.85	0.55
	Mujeres	412	3.22	0.59
Impulsividad	Hombres	293	1.73	0.61
	Mujeres	412	1.72	0.65
Identidad institucional	Hombres	293	3.35	0.68
	Mujeres	412	3.59	0.48
Promedio	Hombres	293	7.81	0.73
	Mujeres	412	8.20	0.74

Figura 1
Diagrama del modelo



Notas: Los efectos directos de sexo sobre todas las variables, así como las covarianzas entre variables no se muestran por cuestiones de visibilidad.

Las variables endógenas presentadas son: $R^2 = (1 - \text{varianza de error})$, autoeficacia, extraversión, apertura, neuroticismo e impulsividad. Variables exógenas por valores estimados estandarizados: identidad institucional y promedio actual.

predictor más saliente de la identidad institucional fue la autoeficacia, mientras que la impulsividad fungió como un predictor negativo. Con excepción de la apertura, la totalidad de las variables exógenas presentan efectos indirectos sobre el promedio académico cuando son mediados por la variable identidad institucional. Cabe mencionar que el efecto indirecto de la extraversión sobre el rendimiento académico es inverso en signo al efecto directo, pues al ser mediado por la identidad institucional, la extraversión ya no se asocia con un decremento en el promedio académico (ver Tabla 3).

Tabla 3*Descomposición de efectos*

Sendero		b	e.s.	z	β	p	L.I. del I.C. (95%)	L.S. del I.C. (95%)
Efectos directos								
Autoeficacia	-> Identidad institucional	0.39	0.05	7.56	0.27	<0.001	0.29	0.49
Extraversión	-> Identidad institucional	0.14	0.03	4.25	0.15	<0.001	0.08	0.21
Apertura	-> Identidad institucional	0.04	0.04	1.21	0.04	0.23	-0.03	0.11
Neuroticismo	-> Identidad institucional	0.10	0.03	3.01	0.11	0.003	0.04	0.17
Impulsividad	-> Identidad institucional	-0.09	0.03	-2.76	-0.10	0.006	-0.15	-0.03
Autoeficacia	-> Promedio académico	0.54	0.07	8.08	0.28	<0.001	0.41	0.67
Extraversión	-> Promedio académico	-0.17	0.04	-4.20	-0.14	<0.001	-0.26	-0.09
Apertura	-> Promedio académico	-0.19	0.04	-4.31	-0.14	<0.001	-0.27	-0.10
Neuroticismo	-> Promedio académico	0.19	0.04	4.60	0.15	<0.001	0.11	0.28
Impulsividad	-> Promedio académico	-0.26	0.04	-6.55	-0.22	<0.001	-0.34	-0.18
Identidad institucional	-> Promedio académico	0.23	0.05	4.80	0.17	<0.001	0.13	0.32
Efectos indirectos por identidad institucional								
Autoeficacia	-> Promedio académico	0.09	0.02	4.05	0.05	<0.001	0.05	0.13
Extraversión	-> Promedio académico	0.03	0.01	3.18	0.03	0.001	0.01	0.05
Apertura	-> Promedio académico	0.01	0.01	1.17	0.01	0.24	-0.01	0.03
Neuroticismo	-> Promedio académico	0.02	0.01	2.55	0.02	0.011	0.01	0.04
Impulsividad	-> Promedio académico	-0.02	0.01	-2.39	-0.02	0.017	-0.04	-0.004

Finalmente, los efectos directos e indirectos sobre el promedio académico en el modelo representan una cantidad moderada de varianza explicada para promedio académico ($R^2 = 0.27$), así como para identidad institucional ($R^2 = 0.20$).

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como propósito identificar asociaciones significativas entre rasgos de personalidad con la identidad institucional y con el rendimiento académico, así como poner a prueba el efecto directo y mediador de la identidad institucional sobre el rendimiento académico para estudiantes de educación media superior en la Ciudad de México. Sustentando la primera hipótesis planteada para esta investigación, nuestros resultados identifican un efecto positivo de la identidad institucional sobre

el rendimiento académico, sugiriendo que la cultura escolar y la identidad institucional se asocian con un efecto positivo en el desempeño académico de los estudiantes de educación media superior, como se observa en investigaciones anteriores (Banai y Perin, 2016; Chamorro-Premuzic y Furnham, 2002; Gutiérrez-Tapia et al., 2019, 2020; Stajkovic et al., 2018).

De igual manera, la identidad institucional se ve influenciada por la autoeficacia, la extraversión y el neuroticismo, lo cual sustenta nuestra segunda hipótesis y va en línea con hallazgos previos (Chreim et al., 2020; Tang et al., 2019). La tercera hipótesis también es sustentada, pues cuando actúa como mediador, la identidad institucional provee un efecto aditivo sobre el promedio académico por parte de la autoeficacia y el neuroticismo, mientras que logra rectificar el efecto directo y detrimental de la extraversión sobre el promedio académico, sugiriendo que la extraversión dentro de la misma comunidad escolar con alto orgullo institucional presentaría un efecto positivo.

Gran parte de la literatura ha prestado atención a explicar el rendimiento académico en atención a factores de la inteligencia o del rendimiento académico previo (Gutiérrez, 2020; Stajkovic et al., 2018), mientras que las influencias identitarias institucionales en mejora del rendimiento académico permanecen relativamente inexplorados. Reconociendo esta brecha, esta investigación integró la teoría de la identidad con el sentido de pertenencia, valores, orgullo, prestigio, respeto, lealtad y satisfacción de los estudiantes, como mecanismos que explican la relación entre las variables de personalidad y el rendimiento académico.

Los hallazgos tienen varias implicaciones teóricas. Esta investigación identificó predictores inexplorados del rendimiento académico desde una perspectiva teórica de la identidad y la institución. Desde esta perspectiva asumimos que los comportamientos de los individuos no pueden ser completamente explicados sin analizar los aspectos sociales en una institución: relaciones e interacciones entre los grupos sociales pertenecientes a una institución, y los hallazgos apoyaron tal noción. Esta investigación amplió el alcance de explorar las variables del rendimiento académico de factores personales a influencias de identidades institucionales.

En esta investigación también se identificó que la autoeficacia y la identidad institucional no están desconectadas, debido al reconocimiento que poseen los individuos de sus capacidades tienden a mejorar los modelos de narración social basados en la experiencia y los apoyos de las redes, a través de la experiencia de dominio basados en teoría de Guan y So (2016), generando sentido de pertenencia, lealtad y valores en los estudiantes. Esta investigación expuso que la identidad institucional puede mediar la impulsividad a través del respeto, la lealtad y los valores que ofrece un soporte a las personas para orientar, reflexionar y resolver problemas, para alcanzar sus metas (Goldsmith, 2004). Por otra parte, esta investigación sugiere que la extraversión es mediada por la identidad institucional, debido a que el orgullo, el prestigio y la satisfacción de los estudiantes generan en ellos emociones positivas como la alegría y el placer, que favorecen la sociabilidad (Cheng et al., 2010) y ayudan a mejorar el rendimiento académico.

Los hallazgos también tienen implicaciones prácticas en las instituciones educativas, pues ofrecen información sobre el sentido de pertenencia, lealtad, valores, respeto, lealtad, orgullo y prestigio, que podrían fomentar y desarrollar en la trayectoria escolar y en actividades extracurriculares, que promuevan el rendimiento académico. Podría ser útil promover la autoeficacia, el autocontrol y el conocimiento y desarrollo de los rasgos de personalidad, a través del currículum del alumno para construir la identidad institucional (sentido de pertenencia, lealtad, valores, respeto, orgullo y prestigio) y potenciar el rendimiento académico.

La presente investigación también contó con limitaciones. La muestra solo incluye un contexto escolar, lo cual dificultaría la generalización de los resultados. Futuros estudios podrían explorar el constructo de identidad institucional en otros contextos y otras modalidades escolares. En segunda instancia, al tener una batería virtual los resultados podrían contar con un alto sesgo de auto-reporte, por lo cual nuestros hallazgos deben ser interpretados con precaución. Finalmente, al tratarse de un estudio transversal, no es posible establecer causalidad entre las variables.

CONCLUSIÓN

La identidad institucional presenta un efecto directo y mediador en el promedio académico de los estudiantes de educación media superior del Instituto Politécnico Nacional en la Ciudad de México. La autoeficacia, el neuroticismo y la apertura también presentan efectos positivos sobre el promedio académico y sobre la identidad institucional. La autoeficacia es el mejor predictor del rendimiento académico, seguido de la impulsividad negativa, o sea el autocontrol. En esta investigación se hace evidente que los factores personales son importantes para el rendimiento académico y son indispensables en situaciones críticas. Resaltamos en este estudio la importancia de la identidad institucional como variable mediadora, debido a la relevancia que tiene en los resultados de este estudio y a los pocos estudios realizados sobre este constructo. La identidad institucional es una construcción social, que actúa como factor de protección que ayuda a incrementar el rendimiento académico. La institución representa el instrumento físico, representativo y cosificado que genera sentido de pertenencia, valores, lealtad, orgullo, prestigio e identidad a estos jóvenes en la educación media superior, por lo tanto, es importante resaltar la importancia de este constructo. Las futuras investigaciones podrán focalizar su esfuerzo en comprobar si la identidad institucional se mantiene a pesar de la distancia y de la interacción en línea.

Los directores de las escuelas de educación media superior, los maestros y personal administrativo, se beneficiarían al tratar de fomentar un entorno escolar en el que los estudiantes se sientan apoyados, respetados y aceptados por otros miembros de la comunidad escolar, con la finalidad de generar factores de protección. Las instituciones de educación media superior podrían desarrollar su currículum sumando habilidades de autoeficacia, autocontrol, autoconocimiento e identidad institucional,

promoviendo los símbolos, su historia, orgullo, prestigio, valores, lealtad y sentido de pertenencia y de comunidad, con el fin de mejorar el rendimiento académico.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Instituto Politécnico Nacional y a las autoridades del C.E.C. y T. 12 José María Morelos por las facilidades otorgadas para esta investigación.

REFERENCIAS

- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/00220970309600877>
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Banai, B., y Perin, V. (2016). Type of high school predicts academic performance at University better than individual differences. *PLoS One*, 11(10), e0163996. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163996>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Barratt, E. S. (1994). Impulsiveness and aggression. En J. Monahan y H. J. Steadman (eds.), *Violence and mental disorder: Developments in risk assessment* (pp. 61-79). The University of Chicago Press.
- Bedregal-Alpaca, N., Tupacyupanqui-Jaén, D., y Cornejo-Aparicio, V. (2020). Análisis del rendimiento académico de los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, posibilidades de deserción y propuestas para su retención. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 28(4), 668-683. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052020000400668&nrm=iso
- Buechner, V. L., Stahn, V., y Murayama, K. (2019). The power and affiliation component of achievement pride: Antecedents of achievement pride and effects on academic performance. *Frontiers in Education*, 3(107). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00107>
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2002). Neuroticism and special treatment in university examinations. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 30(8), 807-811. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.807>
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2005). *Personality and intellectual competence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., y Henrich, J. (2010). Pride, personality, and the evolutionary foundations of human social status. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 334-347. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.02.004>
- Chreim, S., Langley, A., Reay, T., Comeau-Vallée, M., y Huq, J.-L. (2020). Constructing and sustaining counter-institutional identities. *Academy of Management Journal*, 63(3), 935-964. <https://doi.org/10.5465/amj.2017.0528>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>

- Dickman, S. J., y Meyer, D. E. (1988). Impulsivity and speed-accuracy tradeoffs in information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 274. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.2.274>
- Eysenck, S. B., Easting, G., y Pearson, P. R. (1984). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in children. *Personality and Individual Differences*, 5(3), 315-321. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90070-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90070-9)
- Fink, A. D., y McCown, W. G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes, and treatment. En *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 279-308). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10500-015>
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fong, U., Chen, W.-W., Zhang, J., y Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- Fuentes-Balderrama, J., y Rivera-Heredia, M. E. (2022). Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior: una muestra nacional mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1039-1062.
- Gargurevich, R., y Soenens, B. (2016). Psychologically controlling parenting and personality vulnerability to depression: A study in Peruvian late adolescents. *Journal of Child & Family Studies*, 25(3), 911-921. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0265-9>
- Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606984>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Guan, M., y So, J. (2016). Influence of social identity on self-efficacy beliefs through perceived social support: A social identity theory perspective. *Communication Studies*, 67(5), 588-604. <https://doi.org/10.1080/10510974.2016.1239645>
- Gutiérrez, M. P. (2020). *Modelos psicosociales del rendimiento académico* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Gutiérrez-Tapia, M. P., Domínguez-Espinosa, A. d. C., y Huerta-Ramirez, M. d. l. L. (2020). *Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Morelia 2020*, 12(1). <https://www.academiajournals.com/pub-morelia>
- Gutiérrez, M. P., Domínguez, A. d. C., Ruiz, M. M., Fuentes, J., y Gutiérrez, E. (2019). The psychosocial factors of academic achievement: Three different theoretical models. *Acta Investigación Psicológica*, 9(3), 100-113. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2019.3.326>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Malone, G. P., Pillow, D. R., y Osman, A. (2012). The General Belongingness Scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 311-316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.027>
- Mammadov, S., Cross, T. L., y Ward, T. J. (2018). The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29(2), 111-133. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222>

- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III)*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Patton, J. H., y Stanford, M. S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1)
- Pekrun, R., Elliot, A. J., y Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pittman, L. D., y Richmond, A. (2007). Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270-290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>
- Poropat, A. E. (2011). The Eysenckian personality factors and their correlations with academic performance. *The British Journal Of Educational Psychology*, 81(1), 41-58. <https://doi.org/10.1348/000709910X497671>
- Quaresma, M. L., y Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuela públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-297. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=113224776&lang=es&site=ehost-live>
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., y Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R., y Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/edu0000303>
- SEP (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., y Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.014>
- Tang, X., Wang, M.-T., Guo, J., y Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: The longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850-863. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=48617902&lang=es&site=ehost-live>

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Tapia, M. P., Fuentes Balderrama, J., y Domínguez Espinosa, A. d. C. (2022). La relevancia de la identidad institucional en el rendimiento académico. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1702. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1702>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior

Experiences and teaching careers of high school teachers

YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO • ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesora de tiempo completo en la UACH y Profesora-Investigadora de horas en el Centro de Investigación y Docencia. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, Máster en Psicomotricidad y Licenciatura en Psicología. Imparte cátedra en niveles de pregrado y posgrado. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: yrangel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es miembro fundador del Centro de Investigación y Docencia. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación enfocados a la educación básica. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Se desempeñó por seis años como director de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (2010-2016). Actualmente es coordinador del Cuerpo Académico Política y Gestión en Educación y coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

Ana María González Ortiz. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo en el CID. Profesora de educación preescolar, Licenciada por la Escuela Normal Superior Porfirio Parra, Licenciada y Maestra por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se ha desempeñado como docente, directora y supervisora en educación

Resumen

Los docentes de educación media superior por lo general no tienen una formación pedagógica, es decir, cuentan con licenciaturas o ingenierías no vinculadas con la docencia, pero terminan prestando servicios en este nivel educativo. Aquí, los estudiantes se encuentran en una etapa previa a elegir su carrera. Esta condición del personal académico los acerca más al modelo de docentes de educación superior que al de educación básica, por ello es importante documentar las particularidades que caracterizan la actividad docente en este nivel educativo. El presente trabajo tiene el propósito de acercarse a las experiencias de cinco profesores del sistema medio superior CBTIS, ubicado en Ciudad Juárez, Chihuahua. El trabajo se llevó a cabo a partir de un conjunto de entrevistas que nos permiten conocer sus historias, trayectorias y experiencias en el desarrollo de su labor educativa, sus reflexiones sobre el trabajo docente y su formación profesional, cómo ingresaron a la educación media superior y los retos pedagógicos que ello implica.

Palabras clave: Educación media superior, experiencia laboral, formación docente.

Abstract

High school teachers generally do not have pedagogical training, they have bachelor's degrees or engineering degrees that are not linked to teaching but they end up providing their services at this educational level, in which students are in a stage prior to choosing their career. This condition of the academic staff brings them closer to the model of teachers in higher education than the one of elementary education; this is why it is important to document the particularities that characterize the teaching activity at this

preescolar, docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua y en la Normal de Educadoras. Pertenece al Cuerpo Académico en consolidación Política y Gestión en Educación. Docente de maestría y doctorado del CID. Perfil PRODEP. Correo electrónico: ana.gonzalez@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6124-5819>.

educational level. The present work has the purpose of approaching to the experiences of five teachers of the CBTIS high school system, located in Ciudad Juárez, Chihuahua. The work was carried out from a set of interviews that allowed us to know their stories, career paths, and experiences in the development of their educational work, their reflections on the teaching work and their professional training, how they entered high school and the pedagogical challenges that this implies.

Keywords: High school, work experience, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La docencia es una labor compleja que implica un compromiso ético frente a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los fines educativos de cada institución; conlleva además el desarrollo de diversas técnicas y prácticas organizativas que se expresan en la planeación didáctica (Rangel et al., 2021), así como el trabajo colaborativo dentro de la escuela. Cada nivel educativo manifiesta necesidades diversas y retos específicos, los cuales el profesorado debe enfrentar de manera cotidiana, como las demandas por una formación integral, la inercia de las prácticas tradicionales, a su vez demandas enfocadas en procedimientos para diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de procesos y resultados de los estudiantes.

En educación media superior existen marcadas diferencias en cuanto a fines y propósitos del servicio, algunas instituciones se vinculan con las demandas de mano de obra del sector productivo, otras se enfocan en la preparación para la profesionalización, aunque en ambos casos se buscan perfiles técnico-científicos en los docentes, centrados tanto en el desarrollo tecnológico como en las competencias organizacionales, administrativas y técnicas relacionadas con los contextos laborales (Castro 2015).

Como ejemplo del nivel medio superior, en Chihuahua se identifican 11,420 docentes que laboran en 610 instituciones, estos se encuentran divididos en diferentes subsistemas como bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller, profesional técnico, público y privado (SEP, 2021).

A pesar de la existencia de la variedad de los subsistemas dentro del sistema medio superior, es importante establecer una combinación entre competencias estratégicas con la innovación y creatividad al transmitir los conocimientos y generar las competencias adecuadas, según los requerimientos de los estudiantes en cada nivel de desarrollo (Fernández, 2013), así como una reflexión constante relacionada con la práctica educativa como una estrategia para una adecuada mejora instruccional (Guzmán y Marín, 2011). Por ello, no es suficiente la licenciatura con relación en la orientación profesional, se requiere además un posgrado enfocado en los procesos educativos para generar un perfil deseable, con las bases mínimas en los procesos de pedagogía y didáctica en la transmisión de conocimientos (Castro, 2015).

Con la finalidad de sustentar lo anterior, se localiza en el acuerdo 447 (SEP, 2008), capítulo II, artículo cuarto, ocho competencias y determinados atributos del perfil docente: formación continua profesional, dominio y facilitación de aprendizajes, planificación competencial y contextual, didáctica efectiva y creativa, evaluación formativa de competencias, aprendizaje colaborativo y autónomo, desarrollo integral y gestión institucional, los cuales ayudan en la generación de una transmisión adecuada de conocimiento requerido.

En el estudio de Limongi-Vélez (2022) se comprobó el beneficio en el desempeño docente cuando se genera un acompañamiento pedagógico con relación al proceso de aprendizaje, la forma de preparar para la enseñanza, así como la gestión curricular; para Agreda y Pérez (2020), en conjunto con este tipo de trabajo se pueden incluir evaluaciones periódicas, planificaciones, así como un trabajo colaborativo entre los docentes de una misma institución, con ello alcanzar una satisfacción laboral, ya que se satisfacen las necesidades de los docentes de manera directa, mediante la experiencia compartida, comparación de metodologías, recursos, paradigmas.

Una situación son las competencias dentro del perfil docente y otra conocer las experiencias de estos, su visión y conocimiento desde la perspectiva del estudiante, directivo o docente, ya que existe una teoría práctica refiriéndose a los conocimientos previos, experiencias, habilidades que se pueden continuar desarrollando para la aplicación y transmisión de conocimientos; es decir, la generación de un constructo complejo en cada proceso de enseñanza-aprendizaje, y así transmitir de forma adecuada la información (Pestana, 2004). El perfil presente en cada docente muestra diferencias en la generación del proceso de enseñanza y aprendizaje, la postura, las estrategias a utilizar, la forma de dirigirse a los estudiantes, las evaluaciones a realizar (Cossío y Hernández, 2016).

La labor docente va más allá de solo transmitir conocimientos, es decir, incide en la vida del estudiante al compartir valores, conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas; en otras palabras, se contribuye al desarrollo integral de una persona y por ende en su contexto sociocultural inmediato (Chehaybar, 2006). Actualmente la formación docente se construye mediante una tríada pedagógica, didáctico-práctica y disciplinar, con fortalezas y debilidades, por ello es importante conocer la trayectoria, disposición, actitud, opinión, visión de los docentes (Pesce, 2014). Como menciona Cervantes (2011),

Hoy la docencia se enfrenta a nuevos retos; atendiendo a las demandas de la sociedad, la tarea docente no se restringe a la llana transmisión de conocimiento y al exclusivo dominio de la materia por parte del profesorado. El acto de educar implica interacciones complejas que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, sociales, entre otras que dan como resultado una multitud de representaciones y actuaciones docentes [p. 2].

Álvarez-Álvarez (2015) menciona la propuesta de Porlán y Rivero sobre la construcción de conocimiento profesional docente al combinar teoría con práctica, cómo se conjunta con la cultura dentro de la institución donde se ingresa, el puesto, el

currículo, los estereotipos, así como los modelos de formación. Lo anterior se puede presentar con la existencia de obstáculos epistemológicos como la separación entre teoría y práctica, simplificación, falta de aceptación de la evolución y diversidad; lo cual se caracteriza con la unión de situaciones sociales de un contexto modificable.

Para Segura (2005), un verdadero docente lleva a sus estudiantes más allá de las aulas, les enseña a vivir de forma genuina con valores desde la interacción social hasta prevención de situaciones de riesgo (Moreno y Peniche, 2020), es decir, presenta una vocación genuina para transmitir conocimiento y entusiasmo basándose en los pilares del aprendizaje: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*.

Educar va más allá de ser docente, se requiere reflexión sobre la importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de información y aplicación de esta en el día a día; se requiere más que un cúmulo de conocimiento, renovarse de forma constante como docente y ejemplo de futuras generaciones en el ámbito laboral mediante el aprendizaje significativo (Núñez, 2013). Como mencionan Moreno y Peniche (2020), “el docente deberá revisar continuamente su práctica educativa y reflexionar sobre su quehacer diario para encontrar formas de impactar favorablemente en la formación en valores de sus alumnos” (p. 10), empatizar con los estudiantes, identificarlos como seres humanos, presentar clases con un enfoque de valores.

Con la presente investigación se pretende identificar y analizar cuáles son las experiencias y trayectorias profesionales de un grupo de docentes que laboran en instituciones de educación media superior.

DESARROLLO

Se invitó a un grupo de docentes integrantes de una escuela de educación media superior de Ciudad Juárez para colaborar en el proyecto de investigación, a través de entrevistas de forma individual para compartir experiencias, la forma de ingresar en el sistema educativo y la trayectoria profesional dentro de la institución. Una vez aceptada la invitación a participar se tomaron acuerdos para la realización de cada una de las entrevistas, así como acerca de la utilización de la información proporcionada para investigación.

Se obtuvo la participación, información y apoyo de cinco docentes para la generación de las entrevistas. El tiempo utilizado en cada entrevista varió de 30 minutos a una hora y media aproximadamente, de acuerdo con el estilo discursivo y la disposición de cada docente.

La entrevista, por ser flexible, abierta y en profundidad, permite un intercambio de información fluido y natural entre las personas involucradas, a partir de una guía previamente elaborada, pero no limitante, es decir, de acuerdo con la información requerida y la forma como el entrevistado se desenvuelve se pueden agregar comentarios, observaciones, preguntas (Hernández et al., 2014), así como obtener datos sobre el tono de voz, la posición, sensación de comodidad o incomodidad al responder el cuestionamiento presentado.

El contenido de las entrevistas abarcó varias dimensiones: profesional, formativa, laboral y experiencial, así como detalles que los mismos docentes quisieron agregar por iniciativa propia a partir de las preguntas generales, ya que la reflexión docente es otra forma de análisis al momento de responder las preguntas, lo cual contribuye en la investigación (Moreno, 2018); en una entrevista, por su carácter dialógico, emergen elementos que involucran la personalidad, los conocimientos, las actitudes y los intereses de los colaboradores o informantes, así como expresiones relacionadas con su disposición para el trabajo en equipo, capacidad adaptativa y aprendizaje continuo para contribuir de una manera adecuada en el proceso enseñanza-aprendizaje (Darling-Hammond, 2013).

Se eligió trabajar con el enfoque interpretativo, mediante el uso de las narrativas como la estrategia básica, cuyo sustento ontológico define a la realidad social como un “texto” que puede ser “leído” por el investigador (Bolívar, 2009) para compartir la experiencia de los participantes, ya que narrar o contar historias forma parte esencial de la actividad humana en la transmisión de conocimiento (McAlpine, 2016).

El análisis de la información se realizó a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas a cinco docentes, tomando en cuenta que en los análisis cualitativos es de suma importancia la calidad e información obtenida de los participantes con relación a la cantidad de estos, ya que al indagar de fondo se recupera información representativa de otros docentes, aunque no de todos los integrantes en el sistema educativo (Espinoza, 2020).

El análisis contiene fragmentos discursivos que se transcriben de manera textual, por lo cual se presenta una nomenclatura generada por el *software* Atlas.ti, por ejemplo (6:12), que corresponde a la entrevista 6, párrafo 12. La generación de categorías se da a la par del intento de narrativizar esas realidades, a partir de la reconstrucción colectiva de los discursos, que unen las expresiones, mediante la técnica de *patchwork* (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el análisis de resultados, el rango de antigüedad en el servicio entre los docentes entrevistados es amplio, desde tres meses hasta 38 años; en cuanto a la formación, las carreras son igualmente diversas: ingeniería en electrónica y sistemas digitales, ingeniería agrícola, ingeniero en sistemas digitales y comunicaciones, licenciado en relaciones industriales.

Por otra parte, se localizaron quienes cuentan con especialidad en competencias docente, maestría en terapia familiar o maestrías no concluidas, lo cual nos habla de una preocupación por continuar con su desarrollo profesional. Además señalan que es común que cuenten con cursos de actualización que se dan de manera permanente, los cuales son promocionados dentro de la institución. Como menciona Chehaybar (2006), la percepción de la formación de sí mismos es importante para quienes se encuentran en constante capacitación para transmitir los aprendizajes de una ma-

nera adecuada, y por otra parte que la misma institución cuente con un proceso de formación constante.

En lo que se refiere al contexto sociocultural y económico donde se localiza su institución educativa, los entrevistados señalaron que “estamos en un sector medio bajo, ya casi bajo-bajo, porque tenemos estudiantes de toda la ciudad, hasta de las afueras de la ciudad, se vienen desde muy lejos, de El Valle, y tenemos algunos de Villa Ahumada” (6:13). Con ello se percibe una variedad de características de los estudiantes, con un contexto similar de las orillas o hasta fuera de la ciudad donde se encuentra localizada la institución.

Como se menciona líneas atrás, las narraciones contienen información sobre las múltiples experiencias que les permitieron introducirse en el campo docente y las estrategias implementadas para el reclutamiento del personal en este nivel en el momento en que cada uno ingresó; algunos iniciaron su labor pedagógica en el ámbito industrial, “dando cursos de capacitación en la maquiladora, trabajaba en el área de capacitación y teníamos la educación abierta” (6:1), con lo que se denota experiencia en la transmisión de conocimiento con la finalidad de realizar determinada actividad dentro de una empresa. Sin embargo, se comenta en una de las entrevistas: “La jefa de recursos humanos de aquí de la escuela platicó con uno de los gerentes de la maquila y le dijo: ‘mándame a ingenieros que tengas y que les interesa dar clases en media superior’” (13:14). Lo anterior conlleva el interés presente en el nivel medio superior de ingresar docentes con la disponibilidad de transmitir de forma directa conocimiento y experiencia en el ramo industrial.

Un docente menciona la forma de desarrollar algunas de las habilidades docentes necesarias: “Cuando estudié la licenciatura en agricultura, ingeniería agrícola, yo era asesor de matemáticas de mis compañeros, y la escuela me pagaba una ayudantía” (12:1) hasta que “al final de la carrera había todo un cuerpo de estudiantes y yo era el coordinador, entonces me gustaba la matemática, y pues tenía muchachos a los cuales yo les enseñaba” (12:2). Una situación similar se le presentó a otro docente entrevistado, quien comenta:

Cuando estaba en la universidad fui a una preparatoria particular a hacer servicio social, al director se le fue un profe, yo ya estaba avanzado y me dijo que si quería ayudarlo, faltaba como un mes, mes y medio para que se terminara el semestre, a lo que sí acepté. Al semestre que siguió, me dice: ¿quiere la materia?, y también acepté y sí me gustó y por eso continué [13:1].

Sobre los inicios de la vida laboral de los docentes, se refieren haber iniciado ejerciendo su carrera de manera directa en una maquila, industria, empresa o en el sector agrícola, sin embargo, después de un tiempo laborando en su ingeniería o licenciatura se les presentó la oportunidad de ingresar en la docencia de diversas maneras:

La escuela tenía registros míos y me mandó hablar: “tengo una plaza de tiempo completo para ti en este momento, ¿aceptas o no aceptas?”. Día viernes, estoy en Tamaulipas, acepto, ahí estoy el lunes. Y ahí empecé en el ‘82 como docente, pero no eran las materias de matemáticas, eran las materias de especialidad [12:21].

[Trabajé en una] empresa que se llamaba Delphi, estaba en el departamento ambiental; trabajé cuando estaba en la preparatoria de operador en una empresa que se llama Edumex, también trabajé en un restaurant y actualmente en una empresa de telecomunicaciones Telmex, y en escuelas, he trabajado aproximadamente en unas diez escuelas [13:5].

...dieciocho años en la industria maquiladora, desde auxiliar administrativo hasta gerente en recursos humanos. Estuve en empresas mexicanas, tengo un pequeño negocio de asesorías y apoyo en desarrollo humano en empresas mexicanas y extranjeras. Doy cursos de capacitación, tengo mi consultorio privado, soy terapeuta familiar y entonces ahí consulto. Aquí he estado en el área de orientación, en el área de servicios administrativos, actualmente en la de planeación y nada más [6:7].

Son diferentes las formas de ingresar al sistema en el nivel medio superior, aunque se presentan puntos en común: “es donde empieza mi historia, ahí estuve once años trabajando para la escuela hasta el cierre del noventa y tres, un año después ingresé al CBTIS [...] y en el Bachic Cinco, hace dieciséis años, también por recomendación” (12:4); otro docente estuvo a la espera de una oportunidad: “Inicialmente tardaron unos dos o tres años en llamarme, renunció alguien, me llamaron y así fue como inicié” (15:1), o dentro de su área laboral llegó la oportunidad:

...me realizaron una entrevista aquí, directora, jefe de recursos humanos, jefe de docentes, presidente de academia y creo que nada más, me entrevistaron, yo venía preparado para una demostración de clase, porque anteriormente yo ya había dado clases cuando fui estudiante profesional, pero nada más me preguntaron de mi vida personal y me dijeron: “sí te quedas” [13:15].

Para algunos de los docentes fue cuestión de seguir insistiendo y esperando la oportunidad para ingresar y para otros fue por solicitud, entrevista general y aceptación dentro del sistema, a pesar de referir tener experiencia, esta no fue necesaria de demostrar para su aceptación en el sistema a laborar como docente.

Ingresar como docente en el nivel medio superior va más allá de tener el conocimiento y transmitirlo, es decir, se presentan retos dentro del sistema, los cuales destacan: “la situación socioemocional de los chicos” (6:4), “traen en su mente otras cosas más importantes que estudiar” (6:5), “tener buenas relaciones [...] en beneficio del servicio, independientemente de quien esté” (12:12); por otra parte, observar “cómo los maestros eran majaderos con los directores, que les gritaban [...] esa fue mala impresión mía acerca de algunos maestros, no todos”; iniciar “a dos semanas que había iniciado el semestre, y era llegar y estar de treinta a treinta y cinco horas frente a grupo, que te ven que eres primerizo, eso es difícil, sufres ese primer semestre” (15:5). Aun con experiencia también se presentan situaciones de poco agrado para el personal, como “que se me asignen materias de un día para otro y que se haga más pesado el no anticiparse a la situación, o sea, así de que ‘aviéntate al ruedo a ver cómo le haces’” (13:4), o aparte de trabajar con el grupo cuando en este se presenta una persona con discapacidad.

Por su formación profesional, el trabajo docente representa un reto para los entrevistados, pero “se piensa que con cursos de pedagogía los docentes pueden de-

sarrollar esas estrategias” (12:19), refiriéndose a la pedagogía y didáctica de la forma de transmitir los conocimientos, “pero creo que deberían de ser más exigentes y más cuidadosos las autoridades del servicio profesional docente en cuidar que los que han ingresado de inmediato, y no se esperen a los exámenes de permanencia” (12:19).

En la forma de trabajar “los docentes que tienen la vocación hacia esto, hacia la docencia, entregan más, hacen un trabajo regularmente más fino, mejor planeado, o sea, con más cariño, con más ahínco” (12:14), para poder trabajar según los requisitos de la institución “primeramente me guío mucho en lo que nos dan aquí en la escuela de referencia y por lo regular hay algo ya siempre de base” (13:6), es decir, “primero tomo como base los acuerdos de los cuerpos colegiados, las academias” (12:6), ya que en colaboración se es más “productivos, acuérdesese que el trabajo en equipo causa sinergia si está bien hecho” (12:11).

Con las estrategias didácticas existen diversas perspectivas: “Flexible en ese sentido, me pongo tiempos, ‘esto es para pasado mañana’, ‘se evalúa el trabajo con estas características, ahí va la rúbrica” (12:7); este tipo de evaluación es considerado de importancia, pero la forma de presentar la clase, el uso de las tecnologías, es importante: “Utilizo mucho para presentaciones, utilizo mucho el teléfono y a los muchachos les llama mucho, por ejemplo, como conecto el cel al cañón” (13:11), o utilizar otro tipo de tecnologías como “la plataforma educativa Edmodo, básicamente para enviarles información [...] poner exámenes y facilitar el trabajo de evaluación, y algunas veces para poner videos” (15:10) o mediante el uso de correos electrónicos, “divido al grupo en tres personalidades para trabajar más rápido, que son los visuales, auditivos y kinestésicos, entonces en base a eso [sic] y ese diagnóstico que yo hacía es como yo amoldaba las técnicas” (6:9), o “llego al salón de clase, les explico la teoría y lo comprobamos físicamente, es lo que hago” (13:7).

Algunos consideran importante estar atentos a necesidades de estudiantes y de la materia: “Siempre estoy ahí pensando en un plan B, de hecho, todos los días llego: ‘y si no hay luz, ¿qué voy a hacer?’, ‘y si no hay esto, ¿qué voy a hacer?’” (13:12), o permitirles el uso de celular en clase, “pero en las páginas que les pongo yo para que investiguen; obviamente un tiempo, un límite” (6:11), es decir, “si es que se van a aplicar en el tema que estoy tratando, y da resultados” (12:20). Así, “como organices tu trabajo, como lo planees, bien planeadito desde el objetivo hasta la evaluación, no perder el hilo porque los muchachos se dan cuenta” (12:8).

Es decir, estar atento a quienes le rodean, así como un enfoque del aprendizaje, ya que se requiere que pueda planificar, coordinar, orientar y evaluar actividades de aprendizaje, con la finalidad de generar un perfil, se debe de analizar de forma constante y actualizada (Núñez, 2013).

La institución les presenta opciones para la adaptación en su día a día mediante ... un formato que nos ayuda a realizar ese tipo de planeación, los programas de la COSDAC tienen ese formato de estrategia o secuencia didáctica, entonces son situaciones en donde uno tiene que definir cuáles son las competencias a desarrollar y los tiempos que indican; son temas generales

y a partir de ahí ir desarrollando las actividades para obtener las competencias y poder evaluarlas de acuerdo a lo que nos pide la reforma, que sería emplear la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, con los diferentes tipos que son la hetero, co y autoevaluación [15:9].

Sobre la forma de evaluación, “en el desarrollo del curso tienes esa oportunidad de diversificar y darle distinto puntaje a distintas actividades, lo que pasa es que tienes que ser muy acucioso en levantar tus notas para [...] defenderte ante un reclamo del muchacho” (12:9); “trato de que sea equilibrado en cuanto examen, prácticas, tareas, trabajos, y yo me enfoco mucho a la cuestión práctica” (13:8).

Sin embargo, existen gratificaciones como “premios de alumnos que van a concursar a otros lados y veo que les va bien” (13:3); “cuando tocan grupos cuando [sic] tienes algunos alumnos que jalan a otros y que se prestan para ayudar y te ayudan” (15:3); “los comentarios que me vierten los exalumnos cuando me los encuentro afuera y la forma en que me saludan y en que me reciben” (12:5); “[en la] materia de emprendedores y dos equipos de chicos de prepa hicieron una empresa muy padre y tengo entendido hasta la fecha todavía la tienen activa” (6:3).

REFLEXIONES FINALES

Existe una diversidad de antigüedad en el servicio, la formación y especialidad de los docentes en media superior, así como su ingreso en el sistema, lo cual es importante ya que es de utilidad sobre la transmisión de conocimientos más allá de la teoría, con una visión externa para poder transmitir las necesidades de la sociedad (Pesce, 2014), como lo mencionado por Castro (2015) sobre la necesidad de capacitación dirigida a la docencia o procesos educativos para facilitar la transmisión de conocimientos.

A pesar de que la diferencia presentada en la antigüedad dentro del sistema medio superior era amplia, el análisis sobre la forma de haber sido contratados o ingresado como docentes es similar, al iniciar ejerciendo su carrera para la cual estudiaron y por situaciones diversas se les dio la oportunidad de ingresar y ejercer como docentes, es decir, el sistema sigue, es similar a pesar de la variabilidad en tiempo como docente desde tres meses hasta llegar a los 38 años.

La selección de personal dentro del sistema medio superior lleva a la inexistencia de una forma lineal, con retos sobre la demanda de la sociedad con la forma de transmitir conocimientos en la institución de educación media superior a la que ingresa el docente (Cervantes, 2011).

Sobre la profesionalización, cada uno presenta diferencias para llegar al grado de posgrado, lo cual sería el ideal si se direccionara al ámbito de docencia, como menciona Castro (2015), sin embargo, esta necesidad se ve suplida por cursos de actualización que se les imparten de manera constante dentro de la institución, según las necesidades visualizadas en los docentes. Es decir, existe una disposición para capacitación constante y con ello mejorar la forma de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes, esto permite generar una cultura institucional, como menciona Álvarez-Álvarez (2015).

Las gratificaciones y satisfacciones son un elemento importante para dar continuidad en la labor docente, estas se presentan principalmente mediante los comentarios y triunfos por parte de los estudiantes, los cuales aportan reflexión sobre la forma de generar el perfil deseable en la transmisión de conocimiento y la parte de hacer las cosas de manera adecuada en beneficio del estudiante (Guzmán y Marín, 2011), dentro de los subsistemas del nivel medio superior presentes en el estado de Chihuahua (SEP, 2021), así como la generación de interés en los actores como autoridades educativas, directores, alumnos y padres de familia, para la generación de esfuerzos para el mejoramiento de la calidad educativa (Núñez, 2013).

Se recomienda mayor investigación sobre los procesos dentro del nivel medio superior, así como los elementos de capacitación para la generación de perfil deseable en la transmisión adecuada de conocimiento a los estudiantes próximos a la elección de una profesión o trabajo.

REFERENCIAS

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011
- Agreda, Á., y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), 219-232.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Fórum: Qualitative Social Research*, 1(10).
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (19), 35-68.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
- Cervantes, E. (2011). *El profesorado de ciencias en la educación media superior: la reconstrucción de la práctica docente*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa 14 Prácticas educativas en espacios escolares.
- Chedaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(3-4), 219-259.
- Cossío, E. F., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <https://www.redalyc.org/journal/140/14047430007/html/>
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right. What really matters for effectiveness and improvement*. Teacher College Press.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.htm>

- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163.
- Hernández, R., Fernández- Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Limongi-Vélez, V. (2022). Un reto actual: acompañamiento pedagógico, el camino para mejorar el accionar de los docentes. *Revista Cátedra*, 5(2), 55-74. <https://doi.org/10.29166/catedra.v5i2.3544>
- McAlpine, L. (2016). Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(1), 32-57.
- Moreno, T. (2018). La evaluación docente en la universidad: visiones de los alumnos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 87-102. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160077005/55160077005.pdf>
- Moreno, S. O., y Peniche, R. S. (2020). La formación en valores como reto para el docente de educación media superior en México. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-12.
- Núñez, M. P. (2013). El docente en el enfoque por competencias. *Pensamiento, Papeles de Filosofía*, 1(1). 177-186. <https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/340/314>
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61.
- Pestana, N. (2004). La teoría práctica del profesor, punto de partida para la orientación pedagógica en la formación docente. *Educere*, 8(26), 313-320. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602604.pdf>
- Rangel, O., García, M. A., y Gasca, M. E. (2021). Planeación estratégica en la integración del informe de actividades de una institución de nivel medio superior pública. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 8(16), 199-213.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2021). *Estadística educativa. Estadísticas e indicadores educativos por entidad federativa*.
- Segura, M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 5[2] (26), 171-190. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Segura-B-M-2005-Competencias-personales-docentes-Revista-Ciencias-de-la-Educacion.pdf>

Cómo citar este artículo:

Rangel Ledezma, Y. S., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2022). Experiencias y trayectorias docentes en la educación media superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1692. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1692>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

¿Cómo son los ambientes laborales y las relaciones interpersonales en los centros educativos?

How are work environments and interpersonal relationships in schools?

RENZO EDUARDO HERRERA MENDOZA • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO • YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA

Renzo Eduardo Herrera Mendoza. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Profesor investigador del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del CID. Cuenta con estudios de Ingeniería Industrial, Maestría en Dirección de Operaciones, Maestría en Administración y Doctorado en Administración Pública. Es evaluador de proyectos de emprendimiento, coach Ontológico y coach en Psicología Gestalt en Desarrollo Humano. Se dedica a impartir talleres de desarrollo humano enfocados a contribuir a la calidad de vida de las personas. Correo electrónico: renzo.herrera@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-4476>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Profesor-Investigador de tiempo completo en el CID, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica, en el área de política, gestión y organización de centros educativos. Cuenta con diversas publicaciones en revistas arbitradas y participa de manera regular impartiendo conferencias enfocadas a la política educativa, la gestión escolar y la formación de investigadores. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

Resumen

Las relaciones interpersonales en ambientes educativos son diferentes a lo que se observa en otras organizaciones. Esta investigación hace un análisis de un grupo de docentes de diversos niveles de enseñanza para poder conocer cómo se relacionan entre sí. En este reporte de investigación se muestran resultados de docentes de ocho centros educativos (uno de preescolar, cuatro de primaria, uno de secundaria, uno de media superior y uno de superior) respecto al ambiente laboral y sus relaciones interpersonales en el desarrollo de actividades escolares. El objetivo fue conocer la manera como viven los docentes las relaciones interpersonales dentro de sus instituciones. Con un enfoque interpretativo, bajo el método etnográfico se realizaron 22 entrevistas no estructuradas con docentes de estos niveles en los municipios de Saucillo y Delicias del estado de Chihuahua, México. Se concluye que en estas interacciones hay aspectos que favorecen, como saludarse, empatía e integrarse más allá del trabajo, pero en aspectos que no favorecen destacan áreas comunes, roces personales, así como horas libres que no les generan algún ingreso, para el caso de docentes de secundaria, media superior y superior. En lo referente al ambiente laboral, se percibe el gusto por ser docente y la labor que se desempeña, y resaltan aspectos importantes como respeto, cordialidad, apoyo, disposición, colaboración, trabajo, otros aspectos en el sentido de intereses, sindicato, dispersión, aislamiento, adaptación, así como aquellos que no pertenecen a ningún grupo afín.

Palabras clave: Docentes, interacción, ambiente laboral, relaciones interpersonales, educación básica.

Abstract

Interpersonal relationships in educational environments are different from those in other types of organizations. This research makes an analysis of how a group of teachers who belong to different educational teaching levels interact with each other in their school environment. The results are taken from

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesora de tiempo completo en la UACH y Profesora-Investigadora de horas en el Centro de Investigación y Docencia. Cuenta con estudios de Doctorado en Educación, Máster en Psicomotricidad y Licenciatura en Psicología. Imparte cátedra en los niveles de pregrado y posgrado. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: yran-gel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

enquires of eight teachers who work in different educational levels (one teacher from kindergarten, four of elementary school, one of middle school, one from high school and another one of higher education). The research has an interpretative approach and an ethnographic method; 22 unstructured interviews were conducted with teachers of these educational levels who work in the districts of Saucillo and Delicias, State of Chihuahua, Mexico. The conclusions were that there are favorable aspects in these interactions, such as greetings, empathy or being integrated beyond the workplace, but also things that are not favorable, such as friction among teachers, and, in the case of high school and higher education teachers, free hours that are unpaid. Regarding the work environment, the liking of being a teacher and the work carried out is perceived, and important aspects such as respect, cordiality, support, disposition, collaboration and work are highlighted, also other areas regarding interests, teacher's union, dispersion, isolation and adaptation, as well as teachers who are not part of an affinity group.

Keywords: Teachers, interaction, work environment, interpersonal relationships, elementary education.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de educación, sobre todo en la práctica educativa desde los centros de trabajo y desde los niveles básicos, como parte de la cotidianidad en su interacción diaria entre los diversos actores educativos, al estar en sus áreas personas que trabajan, implica una interacción natural de las funciones y procesos correspondientes al quehacer del docente, así como del resto de los involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es por eso que en este artículo se analiza cómo son los ambientes laborales y las relaciones interpersonales en los centros educativos. Cabe empezar rescatando el análisis desde el punto de vista de la epistemología crítica de la administración, considerando esta como la que más estudios ha realizado para los ambientes laborales en una organización, por lo que investigaciones como la de López y Huamán (2017) hablan de las burocracias organizadas como

...una configuración de la razón en una figura técnico-subjetiva, siendo un evento de la abstracción moderna como expresión de las primeras prácticas racionales para la dirección de las grandes empresas en el siglo XVIII. Cuando la racionalidad instrumental adquiere su liderazgo histórico, en el emergente sistema capitalista se crea un orden social caracterizado por la racionalización y las burocracias organizadas [p. 23].

Así, pudiera decirse que la estructura de un centro escolar tiene incidencias en la racionalidad instrumental de esta figura técnico-subjetiva de dirección de una organización escolar. Es decir, que una burocracia se concibe como aquella que da orden y lógica funcional de las actividades a realizarse para un fin y propósitos en una organización. Es por esto que se consideran puestos dentro de la estructura que permitan dar estos controles para medir su productividad de las funciones encaminadas a objetivos y metas. Así lo hacen notar investigaciones como la de Saavedra (2018), quien menciona que el “perfil competencial obtenido se sustenta en una doble faceta: el director líder y el técnico-gestor, con un mayor peso del liderazgo” (p. 9). Pero, de

acuerdo con Velazco (2021), al capacitar a los directores en cuanto al desarrollo de un estilo de liderazgo democrático,

...se abre la participación de los docentes en cuanto a las acciones a hacer llevadas adelante, tanto en su propio trabajo, en la asignación de tareas, como en las cuestiones que atañen a toda la comunidad educativa. Esto fortalecerá el compromiso organizacional de los profesores, y por ende mejorará el clima laboral en toda la institución [p. 20].

Lo anterior considerando la estructura desde la posición de dirección hacia sus subordinados, de tal manera que los resultados empujen a lo que se le exige a un director de su centro de trabajo. Esto es, si se le compara con una empresa sería algo así como un gerente general, por lo que este empuje pudiera ser como una exigencia de arriba hacia abajo sin posibilidad de socializarse, solo de ejecutarse. En el caso de la educación precisamente fue lo que se buscó indagar, si la estructura de los actores educativos en su interacción cotidiana, así como en los escenarios de participación como son las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) o reuniones de academias, se dan en un escenario de convivencia y de qué tipo.

En términos de ambientes democráticos, Zambrano (2018) habla de que

...son fundamentales en la formación de sujetos capaces de realizar acciones autónomas, armónicas y responsables, basadas en la interiorización de valores como la convivencia, la tolerancia, la participación y la paz [p. 71].

Se pudiera decir entonces que desestimar la presencia de “competencias democráticas en el docente de educación básica, desfavorece la contribución al desarrollo integral de los educandos, en cuanto a su sentido de responsabilidad, capacidad de trabajar en equipo y el respeto mutuo en las relaciones interpersonales” (Zambrano, 2018, p. 227).

Luego se escucha en los discursos oficiales el término “calidad educativa sigue siendo bastante confuso y no corresponde con la mejora en todos los recursos organizacionales como sin duda alguna debiera serlo; esto es, un balance de mejora cualitativo en recursos financieros, materiales y, sobre todo, humanos” (Cepeda, 2021, p. 59). Pero para poder establecer cualquier interacción con el personal docente es importante la forma de la comunicación del directivo y el tipo de liderazgo que este pudiese tener, ya que “su enfoque de trabajo se rige aún en estereotipos ambiguos, lo que no permite que sus colaboradores amplíen sus conocimientos y apliquen nuevos enfoques en sus áreas de trabajo” (Ferrin-Plaza y Villacis-Zambrano, 2022, p. 255). Por ello son de considerar estrategias de involucramiento y, ¿por qué no considerar a los directores como mediadores ante los conflictos y problemas? (Rangel-Ledezma et al., 2021). De ahí que se desprendan o bien se consideren los estilos de cada directivo en cuanto a sus formas de trabajar y de relacionarse con sus docentes, así como con los padres de familia.

Es común que a las personas les mueven las actitudes, y estas están marcadas por tres componentes específicos que poseen: el componente cognitivo, afectivo

y conductual, componentes externos que no les permiten cambiar, dentro de ello está el *statu quo*, las condiciones educativas en las que trabajan, las recompensas y los estímulos económicos (Díaz, 2018, p. 9; Sardón y Sardón, 2018; Rojas y Ruiz, 2021; Rangel-Ledezma et al., 2021). Estos componentes son, de acuerdo a la perspectiva psicológica, lo que mueve la forma de interactuar de las personas, de allí que las personas desde su individualidad tienen su parte de responsabilidad para que las cosas se den y mejorar o tener ambientes sanos de trabajo. Sin embargo, tanto Fernández (2019) como Campos et al. (2021) se pronuncian ante la necesidad de incluir de manera permanente en la formación del profesorado a la educación socioemocional, centrada primero en el desarrollo de competencias sociopersonales del docente en los planes de estudio de las escuelas Normales de todo el país. Aun así, pudiera decirse que no solo depende de competencias socioemocionales, y es esto lo que se busca rescatar de esta investigación.

Por otro lado, estudios como los de López et al. (2018), Sancho y Santos (2021) y Velasco (2021) afirman que las escuelas en contextos desafiantes o vulnerables que obtienen buenos resultados poseen un clima escolar satisfactorio para todos los actores escolares que hacen vida en ellas, pero también la tolerancia, la paciencia, el buen estado emocional y el desarrollo de la asertividad con los demás y manteniendo la armonía en la institución educativa, para lograr las mejores relaciones en la comunidad educativa, evitar cargar con trabajo excesivo a los docentes, en cuanto a métodos de planeación, corrección u otros de carácter administrativo, para lo cual se debe implementar sistemas informáticos que faciliten estas tareas y de esa manera disminuir el tiempo destinado a ello.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Para este proyecto de investigación se planteó realizarlo bajo un enfoque interpretativo. Según señalan autores como Espinoza (2020), “en el manejo acertado que se haga de la información, que transcurre por diferentes momentos: planificación, recolección, procesamiento y análisis [...] el dominio de cada uno de los diferentes métodos, técnicas y procedimientos existentes para el registro” (p. 105), a su vez los investigadores cualitativos intentan atrapar el sentido o interpretar los significados que otros tienen acerca del mundo y la investigación surge a partir del análisis de los datos y no de una teoría.

Así mismo, para realizar un trabajo de campo que permitiera rescatar material empírico de lo que sucede en las escuelas de nivel básico, se planteó hacerlo a través de un estudio etnográfico, que se realiza a partir de los insumos que aporten los estudiantes al recabar información relacionada con el “clima participativo”, en torno a experiencias, creencias y significados de la participación que priva en las instituciones educativas que abarcó el proyecto (una de preescolar, cuatro primarias, una secundaria general, una de nivel medio superior, una de nivel superior).

Para desarrollar esta etapa, los estudiantes de la maestría en Educación, quienes se convirtieron en investigadores en este proyecto y que previamente habían desarrollado su guion de entrevista, realizaron entrevistas a profundidad a docentes de sus propios centros de trabajo, registrando los contenidos de estas en un proceso por demás interesante, ya que al estar en plena pandemia, se tuvieron que realizar por videollamada o por Zoom o algún otra herramienta tecnológica, algunos otros por grabadora; las entrevistas fueron transcritas a un documento de texto de Word, así como aspectos que consideraron relevantes desde sus bitácoras para documentar lo que en su acontecer cotidiano los docentes mismos narraban de las interacciones y ambientes laborales en sus centros de trabajo, lo que ellos mismos percibían y cómo se sentían. Para ello, se les pidió a los estudiantes que buscaran por lo menos a tres docentes que les permitieran realizar la entrevista. Al respecto García et al. (2022) señala:

...desde la experiencia etnográfica idear nuevas vías para la formación de los profesionales de la educación que permitan trascender la condición especializada en la que se encuentra la construcción de conocimiento de las ciencias sociales en la modernidad [p. 4].

El proceso de una investigación etnográfica no puede fijarse *a priori*, es el contexto mismo y lo que en él ocurre lo que determina la dirección del trabajo y la necesidad de dirigir la mirada hacia ciertas parcelas del acontecer cotidiano, por lo tanto, los investigadores deben estar siempre alertas y esperar lo inesperado, tener la mente abierta para extraer, de lo que aparentemente se antoja como simple o trivial, información trascendente relacionada con la cultura que se está estudiando. Sin embargo, este carácter no programático de la etnografía de ninguna manera implica una postura improvisada:

...la principal característica de la etnografía es su carácter cultural. En ella, el investigador ha de reflejar y describir la información de forma fiel interpretando el discurso social de las personas. Debe tener la capacidad de ser intersubjetivo y no inferir en las narraciones con su propia perspectiva. Además, a estas características debemos de añadir su carácter naturalista, fenomenológico, holístico e inductivo [Velasco y Díaz, citados en Cotán, 2020, p. 89].

Los registros de observación se obtuvieron durante las entrevistas con los informantes clave que el equipo de investigadores detectó en cada contexto escolar. Las entrevistas se llevaron a cabo con docentes de sus centros de trabajo, directamente con las instituciones educativas que abarcó el proyecto, de acuerdo con la disponibilidad de estos. Cabe resaltar que en un principio los estudiantes que hicieron el rol de investigadores tuvieron cierta limitación en cuanto a atreverse a realizar las entrevistas, para ellos resultaba complicado realizarlas, y tenían en mente hacer más un esquema de pregunta-respuesta que un conversatorio en el que hubiese un escucha activo que permitiera acercarse al sentir del docente entrevistado en su cotidianidad de su competencia de trabajo. Aun así, de las entrevistas realizadas se rescató material empírico valioso que permitió realizar algunos acercamientos a categorías de análisis para posteriormente aterrizarlos a los objetivos planteados en el proyecto propuesto.

Conforme se fueron realizando los registros de observación, así como las entrevistas, el equipo de investigadores se encargó de transcribir el material empírico, para procesarlo a través del programa computacional Atlas.ti. Este solo ejercicio de transcripción, al estar escuchando las voces y la propia entrevista, fue un proceso, pudiera decirse, enriquecedor para el estudiante, para su formación, porque en voz de ellos mismos comentaban que ya que no estaban en la entrevista y volver a escuchar lo que preguntaban y lo que respondían les permitió entender en ellos mismos lo que en la fundamentación teórica de sus tesis se describía en los conceptos claves de sus temáticas. Lo anterior contribuyó para facilitar la identificación de códigos, ya que al leer más detenidamente y al entender el propio *software*, la amigabilidad de este para ir haciendo esta categorización de los códigos a través de las citas narrativas de los entrevistados, la construcción de las categorías de análisis y la triangulación de la información, significa que el proceso interpretativo se llevó a cabo a lo largo de la investigación.

Se realizaron 22 entrevistas a distintos docentes de los municipios de Delicias y de Saucillo, del estado de Chihuahua, desde preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; los diálogos rescatados permitieron describir cómo se sienten con las relaciones interpersonales que viven a diario en las instituciones donde laboran. Si bien cada estudiante planteó un guion de entrevista, las entrevistas, al estar realizándose, se fueron llevando conforme los diálogos mismos las fueron dirigiendo; algunos estudiantes mostraron mayor habilidad que otros para dar pauta a una narrativa más descriptiva de su informante clave, con algunos se dio más la dinámica de pregunta y respuesta, sin embargo, en estos últimos a medida que fueron avanzando en su entrevista se soltaron junto con sus informantes y fueron generando información valiosa para el propósito de la investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado resaltaron aspectos interesantes en los que se pudiera decir que hubo elementos en las categorías que se fueron construyendo con la categorización de las citas del material empírico que permitieron agruparlas; en primer lugar los que favorecieron las relaciones interpersonales y que suelen ser en la interacción de la práctica profesional, a veces complicada, por la razón de que cada persona tiene creencias y valores diversos, por lo que en estas entrevistas sí se observan algunos comentarios que sobresalen acerca de lo que permite que estas relaciones interpersonales se den en forma positiva. Aquí algunos comentarios:

...pues el saludo, el llegar, hasta una sonrisa, a veces hay días en que tenemos a nuestros compañeros paralelos y a veces no nos vemos en todo el día, pero a veces nos vemos y “¿cómo te fue?” y “me fue bien” o “ayúdame” o “estoy batallando”, y con eso se empiezan las relaciones [P2, 2:7, 59].

...considero que se debe tener empatía hacia los compañeros y manejarnos siempre en una línea de respeto, las relaciones afectivas son buenas siempre y cuando se involucre a todos, pero con una empatía hacia lo que hacemos, más allá de eso, jamás olvidar la responsabilidad y nuestro rol laboral [P4, 4:5, 13].

...pues yo creo que es importante tratar de sumar y no nada más al interior de la escuela sino también llevar un poco más allá fuera de clase, de lo que es el trabajo, a lo mejor relacionarnos en convivencias, que nos conozcamos en diferentes ámbitos [P6, 6:6, 33].

Es de gran ayuda mantener una buena relación en el colectivo porque de ahí surgen acuerdos positivos para ayudar a sacar el trabajo [P15, 15:3, 46].

Como se observa en los comentarios, resaltan los aspectos de saludarse, empatía e integrarse más allá del trabajo, esto es, que de alguna manera se percibe que hay educación de saludar, independientemente de si están o no en el trabajo, aunado a que la profesión les hace tener empatía por la función que se realiza, por lo que estos aspectos son relevantes para generar y mantener ambientes saludables en los centros de trabajo.

Así mismo, en lo referente a aspectos que no favorecen las relaciones interpersonales, si bien no se encontraron muchos comentarios, sobresalen los siguientes:

...por los espacios o áreas comunes, como la sala de maestros que es tan pequeña, limita el número de personas que pueden ingresar al mismo tiempo, siendo un espacio para aproximadamente veinte personas máximo, y al ser alrededor de treinta y cinco docentes, hace que se dividan en grupos los espacios y se fracciona [P 1, 1:44, 39].

...hay ocasiones en que se proponen ciertas acciones y algunos maestros, por la cuestión personal, a veces ya son roces hasta personales, entonces esto sí interfiere un poquito en el trabajo, porque sucede que ellos no quieren colaborar en eso porque lo propuso tal persona o lo dijo una persona con quien tuvo roces [P6, 6:3, 12:12].

...favorece y perjudica, por ejemplo, en el momento en que uno tiene hora libre en el plantel tiene tiempo de convivir con los compañeros, pero te perjudica ya que esas horas estás sin hacer nada o no son pagadas o son mucha pérdida de tiempo algunas veces [P7, 7:3, 41].

Por lo anterior se pudiera decir que resaltan las palabras “áreas comunes”, “roces personales”, así como horas libres que no les genera algún ingreso para el caso de docentes de secundaria, media superior y superior. Aquí sobresalen aspectos que en las entrevistas se comentaron, ya que algunos maestros no tienen los tiempos completos en sus instituciones, por lo que para ellos tener horas libres y no generar ingresos les era significativo, ya que ese tiempo era tiempo muerto en su día y, si bien realizaban revisiones de tareas y planeaciones, a la vez no les permitía convivir más amigablemente, por el hecho de que su atención estaba en las revisiones, por lo que solía ser un ciclo vicioso en sus centros de trabajo.

En cuanto a lo referente al ambiente laboral se pudiera decir que entre los docentes entrevistados hay un discurso que se repite; aquí algunos comentarios:

...me ha encantado, porque aparte de que me gusta mi trabajo, me siento a gusto, un trabajo muy tranquilo, con menos estrés, ya que la empresa maquiladora donde trabajaba anteriormente era un ambiente más estresante, [aquí] es más libre la toma de decisiones [P1, 1:1, 35].

...considero que están bien, bajo un clima de respeto, siempre respetando los puntos de vista y las opiniones de los compañeros sin llegar a afectarlo, también considero que te sientes con la confianza de manifestarte en dado caso que te sientas mal o que no te parezca algo, existe la apertura [P2, 2:1, 44].

...actualmente trabajo en la primaria en el turno matutino, me he desempeñado en la institución alrededor de dos años, ya que tengo poco que egresé de la universidad, tengo dos años de profesión y esos mismos años en la primaria [...] he tenido una visión fragmentada de la escuela, ya que cuenta con un personal de catorce docentes, solo la mitad se relaciona diariamente en un espacio y la otra mitad permanece regularmente en sus salones, pero también y gracias a esto que veo me he dado cuenta que algunos elementos del colectivo se aíslan y no pertenecen a ningún grupo afín [P4, 4:1, 3:3].

...pues cada escuela es diferente porque los maestros tienen diferentes intereses, entonces hay un sindicato, y entonces principalmente en las secundarias hay más actividad sindical, entonces hay más intereses ahí de estancia en las escuelas, je je, en la preparatoria del Chamizal, por ejemplo, no era mucho el movimiento sindical, había un ambiente laboral agradable, bachilleres está un poquito más disperso porque son diferentes planteles, y la universidad pues no, era una escuela privada, entonces ahí no había siquiera mucho contacto con los compañeros de trabajo, llegaba uno, daba sus clases y ahí nos vemos [P5, 5:1, 16].

...se dan de manera cordial, aunque en ciertas ocasiones tenemos ciertos roces. Hay una minoría de personal, que aún siento yo que no se adaptan al trabajo de la escuela, incluso tenemos maestros ya con varios años de servicio ahí con los que tenemos algunos confrontamientos. Pero en sí en la mayoría llevamos una relación cordial y de compañerismo [P6, 6:1, 6].

...es bueno, se puede decir que algunas veces pesado por los alumnos que son flojos y te hacen batallar un poco, pero en general entre trabajadores, directivos y demás compañeros el ambiente es muy bueno, existe mucho apoyo de los directivos, siempre están en disposición de apoyarnos en cualquier cosa, rara vez se niega un permiso, etcétera [P7, 7:13, 79].

...también hay buena colaboración para trabajar, quizá de repente ciertas actividades académicas, no todos quieren cooperar, no todo el personal quiera cooperar, toda la academia, entonces generalmente se trabaja con módulos, un grupito de compañeros, a pesar de ser una academia de alrededor de veinte tantas personas, siento que de repente trabaja un grupito o trabaja otro grupito, pero hay personas que no colaboran como todos los demás [P19, 19:2, 2:775].

Por un lado, se percibe el gusto por ser docente y la labor que se desempeña, y resaltan aspectos importantes como respeto, cordialidad, apoyo, disposición, colaboración, trabajo, intereses, sindicato, dispersión, aislamiento, adaptación, así como aquellos que no pertenecen a ningún grupo afín.

CONCLUSIÓN

En la investigación se planteó el objetivo de conocer la manera como viven los docentes las relaciones interpersonales dentro de sus instituciones educativas, por lo que, desde un enfoque interpretativo, permitió acercarse a una mirada del sentir de un grupo pequeño de docentes de diferentes niveles educativos, entre quienes, por el contexto de sus comunidades, a pesar de estar en diferentes niveles se observó que tienen características similares y, como se analizó en los resultados, se encontraron voces semejantes tanto en los ambientes laborales favorables como en donde no hay condiciones favorables.

Se pudiera decir, a manera de conclusión, que en sus interacciones hay aspectos que favorecen, más allá de lo que es la función del trabajo, es decir, los valores imperan sobre todo comportamiento, pero también en aspectos que no favorecen destacan para el caso de docentes de secundaria, media superior y superior cuestiones administrativas, en algunos casos por no tener tiempos completos, solo estar contratados o tener medios tiempos, por lo que de alguna manera eso crea incertidumbres en lo que se refiere a materia de relaciones laborales. En lo que se refiere al ambiente laboral, se percibe el gusto por ser docente y la labor que se desempeña, los aspectos importantes que se resaltan están relacionados con su interacción dentro de las actividades, habiendo colaboración y disposición para lo que contribuye al trabajo pedagógico, incluso para quienes no pertenecen a ningún grupo o bien que están aislados, aún así, se integran a la hora de buscar alcanzar los objetivos comunes.

Hay, sin embargo, cuestiones que se considera que valdría la pena analizar, es decir, en los rubros en que los aspectos no favorecen las relaciones interpersonales, así como de los ambientes laborales no favorables, para buscar generar investigaciones, quizás desde la intervención con investigación-acción, que permitan hacer modificaciones que contribuyan no solo a mejorar estas condiciones sino al propio fin de la educación, y que tanto los docentes como los alumnos puedan generar sus actividades en colectivos que les permitan adquirir experiencias significativas en ambientes más sanos en su trayecto formativo de manera holística dentro de esta complejidad.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que colaboraron en las entrevistas con las cuales los estudiantes de la Maestría en Educación pudieron realizar su investigación para poderse titular. Algunos de los contenidos de este artículo son parte de un proyecto de investigación del Cuerpo Académico de Política y Gestión Educativa del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México, coordinado por el doctor David Manuel Arzola Franco, titulado “Los procesos de participación en instituciones educativas”, además del equipo del Cuerpo Académico del que formamos parte y que contribuimos a la construcción del proyecto académico. Este artículo retoma parte de dicho proyecto en su introducción y en el apartado metodológico, al ser la base de donde emana como apartado de uno de sus objetivos.

REFERENCIAS

- Campos, M. E., Pérez, R. L., y Zárate, R. (2021). *Las relaciones interpersonales e intrapersonales del estudiante normalista y su impacto en la práctica docente*. Ponencia presentada en el 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal.
- Cepeda, S. (2021). El discurso de calidad y el clima organizacional: inconsistencias institucionales. *CienciAcierta*, (65), 51-60. <http://www.cienciacierta.uadec.mx/articulos/CC65/climaorganizacional.pdf>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>

- Díaz, N. (2018). Actitudes hacia el cambio organizacional y satisfacción laboral en docentes de educación básica. *Revista ConCiencia EPG*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-2.1>
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110
- Fernandez, L. B. (2019). Habilidades sociales en la práctica docente: una mirada desde los actores de la educación básica. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1303-1315. <https://doi.org/10.33010/recie.v4i2.383>
- Ferrin-Plaza, A., y Villacis-Zambrano, A. (2022). El liderazgo institucional y su incidencia en el clima laboral para la formación de la interdisciplinariedad en el colegio Vicente Rocafuerte. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 244-257. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.1002>
- García, A., Rave, C., y Muñoz, M. (2022). Educación y práctica pedagógica en el Darién chochoano; experiencia etnográfica de maestros en ciencias sociales. *Cuadernos Pedagógicos*, 24(33), 1-9.
- López, J. J., y Huamán, G. (2017). Epistemología crítica de la administración. *Gestión en el Tercer Milenio*, 19(37), 17-23. <https://doi.org/10.15381/gtm.v19i37.13771>
- López, M., Efstathios, S., Herrera, M., y Apolo, D. (2018). Clima escolar y desempeño docente: un caso de éxito. Aproximaciones a escuelas públicas de la provincia de Carchi-Ecuador. *Revista Espacios*, 39(35). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n35/a18v39n35p05.pdf>
- Rangel-Ledezma, Y. S., Arzola-Franco, D. M., González-Ortiz, A. M., y Conchas-Ramírez, M. (2020). Manejo de conflictos y atención a las necesidades de los centros educativos. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 133-150. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.09>
- Rojas, C. I., y Ruiz, O. L. B. (2021). Educación básica primaria: una mirada desde el humanismo en época de pandemia. (1).
- Saavedra, D. (2018). *La profesionalización de los directivos escolares en la educación pública para una gestión educativa de calidad* [Tesis de Doctorado]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Sancho, M., y Santos, O. C. (2021). Clima organizacional y desempeño docente en la institución educativa N° 7088 “Vicealmirante Gerónimo Cafferata Marazzi”, Villa María del Triunfo, Lima 2020. *IGobernanza*, 4(14), 78-115. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.116>
- Sardón, D. L., y Sardón, Z. Y. (2018). Estilos de manejo de conflictos y desempeño docente en instituciones educativas de nivel primaria. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado*, 7(1), 443-453. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2018.1.69>
- Velazco, S. I. (2021). Condiciones laborales de los docentes de la educación escolar básica de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 11338-11360.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Cómo citar este artículo:

Herrera Mendoza, R. E., Arzola Franco, D. M., y Rangel Ledezma, Y. S. (2022). ¿Cómo son los ambientes laborales y las relaciones interpersonales en los centros educativos?. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1727. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1727>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Perspectiva de estudiantes universitarios durante el confinamiento 2021, aspecto emocional

Perspective about the experiences of university students during the confinement of 2021, emotional aspect

DINORAH ARELY ESCUDERO CAMPOS • TERESA DE JESÚS POMPOSA LUNA DOMÍNGUEZ • NATALIA ITZEL LENDECHY VELÁZQUEZ

Dinorah Arely Escudero Campos. Universidad Veracruzana, México. Es docente de posgrado en la Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación del Instituto de Psicología y Educación, así como de nivel licenciatura Sistema de Enseñanza Abierta en Pedagogía. Realiza actividades de investigación en los cuerpos académicos UV-CA-97 “Estudios Educativos de Sistemas Abierto y a Distancia” y UV-CA-343 “Comportamiento Humano”. Realiza actividades de distribución social del conocimiento a través de presentación de ponencias, conferencias nacionales e internacionales, publicación de artículos y capítulos de libros. Correo electrónico: descudero@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-511X>.

Teresa de Jesús Pomposa Luna Domínguez. Universidad Veracruzana, México. Es docente en la Licenciatura en Pedagogía. Entre sus publicaciones recientes se encuentran “La formación de habilidades de investigación adquiridas en programas de doctorado: un estudio de caso”, “Master of Research in Psychology applied to education: research projects. Generation 2017-2019” y “La investigación en los posgrados de calidad en psicología”. Ha presentado ponencias en eventos académicos nacionales e internacionales. Correo electrónico: tluna@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-3728>.

Resumen

Este artículo es parte de una investigación realizada con 93 estudiantes de la carrera de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV), del estado de Veracruz, México. La investigación explora cuatro áreas: salud física y emocional, académica y administrativa; en este artículo solo se presentan los resultados del área emocional. El objetivo fue identificar cómo vivieron los estudiantes universitarios el confinamiento derivado del COVID-19 en el aspecto emocional. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de corte transversal, de tipo exploratoria y descriptiva, con una muestra no probabilística, elegida por conveniencia, siguiendo determinados criterios de inclusión. La información se obtuvo a través de un instrumento (cuestionario) con preguntas abiertas y cerradas aplicado a través de Google Forms y distribuido por medios electrónicos, principalmente celular, ya que más del 51.64% de los estudiantes son de otras localidades fuera de Xalapa e incluso de otros estados. Los resultados muestran que en primer lugar aparece la ansiedad en los estudiantes, seguido de insomnio, irritabilidad, nerviosismo, depresión, miedo, y otros síntomas en menor porcentaje, como apatía, ira, sensación de ahogo, pánico y sudoración. Cabe mencionar que la mayoría de los estudiantes manifestaron presentar varias de estas emociones.

Palabras clave: Depresión, emociones, estudiantes, perspectiva.

Abstract

This article is part of an investigation carried out with 93 students of the bachelor's degree in Pedagogy of the Open Teaching System (SEA) of the Universidad Veracruzana (UV), in the State of Veracruz, Mexico. The re-

Natalia Itzel Lendechy Velázquez. Universidad Veracruzana, México. Es docente en los programas educativos de Administración, Contaduría y Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta. Líder del cuerpo académico "Sistemas de Educación Abiertos y a Distancia" UV-CA-97, del programa educativo Pedagogía (SEA). Cuenta con Perfil PRO-DEP. Es coordinadora de la academia del área de Desarrollo Pedagógico y Servicio a la Comunidad y coordinadora de movilidad e internacionalización del programa educativo de pedagogía. Participa en la dirección de tesis, autora de artículos, capítulos de libros y ponencias de impacto nacional e internacional. Correo electrónico: ilendechy@uv.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1672-9061>.

search explores four areas: physical and emotional health, academic and administrative; in this article we only show the results of the emotional area. The objective is to identify how students experienced the emotional aspect during the confinement from COVID-19. The research was developed with a quantitative approach, cross-sectional, exploratory and descriptive, with a non-probabilistic sample chosen for convenience following certain inclusion criteria. The information was obtained through an instrument (questionnaire) with open-ended and closed questions applied through Google Forms and distributed by electronic means, mainly cellphones since more than 51.64% of the students are from places outside of Xalapa and even from other states. The results show that anxiety appears first in students, followed by insomnia, irritability, nervousness, depression, fear, and other symptoms in a lower percentage, such as apathy, anger, feeling of suffocation, panic and sweating. It is worth mentioning that most of the students manifested presenting several of these emotions.

Keywords: Depression, emotions, students, perspective.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una investigación realizada con estudiantes universitarios de la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV), con el fin de identificar las vivencias de los estudiantes de este sistema educativo sobre sus emociones, durante el confinamiento derivado de la COVID-19, para poder dar atención a los casos que lo requieren y de esta manera contribuir en su formación integral, ya que la salud es indispensable para el proceso de aprendizaje y las emociones forman parte esencial de esta. Una vez que se decidió suspender clases presenciales a causa de la pandemia por la COVID-19 los alumnos del SEA tuvieron que hacer uso de las tecnologías que tenían a su alcance y, como se describe más adelante, un gran porcentaje de estudiantes son de diferentes lugares e incluso de pueblos y rancherías donde los dispositivos electrónicos y las redes de internet son escasas y de poco alcance. Los profesores establecieron comunicación con sus estudiantes y diseñaron estrategias de trabajo virtual para continuar con la labor de formación profesional. En este estudio se revisan los conceptos relacionados con la emoción y los enfoques perceptivo y cognitivo que la estudian.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El surgimiento de la pandemia por la COVID-19 marcó la vida de todas las personas, de alguna u otra manera, tanto en los aspectos laboral, académico, personal, emocional, económico y de salud, por mencionar algunos. El impacto en el mundo fue catastrófico, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Gómez et al. (2020) mencionan que las medidas de autoaislamiento, cuarentena y distanciamiento social han provocado efectos directos en la oferta y en la demanda,

suspensión de actividades productivas y mayor desempleo, así también recesión mundial en educación, comercio, turismo, transporte, manufactura y recursos naturales. En educación pareciera no haber una estrategia clara en cuanto a cómo abordar las afecciones en este ámbito (Miguel, 2020). “Las instituciones se han visto en la obligación de continuar con la formación de los estudiantes por medio del uso de las tecnologías, impactando seriamente en el desarrollo educativo y socioemocional de los estudiantes” (Cobo-Rendón, 2020, p. 3). Por otra parte, la salud emocional de la población se vio afectada; “un estudio sobre epidemias y pandemias pasadas señala que las personas frente a este tipo de situaciones pueden experimentar incertidumbre, miedo a la muerte, sentimientos de soledad, tristeza e irritabilidad” (Velavan, 2020, citado en Cobo-Rendón 2020, p. 3).

Objetivo

El objetivo del proyecto fue identificar cómo vivieron el confinamiento derivado del COVID-19 los estudiantes de Pedagogía SEA en los aspectos de salud física y emocional, académico y administrativo. En este artículo se presentan algunas consideraciones sobre la salud mental de 93 estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19.

Pregunta de investigación

¿Cómo viven el confinamiento derivado del COVID- 19 los estudiantes de Pedagogía SEA en el aspecto emocional?

MARCO CONTEXTUAL

La investigación se desarrolló en la carrera de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana, cuya misión es:

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana es una institución que tiene como finalidad la formación de profesionistas competentes a nivel de licenciatura, posgrado y educación continua a través de modalidades educativas alternativas de calidad (presencial, abierta, a distancia y virtual), propiciando el aprendizaje permanente y autogestivo en los estudiantes, de esta manera, se contribuye a la integración de los sujetos con los valores necesarios para la convivencia, la vida democrática y el desarrollo sostenible en un marco de justicia de los derechos humanos [UV, 2022, párr. 5].

El SEA ofrece las carreras de Administración, Contaduría, Derecho, Pedagogía y Sociología, realiza sus actividades en sesiones educativas de interacción grupal que se desarrollan los fines de semana en las instalaciones universitarias de las Facultades en las zonas donde se encuentran (Coatzacoalcos, Nogales, Orizaba, Poza Rica, Veracruz y Xalapa) (UV, 2022). La carrera de Pedagogía-Xalapa tiene sus instalaciones en el Campus Arco Sur, Paseo No. 112, Nuevo Xalapa.

MARCO CONCEPTUAL

El término “emoción” tiene diferentes acepciones, la Real Academia Española (RAE, 2021) lo define como la “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Sin embargo, en el ámbito de la psicología, Mayor (1988, citado en Belli, 2009) menciona que “no hay una definición de emoción comúnmente aceptada y la historia de las emociones debe verse siempre en el contexto de los cambios ocurridos en la psicología como disciplina general” (p. 17); por otra parte, Chóliz (2005) afirma que “cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad” (p. 3) y la define como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). El confinamiento por la COVID-19 al que nos vimos obligados es una situación emocional desagradable que en el caso de los estudiantes comprometió a los tres sistemas de respuesta. Además, de acuerdo con Piqueras et al. (2009), las emociones humanas como el miedo, la tristeza y el enojo, son reacciones adaptativas ante las diferentes situaciones, y pueden constituir un riesgo para contraer enfermedades físicas y mentales.

En relación con las emociones, existen enfoques para concebirlas; en el enfoque perceptual James propone que “los cambios corporales siguen directamente la percepción del hecho, y que nuestra *sensación* [*feeling*] de esos mismos cambios mientras ocurren es la emoción” (James, 1884, pp. 189-190, citado en Melamed, 2016, p. 16). Melamed (2016) menciona que frente a una amenaza de peligro aparecen cambios corporales inmediatamente, percibir dichos cambios conductuales y biológicos es por lo que sentimos miedo.

La tesis fundamental del enfoque perceptivo respecto a las emociones dice que ante ciertos estímulos hay cambios corporales y las emociones son sensaciones de estos (Melamed, 2016).

Las emociones son respuestas necesarias a situaciones imprevistas, para lo que las personas no tenemos un patrón habitual de conducta. El enfoque cognitivo propone que la emoción es derivada de un juicio normativo acerca de una situación, sin embargo, el objeto de una emoción no puede ser solo un hecho, no es suficiente un evento para producir una emoción, la emoción involucra una evaluación personal del significado del suceso (Solomon, 1976, p. 187, citado en Melamed, 2016). Un cambio en el juicio produce un cambio en la emoción, por lo que las emociones son juicios que hacemos (Melamed, 2016), el juicio es un elemento para que se presente la emoción. La actividad cognitiva es ineludible para toda emoción (Melamed, 2016).

En la actividad cognitiva, Lazarus (1991, citado en Melamed, 2016) identifica dos modos de valorar: uno automático que es inconsciente y otro consciente e intencional. La mayoría de las valoraciones de los adultos comprende una combinación de ambos:

Mientras el enfoque perceptivo defiende que las emociones deben ser caracterizadas como sensaciones (de cambios corporales, o estados internos en general), el enfoque cognitivo hace hincapié en el componente valorativo (y activo) de las emociones [Melamed, 2016, pp. 23, 24].

Por lo tanto la dicotomía percepción/cognición se puede equiparar con procesos pasivos (percepción de entradas sensoriales) contra procesos activos (cognitivos) (Melamed, 2016).

La observación no es un evento pasivo, los psicólogos de la Gestalt señalan que varía con base en el entrenamiento del observador, resultando en percepciones distintas.

MARCO EMPÍRICO

Derivado del confinamiento se ha desarrollado una gran cantidad de investigaciones en el mundo respecto al virus SARS-CoV-2, sobre el aislamiento social y sus efectos en la población en diferentes ámbitos. Se presentan algunas de estas investigaciones relacionadas con el confinamiento y sus consecuencias en la salud emocional de estudiantes, que servirán de referente para este artículo.

Uno de ellos es el de Bennasar et al. (2021), quienes llevaron a cabo una investigación cualitativa con catorce estudiantes de entre 18 y 29 años de licenciatura de Educación Física en la República Dominicana, el objetivo fue identificar las emociones de los estudiantes en situación de confinamiento. Utilizaron un instrumento con preguntas cerradas con cuatro opciones de respuesta. Encontraron que los estudiantes tenían poco interés en las tareas académicas asignadas, el estrés aumentó de manera significativa ante las tareas de los profesores, por lo que algunos no tenían el deseo de estudiar, ellos intentaron regular sus emociones. Muchos presentaron dificultades económicas y/o familiares, también presentaron dificultades para expresar sus sentimientos y preocupaciones, lo que trajo como consecuencia falta de concentración para realizar las tareas, poca motivación para aprender, conllevándolos a ser personas agresivas y depresivas.

En estudios realizados se ha encontrado que después de que las personas experimentan un momento de crisis llegan a generar vivencias traumáticas que se manifiestan en emociones negativas como ansiedad, depresión, miedo, tristeza, desesperanza y comportamientos de abuso de alcohol u otras drogas (Rodríguez-Cruz y Rodríguez-Hernández, 2021).

Las investigaciones muestran que en epidemias y pandemias pasadas las personas frente a este tipo de situaciones pueden experimentar incertidumbre, miedo a la muerte, sentimientos de soledad, tristeza e irritabilidad (Velavan y Meyer, citados en Cobo-Rendón et al., 2020), y la pandemia ha obligado, tanto a los profesores como a los estudiantes, a adaptarse a una educación virtual, lo que implica un cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Lovón y Cisneros, 2020) y de adaptación a la nueva forma de educación.

Un estudio documental realizado por investigadores de la Universidad de San Sebastián, Chile, reportó entre sus hallazgos incrementos en síntomas de depresión, ansiedad, estrés postraumático, ideación suicida y problemas de sueño (Cobo-Rendón et al., 2020). Otro estudio realizado en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) reporta estrés académico derivado de la pandemia por la COVID-19 en los estudiantes. Aplicaron la *escala de afrontamiento del estrés académico* (A-CEA) y el cuestionario *Percepción del estrés académico* en estudiantes universitarios. Asociado a la COVID-19 también se aprecia aumento de la ansiedad y disminución de la motivación y del rendimiento académico (González, 2020).

En relación con la salud mental en estudiantes universitarios expuestos a la COVID-19, Cao, Fang, Hou, Han y Dong (citados en Cobo-Rendón 2020, p. 3) describen “situaciones económicas, así como los retrasos en las actividades académicas que fueron identificados como factores de riesgo para el desarrollo de la ansiedad”.

Investigaciones realizadas por Odriozola-González, Planchuelo-Gómez, Irurtia y García (2020) y Maia y Dias (2020) (ambos citados en Cobo-Rendón, 2020) encontraron que los síntomas que se han identificado en mayor medida han sido el incremento de la depresión, estrés y ansiedad. Por otra parte, Tang, Hu, Hu, Jin, Wang y Xie en el 2020 (citados en Cobo-Rendón, 2020) mencionan que, en estudiantes chinos, además de la presencia de síntomas depresivos y estrés postraumático, han identificado sentimientos de miedo extremos y dificultades en la duración del sueño. Por otra parte, Kaparounaki, Patsali, Mousa, Papadopoulou, Papadopoulou y Fountoulakis (2020, citados en Cobo-Rendón, 2020) investigaron con estudiantes griegos un aumento en pensamientos suicidas, encontrándose niveles significativamente más altos de ansiedad, depresión y estrés, en comparación con los estudiantes en épocas normales anteriores. Una investigación realizada por Tamayo et al. (2020) en una universidad de Perú sobre los trastornos de las emociones a consecuencia de la COVID-19 encontraron que el 85% de los estudiantes presentó problemas de sueño, 83% sentimientos depresivos, pesimismo y de desesperanza, 48% de universitarios presentó ataques de angustia y ansiedad, y 46% presentó sentimientos de inseguridad, seguido por el 34% que manifestó sentimientos de agresividad e incluso un universitario que refirió presentar ideas suicidas a consecuencia de la COVID-19 y el confinamiento.

Como se aprecia, no son muy diferentes los resultados de estudios realizados en diferentes partes del mundo que muestran emociones negativas en los estudiantes universitarios.

MÉTODO

Generalidades

Tomando en cuenta los aspectos éticos de toda investigación para la obtención de información, se respetó el anonimato de los participantes, con lo que se cubren los aspectos de confidencialidad, informándoles a los sujetos participantes que sus respuestas serían tratadas de manera confidencial y anónima.

Metodología

La investigación se desarrolló de manera transversal exploratoria y descriptiva con un enfoque cuantitativo. La muestra fue no-probabilística, por conveniencia, con los siguientes criterios de inclusión y considerando que las clases eran en línea: estudiantes de la carrera de Pedagogía Xalapa del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana, que estuvieran inscritos en el semestre.

Población

La investigación se desarrolló con 93 estudiantes de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) que estuvieran matriculados en el periodo escolar agosto 2020-febrero 2021, de los cuales 62 eran del sexo femenino, 13 del masculino y 18 dejaron la pregunta sin contestar (ver Tabla 1). El rango de edad fluctuó entre 18 y 57 años, con una media de 25 años. En ese tiempo cursaban los semestres 1°, 2°, 3°, 5°, 6°, 7° y 8°; 34.4% eran del 5o. semestre, 22.6% del 7o. y 17.2% del 1er. semestre.

Tabla 1
Sexo

Categorías	Conteo	Porcentaje
Masculino	62	66.67
Femenino	13	13.98
NA	18	19.35
Total	93	100

El 96% de los estudiantes eran del estado de Veracruz, 48.39% originario de Xalapa, 9.68% de Veracruz, 6.45% de Coatepec, 3.23% de Jilotepec, 2.15% de Perote, 2.15% de Naolinco, 23.95% eran de otras partes del estado de Veracruz y 4% de otros estados: Puebla, CDMX y Oaxaca (ver Tabla 2).

Tabla 2
Lugar de origen

Categorías	Conteo	Porcentaje
Xalapa	45	48.39
Veracruz puerto	9	9.68
Coatepec	6	6.45
Jilotepec	3	3.23
Perote	2	2.15
Naolinco	2	2.15
De otras partes del estado de Veracruz	22	23.95
Ciudad de México	1	1
Oaxaca	1	1
Puebla	2	2
Total	93	100

El 78.49% de los estudiantes estudian y trabajan, 21.51% únicamente estudian (ver Tabla 3).

Tabla 3

Actividad de los estudiantes

Variable Trabajas a la par que estudias		
Categorías	Conteo	Porcentaje
No	20	21.51
Sí	73	78.49
NA	0	0
Total	93	100

Instrumento

El cuestionario se integró por: 1. Aspectos físicos, 2. Aspectos emocionales 3. Aspectos Académicos y 4. Administrativo, además de los datos generales. En este trabajo solo se expone el aspecto emocional.

A los estudiantes se les indicó que marcaran las respuestas que consideraban estar presentando en ese momento, por lo que podían marcar varias respuestas.

Recursos humanos

Seis académicos de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana y un estudiante de dicha carrera.

Recursos materiales

- Programas informáticos: Excel, Word, *software* libre R, internet y cuestionario de Google Forms.
- Equipo: computadoras, celulares, memorias.

Procedimiento

- Paso 1. Se revisaron conferencias, investigaciones, *webinars*, comunicación personal y revisión de bibliografía para fundamentar el cuestionario; una vez elaborado el cuestionario fue enviado a expertos para su revisión y corrección; posteriormente se realizó la prueba piloto con un grupo pequeño de estudiantes, con la validez requerida se procedió a su aplicación por medios electrónicos Google Forms a la población.
- Paso 2. Se recopilaron los datos y se analizaron a través del *software* R y se describieron los resultados.

RESULTADOS

En la Tabla 4 se muestran los resultados de las emociones que presentaron los estudiantes derivado del confinamiento. En primer lugar se presentó ansiedad en el

72.04%, seguido de insomnio en 63.44%, en menor porcentaje la irritabilidad en 43.01%, de igual manera el nerviosismo en 41.94%; la depresión se presentó en 37.63%, en menor porcentaje el miedo, en 27.96%, la apatía en 20.43%, la ira en 17.2%, sensación de ahogo en 16.13%, y en menor porcentaje el pánico en 12.9% y finalmente la sudoración en 10.75%.

Tabla 4

Emociones que presentaron los estudiantes, derivado del confinamiento

Variable Síntomas psicológicos		
Categorías	Conteo	Porcentaje
Ha sentido ansiedad	67	72.04
Insomnio	59	63.44
Irritabilidad	40	43.01
Nerviosismo	39	41.94
Depresión	35	37.63
Miedo	26	27.96
Apatía	19	20.43
Ira	16	17.2
Sensación de ahogo	15	16.13
Pánico	12	12.9
Sudoración	10	10.75

Nota: Porcentajes de padecimientos expresadas por los estudiantes encuestados durante la pandemia por COVID-19.

Ya que los estudiantes marcaron más de una respuesta en la pregunta de las emociones presentadas durante el confinamiento, se encontró que el 20.43% presentó tres síntomas, el 16.13% dos síntomas, y otro 16.13% presentó un síntoma, 10.75%

Tabla 5

Cantidad de síntomas psicológicos presentada en la población encuestada

Síntomas psicológicos		
Categorías	Conteo	Porcentaje
3	19	20.43
1	15	16.13
2	15	16.13
4	10	10.75
5	9	9.68
6	6	6.45
7	6	6.45
0	5	5.38
9	4	4.3
8	2	2.15
10	1	1.08
11	1	1.08
NA	0	0.0
Total	93	100

presentó cuatro síntomas, 9.68% manifestó cinco síntomas, 6.45% presentó seis síntomas, otro 6.45% manifestó siete síntomas, 5.38% describió no manifestar síntomas, 4.3% expresaron sentir nueve síntomas, 2.15% ocho síntomas, 1.08% presentó diez síntomas y otro 1.08% once síntomas, como se puede observar en la Tabla 5.

Respecto a la pregunta si han asistido a terapia, 15.05% respondieron que asistieron a terapia psicológica particular, 2.15% respondieron que han asistido al Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitario (CEnDHIU) y 82.8% no respondieron (ver Tabla 6).

Tabla 6

Asistencia a terapia psicológica

Categorías	Variable Has asistido	
	Conteo	Porcentaje
CEnDHIU	2	2.15
Terapia psicológica particular	14	15.05
NA	77	82.8
Total	93	100

ANÁLISIS DE DATOS

Para diciembre del 2020 y enero del 2021 se observó que los estudiantes encuestados de la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta reportaron emociones desagradables derivadas del confinamiento, como ansiedad, insomnio, irritabilidad, nerviosismo, depresión; en menor medida miedo, apatía, ira, sensación de ahogo, y en baja frecuencia pánico y sudoración. Cabe mencionar que los alumnos cursaban en línea sus materias, con la incertidumbre de la COVID-19 y sus consecuencias, una enfermedad causada por un virus que en esas fechas era desconocida y aún no se contaba con vacuna para tal virus. Se observó que la mayoría de los estudiantes expresaron padecer más de un síntoma. Por otra parte, muy pocos estudiantes reportaron asistir a terapia psicológica para tratar dichos síntomas y un porcentaje muy bajo asistió al Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CEnDHIU), lugar que presta sus servicios a la comunidad universitaria para atender problemas emocionales, entre otros más. Se debe tomar en cuenta que el CEnDHIU está ubicado en la ciudad de Xalapa, considerando que más de la mitad de los estudiantes son de comunidades alejadas de esta ciudad e incluso algunos son de otros estados. Para asistir a terapia los estudiantes tenían que salir de sus casas, arriesgando su salud. Hay que destacar que la presión de la escuela, la cantidad de tareas y la retroalimentación académica, que no era directa, fueron factores para que estos sentimientos desagradables se presentaran en porcentajes altos en los estudiantes encuestados. Las autoridades del Sistema de Enseñanza Abierta tomaron acciones e implementaron, en el año 2022, algunos módulos de atención psicológica en esta carrera.

CONCLUSIONES

Se cumplió el objetivo de identificar las emociones que vivieron los estudiantes de Pedagogía SEA durante el confinamiento derivado de la COVID-19. Estudios como el presente son fundamentales para comprender y remediar las consecuencias derivadas del confinamiento, pues fueron más de dos años de aislamiento social, laboral y académico que impactaron en la salud emocional de estudiantes como son los que participaron en esta investigación. Es conveniente establecer medidas remediales que contribuyan a mejorar la salud emocional de los estudiantes afectados por las consecuencias de la pandemia derivada de la COVID-19.

Los resultados encontrados en las diferentes investigaciones revisadas son similares a los resultados encontrados en este estudio en cuanto a las emociones negativas presentadas por las poblaciones estudiantiles, aunque varían los porcentajes. Entre los síntomas más altos en nuestro estudio destacan la ansiedad y el insomnio, lo cual coincide con el estudio realizado por Tamayo et al. (2020) con estudiantes peruanos en el que los problemas de sueño presentaban los porcentajes más altos, así como la depresión y la angustia, entre otros no menos importantes. Cabe destacar que en esta investigación con población de la Universidad Veracruzana no se encontraron estudiantes con pensamientos suicidas como en el estudio de Tamayo et al. (2020) o en el de Kaparounaki et al. (2020, citados en Cobo-Rendón, 2020) con estudiantes griegos, sin embargo, no se descarta la posibilidad de que algún estudiante que no haya sido encuestado presentara tal sentimiento, ya que una de las limitaciones fue que no todos los alumnos contestaron el cuestionario y a otros no se les pudo enviar. Por otra parte, esta investigación también tiene similitudes con las realizadas en el 2020 por Odriozola-González et al. y Maia y Días (citados en Cobo-Rendón, 2020), que encontraron incrementos en depresión, estrés y ansiedad. Esta investigación también coincide con la realizada por Tang et al. (2020, citados en Cobo-Rendón, 2020) con estudiantes chinos, en la que identificaron que tenían problemas con el sueño, además de la depresión y el estrés, al igual que en la de Kaparounaki et al. (2020, citados en Cobo-Rendón, 2020).

Las emociones son respuestas necesarias a situaciones imprevistas, para lo que las personas no tenemos un patrón habitual de conducta. De acuerdo con Melamed (2020), el enfoque cognitivo propone que la emoción es derivada de un juicio normativo acerca de una situación; los problemas emocionales son consecuencia del confinamiento y la incertidumbre de una pandemia que nadie esperaba y no estábamos preparados en ningún campo para enfrentarla. Los estudiantes universitarios de diferentes partes del mundo están sufriendo las consecuencias del confinamiento, aunque muchos no lo manifiestan; por lo que hace falta elaborar y difundir programas de ayuda a universitarios que presenten cuadros de ansiedad, problemas de sueño, irritabilidad y demás emociones negativas que afectan su desempeño académico y vida personal. La Universidad Veracruzana tiene algunos módulos de atención, sin embargo, no son suficientes para atender a una gran población de estudiantes con este tipo de problemáticas encontradas a consecuencia del confinamiento.

REFERENCIAS

- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Revista Digital Theoria*, 18(2). <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/03.pdf>
- Bennasar, M., Blanco, J., Gómez, J., y Vargas, J. (2021). Emociones mostradas por los estudiantes ante la situación del COVID-19. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20(1), 124-137. <https://doi.org/10.33789/enlace.20.1.91>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Departamento de Paidología, Universidad de Valencia. <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-la-republica/psicologia-y-educacion/choliz-psicologia-de-la-emocion-el-proceso-emocional/20244814>
- Cobo-Rendón, R., Vega-Valenzuela, A., y García-Álvarez, D. (2020). Consideraciones institucionales sobre la salud mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid-19. *Revista CienciAmérica*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.322>
- Gómez, M., Martín, A., y Ravest, A. (2020). *El impacto de la crisis sanitaria del COVID-19 en los mercados laborales latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45864/4/S2000495_es.pdf
- González, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Lovón, M., y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: el caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(esp. 3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38 <https://www.redalyc.org/pdf/185/18551075001.pdf>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(esp.), 13-40. <https://rlee.iberu.mx/index.php/rlee/article/view/95>
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2). 85-112. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>
- R Core Team (2022). R: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. URL <https://www.R-project.org/>
- RAE [Real Academia Española] (2021). *Emoción*. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Rodríguez-Cruz, O., y Rodríguez-Hernández, G. (2021). La vida cotidiana y las emociones en los estudiantes de la UACM durante el confinamiento. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, 2(96), 89-104. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/2021962-04>
- Tamayo, M., Miraval, Z., y Manzilla, P. (2020). Trastornos de las emociones a consecuencia del COVID-19 y el confinamiento en universitarios de las diferentes escuelas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 343-354. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).343-354](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).343-354)
- UV [Universidad Veracruzana] (2022). *Sistema de enseñanza abierta*. <https://www.uv.mx/sea/presentacion/>

Cómo citar este artículo:

Escudero Campos, D. A., Luna Domínguez, T. d. J. P., y Lendechy Velázquez, N. I. (2022). Perspectiva de estudiantes universitarios durante el confinamiento 2021, aspecto emocional. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1735. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1735>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La asesoría en investigación-acción desde el paradigma del pensamiento complejo

Advice in action research from the paradigm of complex thought

MARÍA DEL SOCORRO GÓMEZ HOLGUÍN

María del Socorro Gómez Holguín. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Cuenta con estudios de Normal básica en educación primaria, Licenciatura en Ciencias Sociales, Maestría en Administración de Recursos Humanos y Doctorado en Pensamiento Complejo. Tiene 32 años de experiencia docente en diferentes niveles educativos. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y cuenta con publicaciones en revistas y libros. Actualmente se encuentra jubilada y apoya en la revisión de tesis y publicación de artículos. Correo electrónico: kokygomez@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6133-603X>.

Resumen

El paradigma de la ciencia clásica generó un desarrollo exponencial del conocimiento y también graves crisis que no son posibles de solucionar desde sus principios de fragmentación y reducción. El pensamiento complejo surge con la misión de superar esta simplificación reconociendo la complejidad inherente en la realidad e ignorada en la enseñanza. La educación representa una instancia esencial en la transformación social, y un excelente espacio para iniciar esta tarea es la formación de los profesores. Con dicho interés surge esta propuesta. El foco de atención fue la asesoría en proyectos en investigación-acción con fines de titulación de los estudiantes. El objetivo fue demostrar que el paradigma de la simplificación está presente en los proyectos de investigación-acción de los futuros docentes y se plantea una asesoría versada en el pensamiento complejo para superar esta situación. La metodología empleada fue investigación-acción. La recogida de datos empíricos permitió identificar algunos aspectos que evidencian la simplificación e ir definiendo una estrategia de asesoría, su implementación y valoración, con base en el pensamiento complejo. El trabajo se realizó con un pequeño grupo de estudiantes por año escolar, del 2015 al 2018, para un total de 14 alumnos. Evidenció que los profesores y sus instituciones son productos y productores que reproducen los principios simplificadores arraigados en la enseñanza. También que es posible superar esos desempeños a través de la transformación de la propia práctica, desde la visión del pensamiento complejo, para una formación docente más pertinente a la complejidad.

Palabras clave: Simplificación, pensamiento complejo, investigación-acción, educación, formación docente.

Abstract

The paradigm of classical science generated an exponential development of knowledge and serious crises that cannot be solved from its principles of fragmentation and reduction. Complex thought arises with the mission of overcoming this simplification by recognizing the complexity inherent to reality and ignored in teaching. Education represents a fundamental instance in social transformation, and an excellent space to start this task is teacher training. With this interest, this proposal arises. The focus of attention was counseling on research-action projects with the purpose of graduating students. The objective was to demonstrate

that the simplification paradigm is present in the action research projects of future teachers and expert advice on complex thought is proposed to overcome this situation. The methodology used was action research. The collection of empirical data made it possible to identify some aspects that show simplification and to define an advisory strategy, its implementation and evaluation, based on complex thinking. The task was carried out with a small group of students per school year, from 2015 to 2018, with a total of 14 students. It was evidenced that teachers and their institutions are products and producers that reproduce the simplifying principles rooted in teaching. Also, that it is possible to overcome these performances through the transformation of the practice itself, from the perspective of complex thought, for a teacher training more relevant to complexity.

Keywords: Simplification, complex thinking, action research, education, teacher training.

LA ASESORÍA EN INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DESDE EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

La ciencia clásica favoreció a partir de la edad moderna un notable desarrollo del conocimiento y grandes transformaciones en la vida del hombre. A su vez, este acelerado progreso generó múltiples y graves crisis que hoy ponen en riesgo a la humanidad, derivados de sus principios simplificadores (reducción, fragmentación, mecanización) (Morin, 1990).

Esta propuesta se arraigó en la educación, propició el aislamiento entre los saberes y distanció la escuela de la vida. Atrofió las capacidades naturales para pensar de manera interrelacionada y generó una inteligencia ciega, que no logra comprender la complejidad presente en la realidad. De ahí la necesidad vital de reformar el pensamiento y la sociedad. Con esta misión se propone el *pensamiento complejo* (Morin, 1990, 2008).

La escuela representa una significativa instancia para iniciar este proceso de transformación y recursivamente impactar en los demás ámbitos de la sociedad. Ello requiere primeramente una reforma de la educación que implica un cambio profundo de sus instituciones y formadores, pues también se han instalado en sus prácticas pedagógicas los principios de reducción, fragmentación, descontextualización, falta de integración de saberes, entre otros, herencia de la ciencia clásica, que limita ver las complejidades de la realidad. Hoy resulta vital transformar la enseñanza basada en estos principios y un buen espacio para iniciar este proceso lo representa la preparación inicial de los profesores.

Se traza como objetivo en este estudio demostrar que el paradigma de la simplificación está presente en los proyectos de investigación-acción de los futuros docentes y se plantea una asesoría versada en el pensamiento complejo para superar esta situación.

La investigación se desarrolló en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profesor Luis Urías Belderráin. La metodología

empleada consistió en una investigación-acción orientada por el estudio del pensamiento complejo. La recogida de datos empíricos inició en el ciclo escolar 2015-2016 durante los procesos de asesoría para la elaboración del documento de titulación en las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Las técnicas utilizadas fueron múltiples: observación participante, entrevistas informales, revisión de producciones, cuestionarios y registros en el diario de trabajo. Se documentaron elementos del proceso de acompañamiento de la autora de este estudio y sus asesorados, asimismo de otros formadores y estudiantes implicados en la tarea de titulación. Este proceso permitió elaborar un diagnóstico y plantear primeras acciones de transformación de la asesoría desde la propuesta del pensamiento complejo. Este proyecto derivó en un acompañamiento de 14 estudiantes. En este artículo se presenta una parte del proyecto total que integra una tesis de doctorado (Gómez, 2020).

EL PARADIGMA SIMPLIFICADOR PRESENTE EN LA EDUCACIÓN

Esta propuesta floreció en los albores de la modernidad. Concibió al método científico con la misión de disipar la aparente complejidad de los fenómenos a fin de revelar el orden simple al que obedecen. Morin expone en sus diversas obras los principios esenciales de este paradigma (1990, 2004, 2008):

- La ley es universal en todo momento y lugar.
- Reducción o elementalidad. Para comprender desarticula y reduce los fenómenos.
- Determinismo absoluto y generalizado.
- Visión de la causalidad simple, exterior al objeto, lineal.
- Busca la objetividad, de manera que el investigador no contamine con sus criterios el estudio.
- Establece la verdad intrínseca de las teorías una vez que estas están fundadas según los procedimientos de la verificación.

Este paradigma basado en una racionalización cerrada, unidimensional, tuvo un acelerado desarrollo. En pocos años favoreció una multiplicación del conocimiento científico que generó el surgimiento de disciplinas, bajo la idea de que es imposible para el hombre conocer todo, apareciendo la hiperespecialización.

Su gran éxito convenció al hombre de su poder sobre el mundo y se emuló su aplicación en el ámbito social. El modelo llegó a los laboratorios, fábricas e instituciones educativas, con la idea de tener control, estabilidad y estandarización en los campos natural y social (Najmanovich, 2001).

En la educación los procesos se simplificaron, se buscó la linealidad, el conocimiento considerado universal. Se instaló un modelo mecanicista, científicista y utilitarista, surgido de los principios de la tecnociencia y útil a ella. Derivó en una tradición escolar en la que únicamente el docente tiene dominio del contenido, es el especialista y su misión es lograr que sus estudiantes lo reproduzcan, en un ambiente de orden y

de autoridad. La “disciplina” se relacionó con la idea de control, orden, autoritarismo, reglas, sobre las conductas de otros y de sí mismo; definió lo adecuado, lo correcto en el estudio, el trabajo, forma de vida, lenguaje, individuo y sociedad (Rojas, 2007). Se observó la supremacía que la escuela otorgó al conocimiento científico, herencia de la ciencia clásica que considera la superioridad de este e ignora otros saberes. En el ámbito educativo también surgieron las disciplinas académicas con la idea de que esa organización es mejor para aprender. Se instaló la idea de que el conocimiento no es para articularse ni pensarse en relación con los problemas (Morin, 1981). Este modelo no permite desarrollar herramientas para una comprensión multidimensional de la realidad ni generar capacidades creativas que permitan enfrentar los problemas complejos. Por ello es necesario transformarlo (Morin, 2011).

UNA ALTERNATIVA EMERGENTE: EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Las situaciones extremas que hoy enfrenta la humanidad (pobreza, odios, guerras, deterioro ambiental) y no es posible solucionar a través de la ciencia moderna, porque precisamente fue su desarrollo el que las generó al unidimensionar los problemas, plantea la necesidad de trascender la forma reductiva de pensar y actuar (Morin, 2011).

Ante esta situación surge como alternativa el pensamiento complejo, propuesto por Morin (1999, 2008) con el propósito de tomar consciencia de la presencia de los principios simplificadores instalados en la sociedad y la necesidad de superarlos para sembrar la esperanza de un futuro viable más armónico. Sin pretender minimizar y desconocer las múltiples y valiosas aportaciones de la ciencia clásica, se vislumbra que la actualidad requiere trascenderla para una transformación necesaria y urgente de la vida social.

Morin define a la complejidad como “un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple”. Es un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (1990, p. 32). Agrega que “es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados” (1990, p. 60).

Este paradigma propone interconectar los dominios disciplinares que germinaron de manera disgregada y requieren ser religados junto a otros saberes en atención a la globalidad de la realidad, que demanda pensarse de manera interrelacionada y multidimensional, integrando la presencia de la incertidumbre y contradicciones, es decir, profundizar en su complejidad, en vez de fragmentar, reducir y trazar soluciones universales, lineales.

Morin plantea una serie de principios que caracterizan a este paradigma (1999, 2004, 2008):

- Sistémico u organizativo. Los elementos asociados forman parte de conjuntos organizados, los cuales muestran cualidades que no existen al nivel de sus partes. Los fenómenos, al ser sistémicos, no es adecuado fragmentarlos para

su estudio, pues se propicia su mutilación y distorsión, tampoco es pertinente separarlos de su ambiente y disgregarlos de su relación con otros fenómenos.

- Hologramático. Expresa que la parte está en el todo y el todo se encuentra inscripto en la parte.
- Bucle retroactivo. Rompe con la causalidad lineal de causa-efecto. Existe interacción e influencia mutua entre los elementos.
- Bucle recursivo. Permite la autoproducción y autoorganización de los sistemas complejos. Plantea un proceso generador en el que los productos son al mismo tiempo productores y causantes de lo que se produce. Implica que los procesos finales son a su vez iniciales, en una continuidad.
- Autonomía-dependencia. Son inseparables. Implica auto-eco-organización. Permite la alimentación constante de recursos, energía e información del entorno para su existencia, su autonomía.
- Dialógico. En la realidad hay orden-desorden-interacción-organización, los cuales no son solo antagónicos, sino complementarios.
- Reintroducción del sujeto cognoscente. Existe relación entre el observador-conceptuador y el objeto observado-concebido. Todo conocimiento es un modo de traducir y reconstruir la realidad, la objetividad está ligada a la subjetividad.

La complejidad no rechaza la claridad, el orden, el determinismo, pero los considera insuficientes porque no se puede programar el descubrimiento, el conocimiento ni la acción, solo hay estrategias para ir decidiendo. El pensamiento simple resuelve los problemas simples; el pensamiento complejo constituye un apoyo para la estrategia que puede resolverlos, situándose en un punto de partida para una acción más rica, menos mutilante para conocer la realidad (Morin, 1990).

EL PENSAMIENTO COMPLEJO EN LA EDUCACIÓN

Morin (2011) propone la construcción de una gran vía para la transformación social que se nutra desde la instancia política, económica, vital y educativa. Todas son importantes; la última, esencial y base. Enfrentar este crítico reto requiere de la transformación de sus instituciones y de los docentes, que por siglos han basado su desempeño bajo esquemas restrictivos, dogmáticos, ritualizados, fragmentados, memorísticos, derivados de los principios simplificadores. Agrega que ha habido cambios de modernización y actualización del sistema educativo, mas no se ha logrado la transformación necesaria (Morin, 2008).

El pensamiento complejo es posible y necesario vincularlo a toda la organización educativa, que permita transformar la enseñanza y la investigación en este campo para trascender los viejos ideales y normas emanados de los principios de la ciencia clásica y así poder generar nuevas propuestas (Gómez, 2016).

EL PARADIGMA PENSAMIENTO SIMPLIFICADOR PRESENTE EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Los planes de estudio recientes relativos a la formación docente plantean algunas ideas afines al pensamiento complejo. Pretenden el desarrollo de tareas integrativas con las que los estudiantes muestren sus diversos saberes, que sean capaces de concebir los fenómenos educativos desde una visión holística, se apropien y movilicen aprendizajes “complejos” para la toma de decisiones y hacer frente a las “complejas” exigencias que la docencia requiere atender, entre otros aspectos (SEP, 2012a, 2012b, 2018a, 2018b). Entonces es válido preguntarse: ¿El pensamiento complejo ha iniciado su introducción en la formación docente y con ello contribuido al distanciamiento de los principios simplificadores arraigados en la enseñanza?

Con el propósito de encontrar respuestas se procedió a la revisión, desde la propuesta del pensamiento complejo, de la propia práctica pedagógica y procesos desarrollados por los estudiantes. Asesorar proyectos investigación-acción que desarrollaban los normalistas permitió recoger los primeros datos empíricos útiles a este propósito. Algunos elementos encontrados fueron los siguientes (Gómez, 2016):

- El problema de interés de cada estudiante se expone de manera superficial, centrado únicamente en el grupo de práctica. Se limita a describir cómo se presenta la situación en los alumnos y fundamentalmente lo relacionan con el apoyo de padres.
- Mínima presencia del contexto en el proceso de investigación-acción, en una guía para la recogida de datos durante un reconocimiento inicial, en el diagnóstico y demás proceso. Su visión se reduce a la ubicación espacial, una descripción general de infraestructura y materiales del aula, integración del personal y del grupo escolar.
- Dificultad en la recogida de datos suficientes y pertinentes durante todo el proceso y su posterior reflexión.
- Falta de implicación personal del normalista en el problema de estudio, se responsabiliza principalmente a padres de familia y en algunos casos a docentes tradicionalistas.
- Falta un autorreconocimiento crítico con relación a la situación que se desea transformar. Hay una ausencia o limitada presencia del análisis de su práctica, ideas, dilemas.
- Focalización en el plan de trabajo y su implementación por encima de las demás fases de la investigación-acción.
- Concepción del plan de mejora como recetas universales (derivadas de páginas web o compartidas entre compañeros), con nula o mínima construcción personal. Dificultad para interrelacionar con teoría citada, incongruencia con propuestas.

- Generalmente los estudiantes no recurren a los contenidos analizados y producciones realizadas por ellos en los diferentes cursos que pudieron ser útiles al desarrollo de su proyecto.
- Aun cuando la investigación-acción en teoría plantea un proceso en espiral, flexibilidad, replanteamiento y ajuste continuo, en la práctica se constató que es común un proceso lineal en su metodología en el cual se diseña, implementa y se espera la mejora automática; no son evidentes las dudas, inquietudes, dificultades, dilemas, retrocesos. Se implementa el proceso de manera mecánica, secuencial, con una visión de causa-efecto directa.
- Los asesores generalmente muestran poco conocimiento en investigación-acción y su asesoría. Esta situación propició la búsqueda de resoluciones simples (como pasos a seguir) y mayor interés por las cuestiones de formato.
- El proceso desarrollado dio como resultado documentos de titulación fundamentalmente descriptivos, limitándose a señalar qué hicieron y en qué orden, mostrando la ausencia de una mayor reflexión y articulación.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS. EL DIAGNÓSTICO

La reflexión de los elementos empíricos desde los planteamientos del pensamiento complejo derivó en la identificación de elementos relacionados con el paradigma del pensamiento simplificador presente en la formación docente.

Muestran la presencia de múltiples saberes, capacidades, experiencia, aun así, insuficientes para una preparación más pertinente a las necesidades de la vida actual. El conocimiento de la metodología, técnicas para la recogida de datos, mejor comprensión lectora, capacidad de diseño de planes de intervención, redacción o interacción con los grupos escolares, entre otros elementos, no son suficientes por falta de interrelación. Los resultados son síntomas que muestran la presencia arraigada de elementos relacionados con los principios de la ciencia clásica que limita, separa, fragmenta y descontextualiza los fenómenos educativos planteando su universalidad, que no integra al sujeto cognoscente en el estudio, limitando la consciencia de su implicación y responsabilidad, apunta a un proceso lineal y mecánico, focaliza el conocimiento académico, no reconoce y valora los diversos saberes y la necesidad de su interrelación, tampoco favorece la implementación de estrategias globales que requieren los problemas sistémicos y complejos.

Muestra que integrar en los planes de estudio conceptos afines al pensamiento complejo resulta insuficiente para la renovación del perfil docente, si los actores continúan anclados en los principios simplificadores.

Evidencia que la escuela nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar. Nos ha limitado para reconocer las interacciones, retroacciones, contextos, complejidades, que el conocimiento disciplinar ha vuelto invisibles. Nos instruyó para reducir lo complejo, a separar el tejido conjunto, a unificar, eliminar el desorden y lo diverso

(Morin, 2011). Estas limitaciones conducen a la atrofia de las capacidades naturales para contextualizar y globalizar. Morin la llama una *inteligencia ciega* (1999). Como él mismo expresa: “el principal obstáculo intelectual para el conocimiento se encuentra en nuestro medio intelectual de conocimiento” (Morin, 1999, p. 34).

¿Por qué esperar que los futuros docentes, formados durante toda su vida escolar (y de otros ámbitos) bajo dogmas, rituales, rigidez, reducciones, fragmentaciones, disyunciones, sean capaces de superarlos e implementar un pensamiento crítico, creativo, holístico en el diseño de estrategias globales y flexibles?

Evidencia que un cambio profundo de la educación y de los profesores no depende de nuevos planes de estudio, más horas de esfuerzo, mayor voluntad o compromiso. Las escuelas que preparan a los enseñantes, como las demás, han heredado las prácticas derivadas de la ciencia clásica; son instituciones conservadoras, sus formadores continúan reproduciendo los modelos tradicionales que se encuentran arraigados en sus criterios y desempeño que resultan muy difíciles de desaprender. Como cita Morin, “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscriptos culturalmente en ellos” (1999, p. 28).

PROPUESTA INICIAL PARA UN CAMBIO

La tarea de transformación no es sencilla ni responsabilidad solamente de los profesores. Es una tarea sistémica, “no se pueden reformar las instituciones sin haber reformado las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si antes no se han reformado las instituciones” (Morin, 2011, p. 147). Se comprende que en este momento no hay mentes y escuelas con el conocimiento y experiencia pertinentes para el desarrollo de este proceso, mas no es obstáculo para iniciar un trayecto, hacer algún planteamiento e implementarlo. Es necesario entonces preguntarse: ¿quiénes inician el cambio y en dónde? Para esta pretendida transformación no hay un único punto de inicio ni un camino establecido, las instancias son múltiples. Necesita de la suma de esfuerzos sistemáticos, simultáneos, de académicos, investigadores, escuelas y profesores ocupados en esta tarea, y con ello la posibilidad de nutrirse recursivamente para una reforma educativa. Las escuelas formadoras de docentes son un espacio propicio para iniciar este proceso. Implica la necesidad de repensar su preparación, congruente a la complejidad presente en la realidad, ignorada en la enseñanza.

¿Y quién forma a los formadores de formadores? Los mismos profesores entusiasmados y conscientes de la necesidad de una real reforma educativa, mejor aún si cuentan con el apoyo de otras instancias. Para iniciar el cambio es fundamental clarificar los rasgos del paradigma instruccionalista, academicista, que ha dominado a la educación, para desmontarlo, desaprenderlo y plantear una nueva propuesta, emergente, que se construya con conocimiento, consciencia y decisión. El pensamiento complejo brinda elementos para comprender la importancia de aprender a unir, distinguir sin separar, valorar e integrar emergencias, incertidumbres, contradicciones, plantear y

analizar problemas, pensar el sistema, la retroactividad entre sus elementos, vincular saberes, favorecer una inteligencia general con capacidad de articular puntos fundamentales, “una cabeza bien puesta” (Morin, 2002, p. 14) que significa mucho más que acumulación de conocimientos, y con base en ello derivar estrategias que permitan, de manera simultánea, un renovado perfil abierto, emergente, del formador y futuro profesor, con posibilidades de penetrar en los diferentes niveles educativos y demás instancias sociales, todas vías complementarias, interdependientes, en un proceso de cambio recursivo.

LA ASESORÍA A FUTUROS DOCENTES DESDE EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

Con base en la revisión profunda del pensamiento complejo fue posible ir identificando la presencia de los principios simplificadores en la propia práctica docente con el recursivo impacto en la formación de futuros docentes. De manera paralela al desarrollo del diagnóstico se fue perfilando una estrategia para transformar esta situación, la cual consistió en diseñar e implementar algunas acciones de asesoría pensadas desde el enfoque del pensamiento complejo para orientar a los normalistas en sus proyectos de investigación-acción con fines de titulación. El acompañamiento bajo este enfoque lo implementó únicamente la autora de este texto a través de sesiones individuales y colectivas, presenciales. En ellas se daban directrices, retroalimentación con base en la revisión de sus producciones y procesos, se compartían ideas, experiencias, avances, inquietudes, dudas, reflexiones. La diferencia consistió en ir definiendo un rol de asesor en investigación-acción pensado desde la complejidad. Para esta transformación fue esencial primeramente identificar la presencia hologramática del pensamiento simplificador en la propia práctica que impacta en la formación de los futuros docentes, que tiende a reproducirse recursivamente. Con base en esa comprensión y el estudio del pensamiento complejo, se inició la transformación del proceso de asesoría en investigación-acción. Algunos elementos fundamentales fueron:

- Orientar para favorecer una comprensión sistémica del objeto de estudio, integrado por múltiples elementos, que presentan interacción, retroactividad entre sí.
- Considerar la metodología como un bucle, una espiral recursiva.
- Comprender que en el proceso hay organización, desorganización, reorganización y la inevitable incertidumbre.
- Trascender la idea de una metodología lineal, rígida, como secuencia de pasos, para orientarse hacia la flexibilidad, en la que se planteen estrategias globales, contextualizadas, y no recetas universales.
- Apoyar a estudiantes en la identificación y valoración de los múltiples saberes que han desarrollado (académicos, teóricos, experienciales, metodológicos, actitudinales, individuales, colectivos, sentido común, emocionales, afectivos),

que pueden resultar útiles si se articulan con creatividad en su proyecto y son fundamentales para el diseño e implementación de estrategias globales. Permite ir comprendiendo el sentido del aprendizaje pertinente, el que atiende problemas fundamentales y que trasciende necesariamente al disciplinar, para orientarse hacia el diálogo de saberes.

- Tener un conocimiento general del plan y programas de estudio para apoyar la interrelación de los saberes durante la asesoría.
- Desarrollo de una mente abierta que orienta, más que supervisar y controlar; romper los propios esquemas rígidos, y no asumirse como autoridad intelectual en la construcción del conocimiento.
- Desarrollar una inteligencia general, nutrida de múltiples saberes, que reconoce las ignorancias, temores, obstáculos e incertidumbres, junto a las certezas, saberes y empeños, para potencializar una energía creativa.
- Apoyar en el desarrollo de la noción de autonomía-dependencia según la cual el sujeto cognoscente requiere apoyos, acompañados de libertad, sin sofocamiento, que permita emerger la creatividad. Se aplica para asesor y asesorados. Es necesaria en el proceso de desarrollo profesional, en el que la institución tiene una gran responsabilidad. Permite superar dogmas.
- Comprender la condición humana del sujeto cognoscente, quien responde como un ser integral al proceso, cuya subjetividad, capacidades, ideas, racionalidades, emociones, afectividad, su devenir, fortalezas y carencias son fundamentales energías de transformación.
- Desarrollar la consciencia de ser la principal herramienta en el proceso de asesoría que implica el pleno empleo de sus capacidades. En ese proceso es capaz de auto-considerarse, auto-transformarse, favoreciendo su permanente desarrollo emergente. Implica superar la idea de separación, externalidad, de no-responsabilidad, neutralidad. Integra la capacidad de aprender, desaprender y reaprender.
- Desarrollar una docencia amplia que preferentemente vincule la enseñanza e investigación de la propia práctica pedagógica.
- Concebir la enseñanza como una metodología flexible en la que hay retroactividad y recursividad. Es un proceso dinámico, activo, que muestra eventos de organización/desorganización/reorganización que permiten la innovación, transformación, creatividad, regeneración, constancia. Significa la construcción de un bucle recursivo de reflexión/acción, teoría/práctica, que supere la idea de método rígido, secuencial, universal. Comprender que la experiencia y la acción, vinculadas a la teoría y una reflexión incluyente de todos ellos son fundamentales en la generación de conocimiento y transformación de la práctica; juntos son un soporte y no es uno de ellos el que marca el proceso.

CAMBIOS EN LOS DESEMPEÑOS DE LOS NORMALISTAS

El enriquecimiento del proceso de asesoría desde la propuesta del pensamiento complejo recursivamente impactó en los proyectos de investigación-acción desarrollados por los normalistas con los que se implementó. Algunos de los logros identificados fueron:

- Comprensión más sistémica del problema a transformar.
- Mayor contextualización.
- Identificación y valoración de múltiples saberes desarrollados durante su trayectoria escolar, especialmente en su estancia normalista, útiles a la situación de su interés. Aquí se valora la necesidad de su articulación en torno al problema complejo, multidimensional.
- Identificación de múltiples elementos que son parte del problema, su interacción y mutua influencia (retroactividad).
- Superación de la linealidad en la metodología, para avanzar hacia una mayor flexibilidad, en un constante replanteamiento.
- Comprensión de la recursividad en la investigación-acción, cuya etapa final es el inicio de una nueva espiral.
- Asumir ser parte esencial en la transformación del problema, que implica una autotransformación.
- Reconocimiento de la responsabilidad en el desarrollo profesional, que requiere autonomía y soportes (dependencias, apoyos).
- Reconocimiento de las emociones, dilemas, dudas, como elementos integrantes del proceso, que lejos de ser un obstáculo, pueden constituir una energía creativa.
- Favorecimiento más profundo de un diálogo de saberes, útiles en el problema en cuestión.
- Superación de la idea de programa, de recetas universales, para iniciar el diseño de estrategias globales, multidimensionales, que integran múltiples elementos, actores, saberes e incertidumbres, mismas que requieren ajustes en su devenir.
- Integración profunda de las fases de la investigación-acción, sin focalizar. Todas son esenciales en el proceso (planear, implementar, evaluar).
- Superación de documentos esencialmente descriptivos incorporando una mayor reflexión.

En todos estos aspectos se manifestó el cambio, en unos en mayor grado que en otros, con diferentes avances en los diversos estudiantes. Con relación al proceso de asesoría también fue notorio el menor esfuerzo requerido para acompañar a los estudiantes desde los principios del pensamiento complejo. La transformación se manifestó en asesora y asesorados.

CONCLUSIONES

Es evidente que las tareas que realizan los futuros docentes revelan en cada parte y en el todo, de manera hologramática y recursiva la presencia del paradigma simplificador en la formación docente, incluso en tareas que pretenden ser profundamente integrativas (como la investigación-acción) de todas las capacidades desarrolladas (habilidades, conocimientos, actitudes y valores). Prevalecen estas situaciones aun cuando los recientes planes educativos de la formación docente en México expresan en el discurso algunos conceptos afines al pensamiento complejo. Significa que los formadores de docentes continúan preparando a los futuros profesores desde el paradigma simplificador que se encuentra arraigado en la enseñanza y con ello su recursiva reproducción en la enseñanza de todos los niveles educativos. Muestra que las escuelas formadoras de docentes siguen siendo conservadoras y poco se han modificado las prácticas pedagógicas de sus formadores, son a su vez producto y productor, en un proceso recursivo.

El estudio del pensamiento complejo y su vinculación a la asesoría, como en este caso, en investigación-acción, mostró que es posible superar los desempeños simplificados de los estudiantes de los normalistas. La transformación del propio desempeño del asesor impactó recursivamente en los estudiantes, futuros profesores.

Es necesario repensar la formación de los profesores y la misión de la educación. Las escuelas Normales tienen un legado sustancial para la preparación de las nuevas generaciones de maestros y a su vez requieren introducir la autocrítica, el reconocimiento de lo que es necesario transformar. Es esencial comprender que la enseñanza requiere superar la simplificación, de lo contrario recursivamente se tenderá a la reproducción. No se pretende desvalorizar a estas instituciones, se reconoce su enorme aportación, pero ellas, como las demás escuelas, requieren una transformación profunda para constituirse en una instancia valiosa en la formación de los enseñantes con un pensamiento sistémico y estratégico, lejano de fragmentaciones, reducciones, generalizaciones y dogmas. La etapa de formación de los futuros docentes es un espacio relevante para iniciar en esta transformación, pero también es posible y necesario introducirla en los maestros ya en servicio. En esta tarea no es suficiente el trabajo de un solo asesor ni de un año con sus estudiantes, pero es un punto de inicio que puede trascender al colectivo institucional.

El pensamiento complejo brinda fundamentos para reformar la formación docente y la educación en general. Es posible vincularlo a la enseñanza, implementar diversas propuestas piloto, valorarlas y multiplicar, siempre de manera contextualizada, estratégica. En este momento no hay experiencias profundas que guíen en este proceso, pero en alguna instancia es necesario y posible iniciar, con la participación de profesores entusiastas y comprometidos en esta tarea esencial.

Hoy resulta vital comprender y atender la complejidad de la realidad dada la gravedad de los múltiples problemas que enfrenta la humanidad. La educación es

una instancia esencial en esta tarea y reformar la formación de los profesores es un buen espacio para iniciar con este esencial proyecto, con grandes posibilidades de impactar recursivamente en los diversos niveles escolares y con ello en el pensamiento y vida social.

REFERENCIAS

- Gómez, M. (2016). *Un diálogo entre el pensamiento complejo y la investigación-acción en la formación docente*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo “Los desafíos en un mundo globalizado”, París. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/socorro_dialogo_pensamiento_complejo.pdf
- Gómez, M. (2020). *La investigación acción compleja en la formación docente* [Tesis de Doctorado inédita]. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morin, E. (1981). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Morin, E. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Este País*, (202). https://archivo.estepais.com/inicio/historicos/202/1_propuesta_reformar%20la%20educacion_morin.pdf
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad, complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(14), 106-111.
- Rojas, C. (2007). Disciplinas académicas y poder disciplinario. En M. Lara (ed.), *Al margen de los márgenes. Transdisciplinariedad y complejidad: experiencias y restos desde la universidad* (pp. 3-14). Koiné.
- SEP (2012a). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular
- SEP (2012b). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- SEP (2018a). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.
- SEP (2018b). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. SEP.

Cómo citar este artículo:

Gómez Holguín, M. d. S. (2022). La asesoría en investigación-acción desde el paradigma del pensamiento complejo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1653. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1653>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Ideas fundamentales de estocásticos que se promueven en un estudiante de bachillerato, a través de una propuesta didáctica basada en un simulador de urna

Fundamental ideas of stochastics that are promoted in a high school student, through a didactic proposal based on an urn simulator

FABIOLA JUÁREZ MORALES • YURIDIA ARELLANO GARCÍA

Fabiola Juárez Morales. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Licenciada en Ciencias y Tecnologías de la Información por la Universidad Autónoma de Guerrero y estudiante de la Maestría en Innovación de la Práctica Docente de Matemáticas de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Guerrero. Correo electrónico: 14423279@uagro.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-0785>.

Yuridia Arellano García. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Profesora-investigadora de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Guerrero. Cuenta con estudios como Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Cuenta con publicaciones recientes en revistas como *International Journal of Science and Mathematics Education*, *Educación Matemática*, *Números Revista de Didáctica de las Matemáticas*, bajo las líneas de investigación dominio afectivo (emociones, creencias),

Resumen

Se presenta una investigación cualitativa, cuyo objetivo fue identificar las ideas fundamentales de estocásticos que se desarrollan en estudiantes de bachillerato, a través de una propuesta didáctica diseñada desde los enfoques de la probabilidad y en la simulación de un modelo de urna. La propuesta incluye el diseño y programación de una aplicación web que simula el juego de la tómbola (SDT), con el que los estudiantes realizaron simulaciones dinámicas un número grande de veces. La investigación se fundamenta en la investigación-acción educativa, la cual permitió ejecutar cuatro ciclos con el propósito de rediseñar las actividades y el SDT. En el cuarto ciclo se implementó la propuesta con siete estudiantes de 4º semestre de bachillerato en modalidad virtual, de los cuales reportamos uno. Se observó que a partir de la interacción con el SDT se promovieron las ideas fundamentales: medida de probabilidad, regla de la suma, regla del producto e independencia, variable aleatoria, modelo de urna y simulación y ley de los grandes números.

Palabras clave: Probabilidad, ideas fundamentales, enfoques de probabilidad, simulación.

Abstract

A qualitative research is presented, whose objective was to identify the fundamental ideas of stochastics that are developed in High School students, through a didactic proposal designed from the approaches of probability and in the simulation of an urn model. The proposal includes the design and programming of a web application that simulates the raffle game (SDT), with which the students performed dynamic simulations a large number of times. The research is based on educational action-research, which allowed the execution of four cycles with the purpose of redesigning the activities and the SDT. In the fourth cycle, the proposal was implemented with seven students from the 4th

invención de problemas y comprensión de las ideas fundamentales en nivel medio superior. Correo electrónico: yarellanog@uagro.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7841-1470>.

semester of High School in virtual mode, of which we reported one. It was observed that from the interaction with the SDT the fundamental ideas were promoted: probability measure, addition rule, product and independence rule, random variable, urn model and simulation and law of large numbers.

Keywords: Probability, fundamental ideas, probability approaches, simulation.

INTRODUCCIÓN

En la vida diaria a menudo se presentan situaciones de tipo aleatorio en las que se deben tomar decisiones que algunas veces son importantes, las cuales se terminan tomando usando intuiciones primarias, lo cual reduce las posibilidades de tomar, de forma consciente, una decisión razonada y basada en datos. Para tomar decisiones acertadas en situaciones de incertidumbre se requiere la construcción de conocimientos asociados al desarrollo de un pensamiento estocástico. Por esto, en los programas de estudio se establece que la enseñanza de la probabilidad se dé en todos los niveles educativos, iniciando formalmente en 5° grado de primaria (SEP, 2017).

A pesar de que en los programas de estudios se establece la enseñanza de la probabilidad, en la práctica es muy difícil que estos temas se aborden, debido a que estos contenidos generalmente son delegados hasta el final de los libros de texto y en consecuencia (ya sea por falta de tiempo, por el poco interés de los profesores o por falta de conocimientos de estos temas) solo se abordan superficialmente, predominando la enseñanza desde el enfoque clásico, o no son abordados (Batanero, 2000; López-Mojica y Aké, 2019). En consecuencia, los estudiantes avanzan en los niveles educativos careciendo de los conocimientos básicos de la probabilidad, y cuando llegan a niveles superiores presentan dificultades en la comprensión de conceptos estocásticos más difíciles.

En los años recientes, ha sido estudiada la comprensión del pensamiento estocástico en estudiantes de bachillerato, la mayoría de estas investigaciones refieren a indagar sobre las dificultades de aprendizaje que muestran los estudiantes cuando resuelven tareas en que se abordan conceptos de probabilidad específicos. Por ejemplo, Begué et al. (2019) analizaron la comprensión del concepto de distribución muestral, los resultados sugieren poca comprensión de variabilidad y se presentó el sesgo de equiprobabilidad (también reportado en Begué et al., 2020). Sanabria (2018) reportó que los estudiantes toman decisiones deterministas cuando enfrentan situaciones de tipo aleatorio.

Megías et al. (2018) identificaron que los estudiantes no diferencian eventos dependientes de independientes. Inzunza (2017) encontró que los estudiantes no saben relacionar el enfoque frecuencial con el clásico, esta misma situación fue reportada en Sánchez y Valdez (2017), sugiriendo que la relación entre estos dos enfoques puede ser establecida con cierto nivel de razonamiento sobre las ideas fundamentales de

estocásticos, especialmente con la ley de los grandes números. Ojeda (1995) reportó que los estudiantes confunden la probabilidad condicional con la conjunta, en investigaciones recientes se encontró que estas dificultades persisten (Huerta et al., 2017). Para solucionar esta problemática se recomienda que los contenidos de probabilidad sean abordados en el salón de clases mediante situaciones azarosas a partir del juego, incluyendo urnas, tómbolas, dados, etc. Este tipo de situaciones pueden ser aprovechadas para desarrollar las ideas fundamentales de estocásticos (Lonngi y Ojeda, 2011).

Se comprende la probabilidad desde tres enfoques: intuitivo, frecuencial y clásico (López-Mojica y Aké, 2019). En el estudio de la probabilidad desde el enfoque frecuencial, la experimentación es indispensable y para la comprensión de la ley de los grandes números se necesita que un experimento aleatorio se repita un gran número de veces, lo cual no es posible por el limitado tiempo de una clase de bachillerato. Por esto, la simulación por ordenador se considera una excelente herramienta didáctica, ya que permite realizar un mayor número de ejecuciones del experimento, contribuyendo a subsanar la falta de tiempo (Sada, 2011), a mejorar las intuiciones probabilísticas de los estudiantes (Serrano et al., 2009), en la comprensión de conceptos difíciles (Osorio et al., 2013), y permite crear situaciones motivadoras potenciando el entusiasmo y la participación en las clases (Contreras et al., 2019). En internet se puede tener acceso a *applets* dinámicas con las cuales los estudiantes pueden llevar a cabo simulaciones dinámicas que contribuyen a mejorar el razonamiento estocástico (Begué et al., 2020; Angarita et al., 2013).

Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación fue identificar las ideas fundamentales (Heitele, 1975) que se promueven con una propuesta didáctica en estudiantes de bachillerato para la enseñanza de la probabilidad, desde los enfoques de la probabilidad y en la simulación de un modelo de urna.

Teniendo como base lo anterior, la pregunta de investigación que perseguimos es: ¿Qué ideas fundamentales se promueven en estudiantes de bachillerato con la implementación de una propuesta didáctica basada en los enfoques de probabilidad y en un modelo de urna?

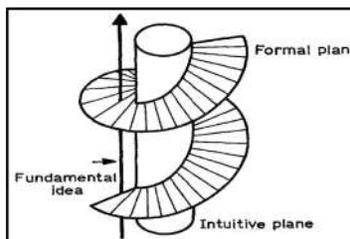
MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de la investigación se retomó a Heitele (1975), quien propone que las ideas fundamentales son aquellas que “proporcionan al individuo, en cada etapa de su desarrollo, modelos explicativos tan eficientes como sea posible y que difieren en los niveles cognoscitivos, no de manera estructural, sino solo en su forma lingüística y en sus niveles de elaboración” (p. 188). Las ideas fundamentales para el desarrollo del pensamiento estocástico son: 1) medida de la probabilidad, 2) espacio muestra, 3) la regla de la suma, 4) la regla del producto e independencia, 5) equidistribución y simetría, 6) combinatoria, 7) modelo de urna y simulación, 8) variable aleatoria, 9) ley de los grandes números y 10) muestra. Para Heitele, estas ideas deben organizarse

sobre un currículo en espiral, partiendo de un plano intuitivo hasta llegar a un plano formal (ver Figura 1).

Figura 1

Currículo en espiral

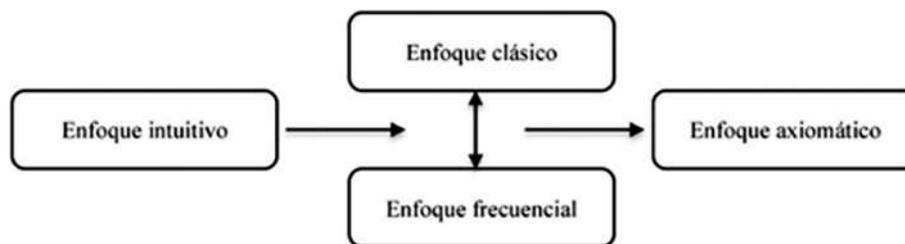


Fuente: Heitele, 1975, p. 188.

Además de las ideas fundamentales, se consideró la propuesta de López-Mojica y Aké (2019), quienes piensan que es necesario enseñar los temas de probabilidad partiendo de un enfoque intuitivo, posteriormente trabajar simultáneamente los enfoques frecuencial y clásico, para que a partir de estos tres enfoques se pueda arribar a la comprensión de un enfoque axiomático (ver Figura 2). Para el diseño de la propuesta se implementan los primeros tres enfoques.

Figura 2

Construcción del enfoque axiomático



Fuente: López-Mojica y Aké, 2019, p. 5.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación se implementó la metodología de la investigación-acción, la cual consta de tres etapas: diseño, desarrollo e informe final. En la etapa de diseño se llevó a cabo el diseño general del proyecto. En la etapa de desarrollo se efectuaron cuatro ciclos de planeación, actuación, observación y reflexión, con el propósito de refinar la propuesta didáctica que incluye seis actividades de enseñanza y el SDT en versión web. En estos momentos el proyecto se encuentra en la etapa de informe final.

En el ciclo 4 se implementó la versión final de la propuesta, en la cual participaron siete estudiantes (tres mujeres [M1-M2-M3] y cuatro hombres [H1-H2-H3-H4]) de entre 16 y 18 años de edad, quienes cursaban el cuarto semestre de bachillerato en diferentes preparatorias del estado de Guerrero. La aplicación de las actividades se llevó a cabo en tres días (un día para cada fase) en modalidad virtual por medio de Zoom. Las sesiones fueron videograbadas, las cinco hojas de trabajo y un cuestionario en Quizziz fueron realizadas durante clase, además compartidas y devueltas por medio de Classroom.

Las actividades de enseñanza se distribuyeron en tres fases que se corresponden con los enfoques de la probabilidad 1) indagación, para observar las intuiciones sobre las ideas fundamentales, 2) enseñanza, para promover la enseñanza de las ideas fundamentales a través de la simulación de eventos y procedimientos matemáticos, 3) comprensión, para evaluar la comprensión de las ideas fundamentales después de su enseñanza (ver Figura 3).

Figura 3

Fases de la propuesta didáctica



Fuente: Fases adaptadas de la propuesta de López-Mojica y Aké (2019).

Las actividades se diseñaron a partir del juego de la tómbola, el cual consiste en introducir en una urna canicas de diferentes colores (rojo, azul, amarillo y verde) y cantidades. Se extraen dos canicas consecutivamente (con o sin reposición), los participantes deben apostar al color de canica que creen que saldrá en la primera y en la segunda extracción, si “adivinan” la primera se les devuelve la apuesta y si adivinan la segunda ganan el doble de su apuesta. Solo se venderá un boleto por cada resultado posible.

Para la fase de enseñanza se diseñó y programó el SDT en versión web (ver Figura 4), en el cual los estudiantes realizan extracciones aleatorias sucesivas (de una y dos canicas) y posteriormente observaron los resultados organizados en tablas. El SDT permite realizar simulaciones desde 10 hasta 1000000 de veces en cuestión de segundos.

Figura 4
SDT versión web



Fuente: Elaboración propia.

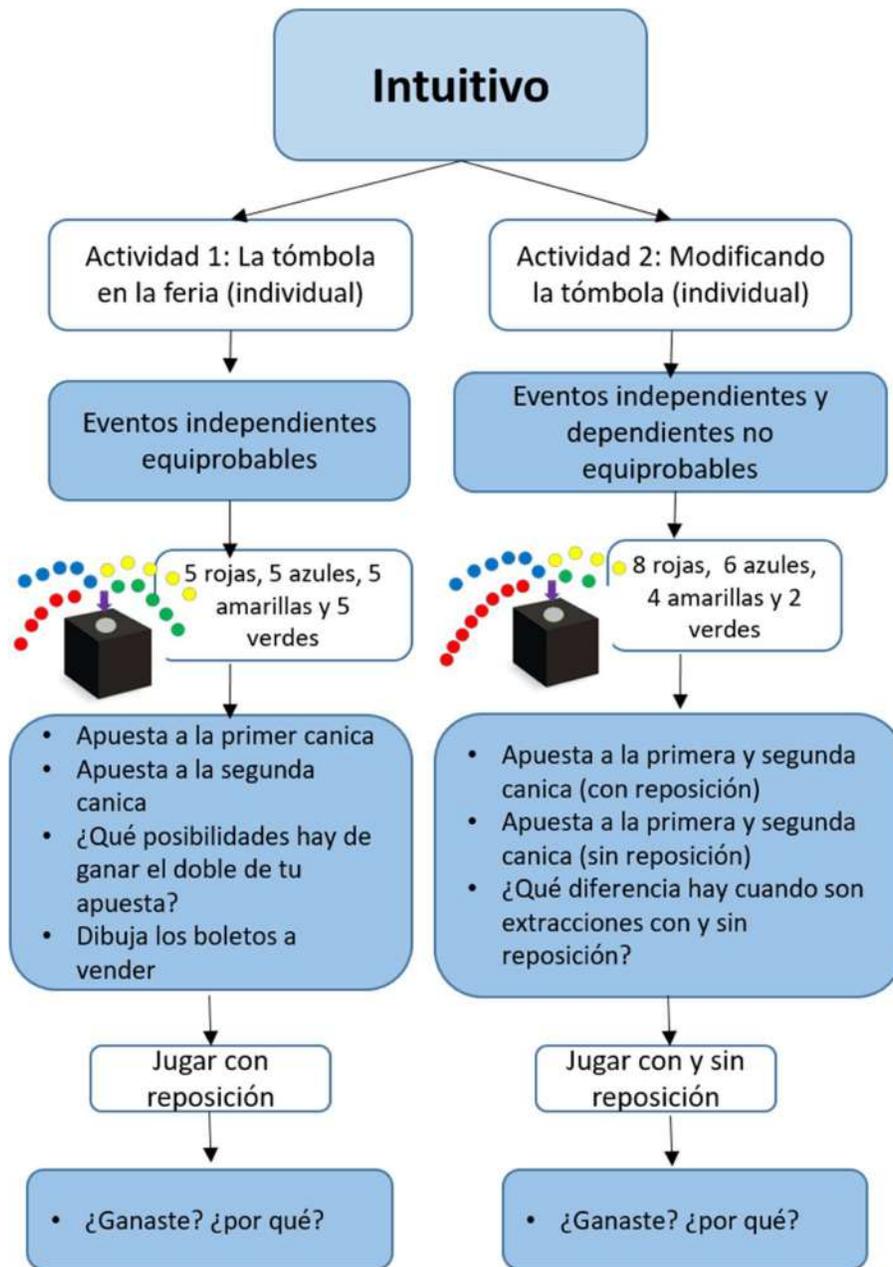
En las figuras 5, 6 y 7 se proporcionan de forma general las actividades diseñadas, en la Tabla 1 se pueden observar las ideas fundamentales a promover en cada una de las actividades.

Tabla 1
Ideas fundamentales a promover por actividad

Enfoque	Intuitivo		Frecuencial		Clásico	
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
Medida de la probabilidad						
Combinatoria						
Espacio Muestral						
Regla del producto						
Independencia						
Condiciona						
Equidistribución						
Modelo de Urna y Simulación						
Variable aleatoria						
Ley de los grandes números						

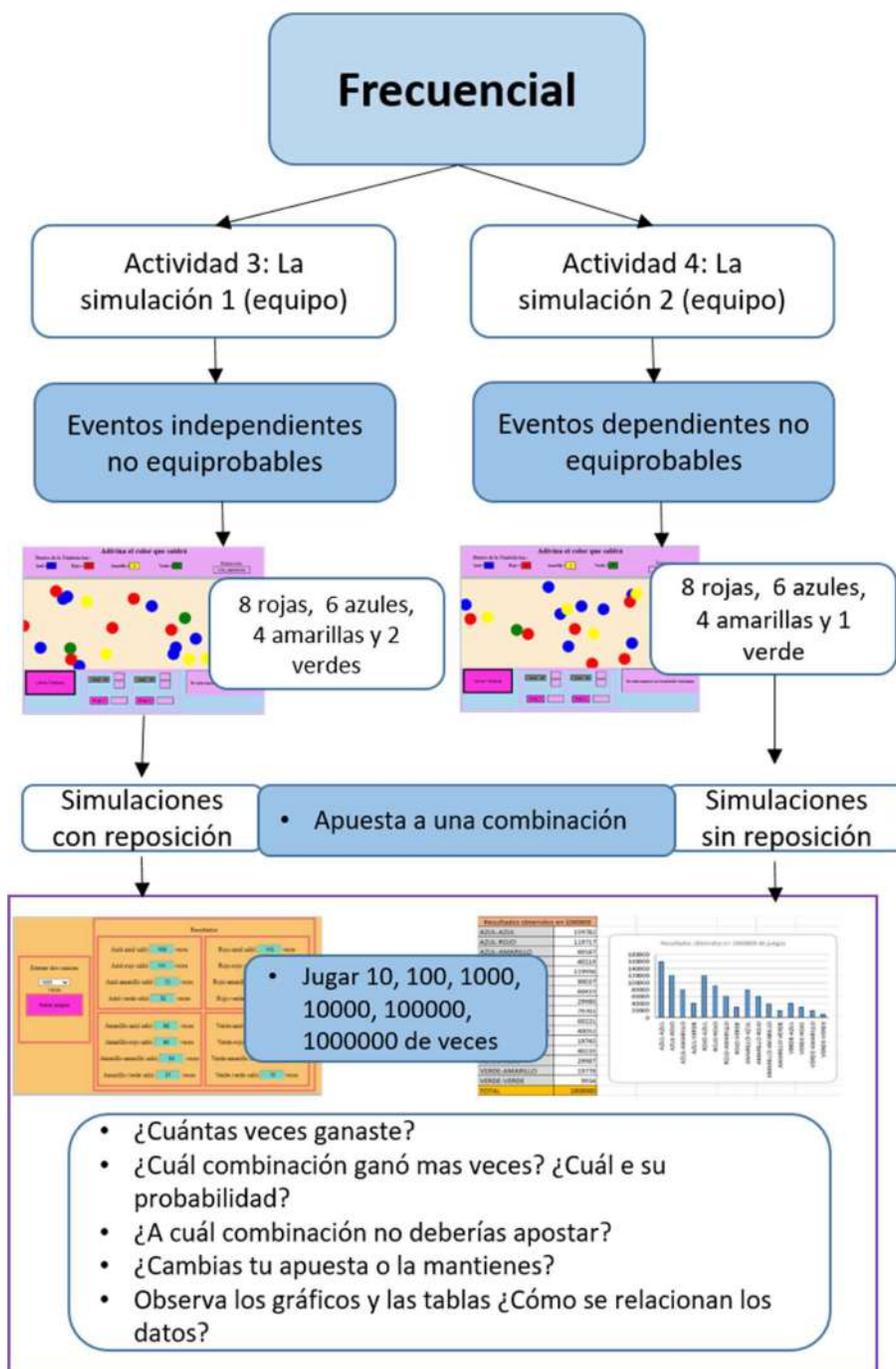
Nota:  ideas fundamentales a promover por cada actividad

Figura 5
Actividades 1 y 2 diseñadas desde el enfoque intuitivo



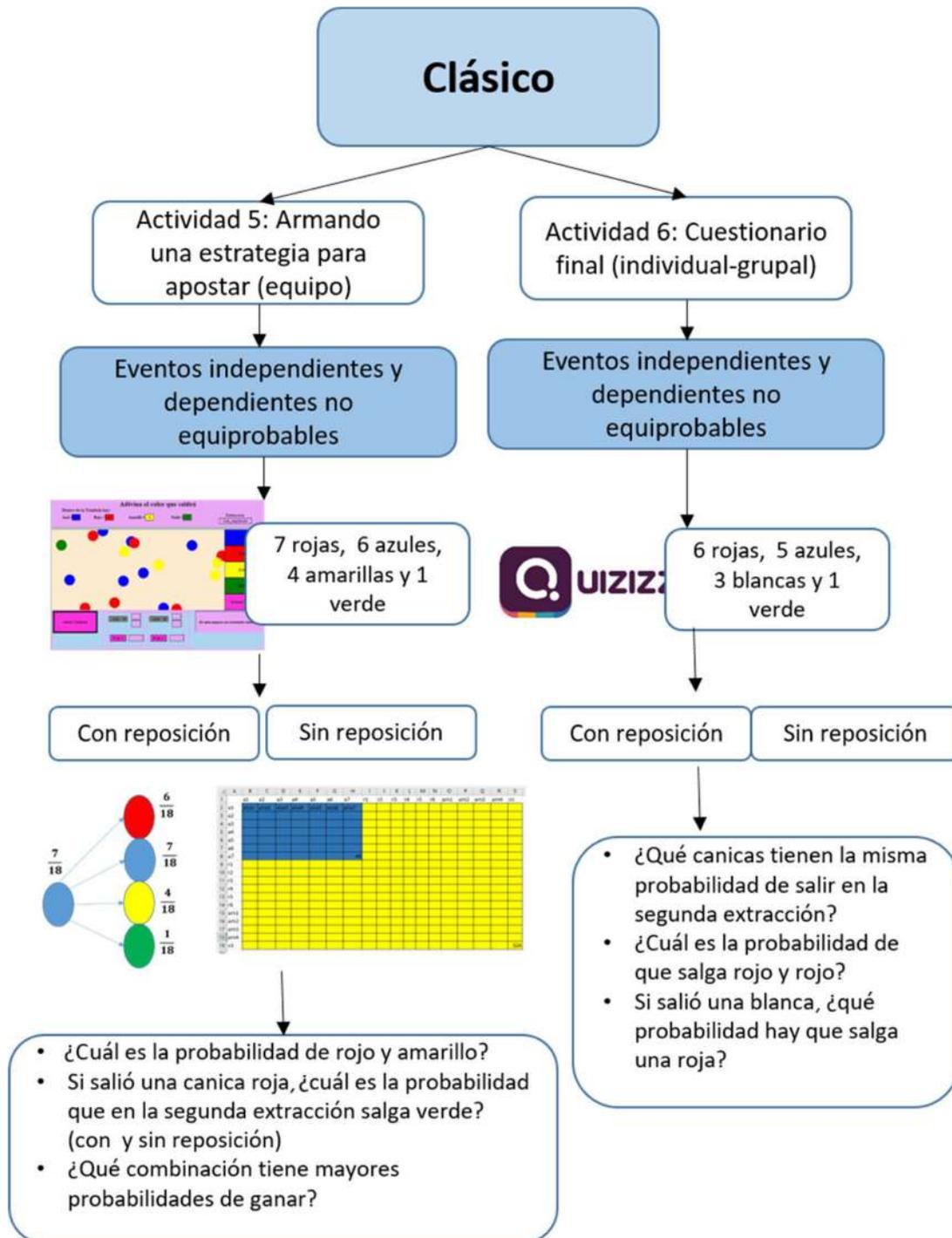
Fuente: Elaboración propia.

Figura 6
 Actividades 3 y 4 diseñadas desde el enfoque frecuencial



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7
Actividades 5 y 6 diseñadas desde el enfoque clásico



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Después de la puesta en escena se transcribieron las videograbaciones. A partir de las transcripciones, por cada actividad se identificaron los episodios en los cuales cada uno de los estudiantes hacían referencia a alguna idea fundamental. En este reporte solo se presentan algunos resultados obtenidos para H1.

En la Tabla 2 se presentan las ideas fundamentales identificadas en cada una de las actividades realizadas por H1, contrastando con las ideas fundamentales que se planificó promover.

Tabla 2

Ideas fundamentales identificadas en H1 por actividad

Enfoque	Intuitivo		Frecuencial		Clásico	
	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5	Actividad 6
Ideas fundamentales						
Medida de la probabilidad						
Combinatoria y espacio muestral						
Espacio Muestral						
Regla del producto						
Independencia						
Condiciona						
Equidistribución						
Modelo de Urna y Simulación						
Variable aleatoria						
Ley de los grandes números						
La regla de la suma						

No

planificado en la secuencia- no identificado en la actividad del estudiante.

Planificado en la secuencia- no identificado en la actividad del estudiante.

Planificado en la secuencia- identificado en la actividad del estudiante.

No planificado en la secuencia- identificado en la actividad del estudiante.

Ideas fundamentales identificadas en actividades 1 y 2

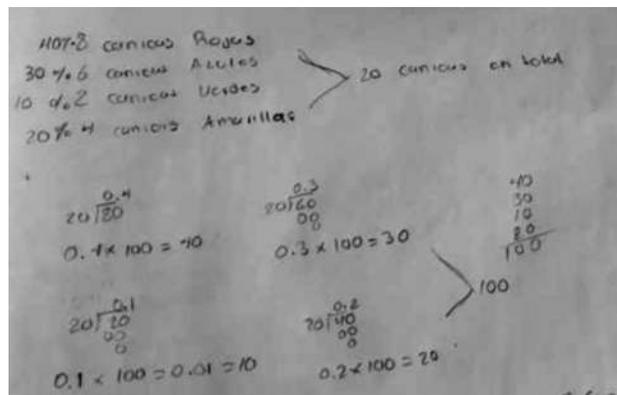
En la actividad 1, H1 elige el color de canica para la primera y segunda extracción.

H1: No importa qué color elija ya que todos los colores tienen las mismas probabilidades de salir, [si tengo que elegir] elijo rojo [...] la probabilidad es del 25%, para la segunda extracción elegiría verde, porque sigue habiendo la misma probabilidad del 25% para este color.

En este episodio identificamos que H1 hace referencia a la idea de medida de la probabilidad usando expresiones cotidianas y desde un enfoque clásico (ver Figura 8), ya que calcula la probabilidad de cada evento comparando los casos favorables con los resultados posibles. También identifica que, al haber la misma cantidad de canicas para cada color (equidistribución), los eventos tienen la misma probabilidad de ganar para la primera extracción. Después, para la segunda extracción con reposición, identifica que la cantidad de canicas para cada color y el espacio muestral se mantiene y por lo tanto las probabilidades no se ven afectadas (independencia).

Figura 8

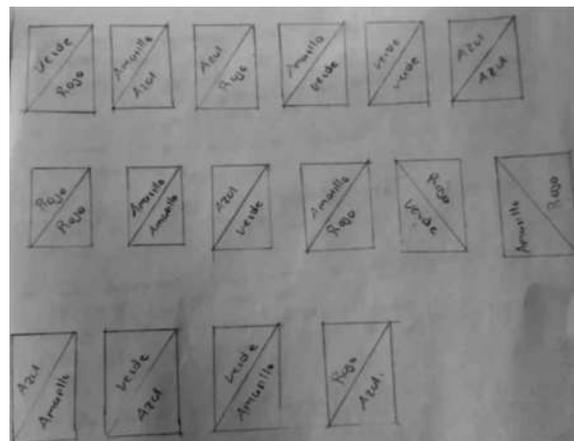
Medida de la probabilidad enfoque clásico (H1)



Cuando se le pide que dibuje los boletos a vender en el primer juego, H1 obtiene los 16 resultados posibles (ver Figura 9) para dos extracciones sucesivas por medio de las combinaciones; pensamos que usa sus intuiciones sobre espacio muestral y combinatoria, ya que obtiene las combinaciones de una en una sin orden específico y sin usar un procedimiento matemático.

Figura 9

Representación de espacio muestral y combinatoria desde el enfoque intuitivo (H1)



Al finalizar las actividades se implementó el modelo de urna y simulación al realizar un juego usando el SDT, con esto, H1 usó variable aleatoria al identificar la situación de azar, al referirse a su incapacidad de predecir los resultados favorables.

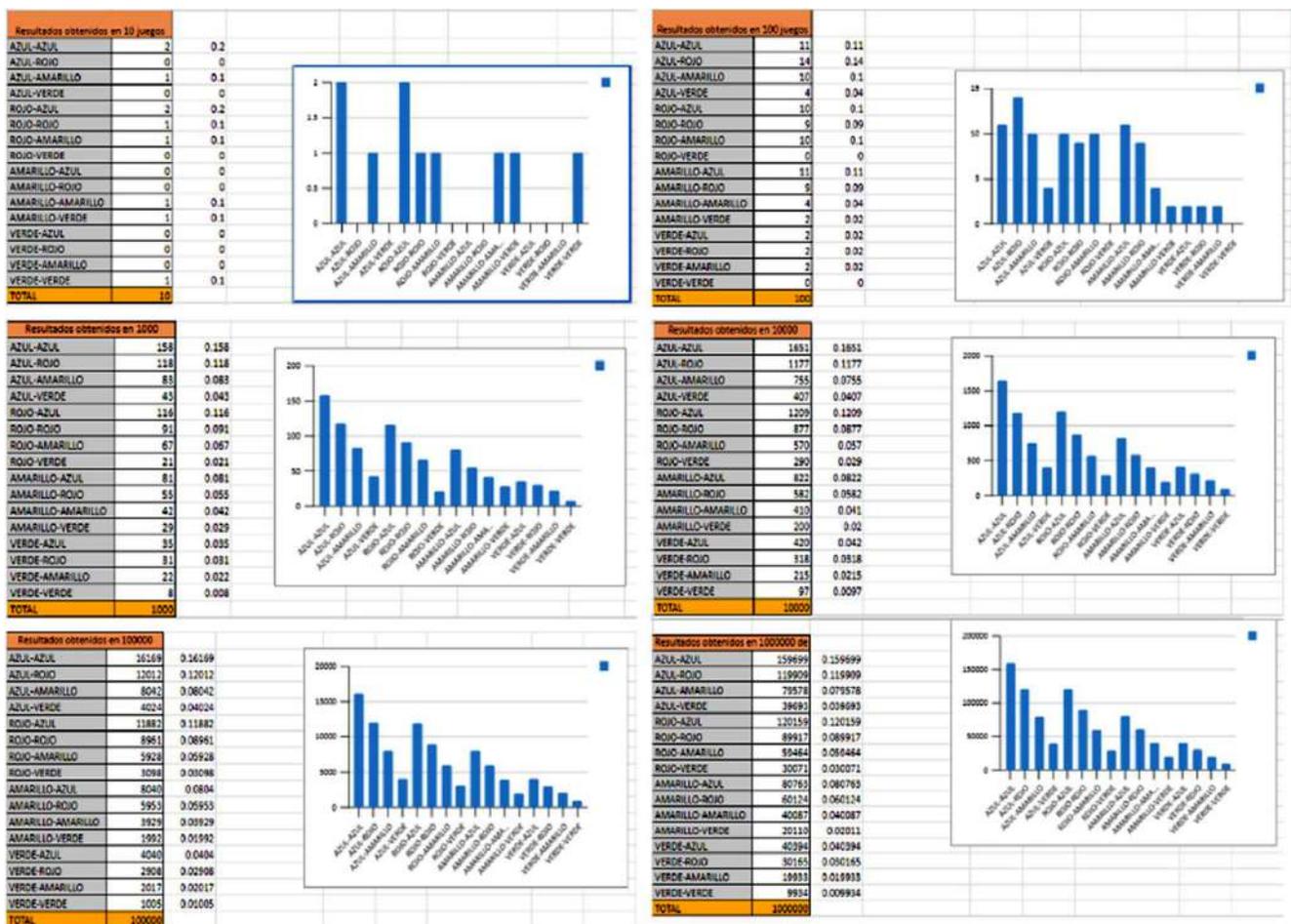
H1: [Perdí] porque es un juego de azar y no sabemos qué color de canica va a salir.

Ideas fundamentales identificadas en actividades 3 y 4

En las actividades 3 y 4, después de realizar las simulaciones (10, 100, 1000, 10000, 100000 y 1000000 de veces) usando el SDT (modelo de urna y simulación), registró los datos en las tablas de frecuencia, calculó la frecuencia relativa y dibujó los gráficos de barra correspondientes (ver Figura 10); luego mediante la comparación de todos estos elementos logró identificar la ley de los grandes números.

Figura 10

Registro y análisis de datos desde el enfoque frecuencial (H1)



H1: Podríamos decir que a medida que se realizan más juegos las probabilidades se van estabilizando.

CONCLUSIONES

Desde el análisis de los datos, se observó que, a partir del diseño de las actividades y usando el SDT, H1 logró desarrollar de forma significativa algunas ideas fundamentales como: medida de probabilidad, combinatoria, espacio muestral, regla del producto (condicional e independencia), equidistribución, modelo de urna y simulación, variable aleatoria, ley de los grandes números y la regla de la suma.

Desde la actividad 1, H1 ya estimaba la probabilidad de cada evento (eventos simples) comparando los casos favorables con los resultados posibles, es decir, medía la probabilidad desde un enfoque clásico, sin embargo, no logró relacionar los eventos como una conjunción $P(A \cap B)$. En las actividades posteriores (2, 3 y 4) donde se realizaban extracciones sin reposición, algunas veces confiaba en sus intuiciones para elegir una combinación de colores solo observando la cantidad de canicas que había dentro de la tómbola, sin percatarse de que al ser eventos dependientes las probabilidades cambian para el segundo evento. Creemos que a pesar de tener desarrollada la idea de medida de probabilidad desde el enfoque clásico, al tomar decisiones en situaciones de tipo aleatorio H1 regresa a sus intuiciones primarias para tomar decisiones, esto lo llevó a caer en errores de razonamiento al no diferenciar eventos independientes de dependientes, tal como lo mencionan Megías et al. (2018).

H1 contaba con intuiciones primarias sobre combinatoria y espacio muestral, ya que en la actividad 1 cuando se le pidió que obtuviera los boletos a vender, los dibujó de uno en uno sin orden específico y sin usar un procedimiento matemático (Figura 9). Posteriormente en la actividad 5, a partir de una tabla de doble entrada (Figura 11) que le permitió observar algunas combinaciones posibles de las 18 canicas para la primera y segunda extracción con reposición, consiguió identificar que para calcular los resultados favorables y la cardinalidad del espacio muestral es necesario aplicar un producto. Consideramos que H1 desarrolló las ideas de combinatoria y espacio muestral hasta un nivel suficiente, ya que, como lo menciona Heitele (1975), las ideas fundamentales proporcionan al individuo modelos explicativos tan eficientes como sea posible, por lo cual opinamos que la enseñanza de combinatoria y permutaciones desde fórmulas complejas debe darse después de que el estudiante obtenga las combinaciones mediante diversas representaciones concretas y por medio de esto comprender la relación que hay con los resultados favorables y el espacio muestral.

En las actividades del enfoque frecuencial (3 y 4), a través de la simulación de eventos (usando el SDT), el registro y análisis y comparación de los resultados obtenidos (desde las seis tablas de frecuencia y seis gráficos de barra), H1 observó la estabilidad en las frecuencias relativas cuando se realizan los juegos más de 1000000 de veces. Compartimos la idea de que la experimentación de situaciones aleatorias implementando material concreto es importante, sin embargo, por el poco tiempo disponible no se alcanzaría a realizar un número grande de repeticiones del experimento, por lo cual afirmamos que el SDT fue una herramienta muy importante que

permitió acelerar la experimentación y por medio de esto se desarrollaron intuiciones sobre la ley de los grandes números.

La situación planteada (dos extracciones sucesivas con y sin reposición) requería abordar eventos simples y compuestos. Como se mencionó anteriormente, desde la actividad 1, H1 ya estimaba la probabilidad de eventos simples desde un enfoque clásico, pero al cuestionarle sobre la probabilidad de los dos eventos que se relacionaban con “y”, contestó que se debían sumar las probabilidades de cada uno, lo cual mostró errores de razonamiento lógico, al no diferenciar la conjunción (y) de la disyunción (o). En la actividad 5 seguía proponiendo la suma para resolver la probabilidad conjunta; para solucionar ese error se le propuso realizar 1000000 de simulaciones con la cantidad de canicas propuestas para esta actividad, al calcular la frecuencia relativa observó que había mucha diferencia entre la probabilidad frecuencial y la clásica (ley de los grandes números), por lo cual concluyó que no debía hacerse una suma. Después, por medio de la tabla de doble entrada (Figura 11) con la que obtuvo los resultados posibles a través de las combinaciones, dedujo que para calcular la probabilidad conjunta debe aplicarse un producto. Como lo menciona Inzunza (2017), comprender la relación entre el enfoque frecuencial y el clásico es muy difícil para los estudiantes; en nuestro caso, por medio del SDT, al realizar las simulaciones un número grande de veces se logró la comprensión de la ley de los grandes números y por medio de esto se consiguió relacionar estos dos enfoques.

En la Tabla 1 se puede observar que en cada actividad se pretendía desarrollar ideas fundamentales específicas, pero en la implementación H1 hizo referencia a algunas ideas fundamentales que no se tenían contempladas en el diseño (ver Tabla 2), por ejemplo, en la actividad 5 para la comprensión de la regla del producto fue necesario desarrollar la regla de la suma, combinatoria y recurrir a la ley de los grandes números.

REFERENCIAS

- Angarita, M., Parra, A., y Sandoval, C. (2013). Revisión de alternativas propuestas para mejorar el aprendizaje de la probabilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 127-142.
- Batanero, C. (2000). ¿Hacia dónde va la educación estadística? *Blaix*, (15), 2-13.
- Begué, N., Batanero Bernabeu, C., Gea, M. M., y Díaz-Levicoy, D. (2019). Distribuciones muestrales en poblaciones binomiales: dificultades de comprensión por estudiantes de educación secundaria y bachillerato. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 15(56). <http://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/281>
- Begué, N., Beltrán-Pellicer, P., y de Hierro, A. (2020). Experiencias y recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la probabilidad. *Investigación en Entornos Tecnológicos en Educación Matemática*, (1), 15-22.
- Contreras, J. M., Ruiz, K., Ruz, F., y Molina, E. (2019). Recursos virtuales para trabajar la probabilidad en educación primaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(1), 72-80. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i1.5240>
- De la Fuente, I., y Díaz, C. (2005). Razonamiento sobre probabilidad condicional e implicaciones para la enseñanza de la estadística. *Epsilon: Revista de la Sociedad Andaluza de Educación*

- Matemática "Thales"*, 59(1), 245-260. https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/epsilon_condicional.pdf
- Heitele, D. (1975). An epistemological view on fundamental stochastic ideas. *Educational Studies in Mathematics*, 6(2), 187-205.
- Huerta, M. P., España, U. D. V., Arnau, J., Pío, C., y Valencia, X. I. I. (2017). La probabilidad condicional y la probabilidad conjunta en la resolución de problemas de probabilidad. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (11), 87-106.
- Inzunza, S. (2017). Conexiones entre las aproximaciones clásicas y frecuencial de la probabilidad en un ambiente de modelación computacional. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (11), 69-86.
- Lonngi, P., y Ojeda, A. M. (2011). Comprensión de ideas fundamentales de estocásticos. Una experiencia con estudiantes sordos: edades 17-26 años. En P. Lestón (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 303-312). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
- López-Mojica, J. M., y Aké, L. P. (2019). Argumentos intuitivos de futuros profesores: una experiencia con probabilidad. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, (14), 1-18. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2019.e61978>.
- Megías, A. I., Gea, M. M., y Batanero, C. (2018). Definición y ejemplos de dependencia e independencia de sucesos por estudiantes de bachillerato. En L. Rodríguez-Muñiz, L. Muñiz-Rodríguez, Á. Aguilar-González, P. Alonso, F. García y A. Bruno (eds.), *Investigación en educación matemática XXII* (pp. 338-347). Universidad de Oviedo.
- Ojeda, A. M. (1995). Dificultades del alumnado respecto a la probabilidad condicional Ojeda 1995. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, (5), 37-44.
- Osorio, M. A., Suárez, A., y Uribe, C. (2013). Revisión de alternativas propuestas para mejorar el aprendizaje de la probabilidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 127-142. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/409>.
- Sada, M. (2011). Los applets para la enseñanza de la estadística y probabilidad. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 58(1), 38-48.
- Sanabria, G. (2018). La enseñanza determinista de la probabilidad. En Instituto Tecnológico de Costa Rica (ed.), *VI Encuentro sobre Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y el Análisis de Datos* (pp. 1-15). Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Sánchez, E. A., y Valdez, J. C. (2017). Las ideas fundamentales de probabilidad en el razonamiento de estudiantes de bachillerato. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (11), 127-14. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i11.180>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Serrano, L., Ortiz, J. J., y Rodríguez, J. D. (2009). La simulación como recurso didáctico en la enseñanza de la probabilidad. En *Tendencias actuales de la investigación en educación estocástica* (pp. 157-178). Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.

Cómo citar este artículo:

Juárez Morales, F., y Arellano García, Y. (2022). Ideas fundamentales de estocásticos que se promueven en un estudiante de bachillerato, a través de una propuesta didáctica basada en un simulador de urna. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1677. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1677>



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Uso de la tecnología en nivel primaria y secundaria, base para el desarrollo del talento tecnológico: estado del conocimiento

Use of technology in elementary and middle school, basis for developing technological talent: State of knowledge

JESÚS FELIPE SERNA MARTÍNEZ • DIANA IRASEMA CERVANTES ARREOLA • HÉCTOR FRANCISCO PONCE RENOVA

Jesús Felipe Serna Martínez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Licenciado en Educación, maestrante del programa en Investigación Educativa Aplicada (MINEA) y becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Condecorado como alumno con el mejor promedio general de la vigésima quinta generación del programa de Licenciatura en Educación en el campus sur de la UACJ y alumno de excelencia en el evento "Generación 10" de la Secretaría de Educación y Deporte (2019). Correo electrónico: magofelipezx@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6381-1124>.

Diana Irasema Cervantes Arreola. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Profesora Investigadora de tiempo completo en el programa de Licenciatura en Educación y en la Maestría en Investigación Educativa Aplicada en la UACJ. Doctora en Psicología. Publicaciones en las líneas de investigación de las aptitudes sobresalientes y el talento en jóvenes, talento docente y procesos de enseñanza y aprendizaje. Perfil PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: diana.cervantes@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2353-1309>.

Héctor Francisco Ponce Renova. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Es Doctor en Investigación Educativa

Resumen

El presente estudio presenta una revisión de la literatura de artículos publicados entre los años 2012 al 2022 en distintos países, sobre el tema del uso de las tecnologías en los niveles de primaria y secundaria, como base para el desarrollo del talento tecnológico. La metodología utilizada fue con un enfoque cualitativo-documental, con una búsqueda en diferentes bases de datos, de donde se depuraron un total de 22 investigaciones encontradas en torno al tema. Los resultados del análisis permitieron establecer cuatro ejes temáticos: los alumnos con aptitudes sobresalientes, las cuestiones de género, la tecnología y la escuela y los retos a enfrentar por parte del estudiantado con aptitudes sobresalientes y/o talento tecnológico. También se encuentra que en España se ha efectuado más trabajo en la temática, así como que el enfoque mayormente utilizado en los artículos analizados es el cuantitativo y la técnica que más aparece es el uso de cuestionarios. Se concluye que es necesario tener más estudios sobre el desarrollo del talento tecnológico a edades tempranas, pues existe poca literatura sobre el tema, no se abordan aspectos específicos de estos casos y existe una brecha todavía muy amplia para establecer condiciones y contextos donde se puede desarrollar este tipo de talento.

Palabras clave: Educación primaria, educación secundaria, educación y tecnología, niños superdotados, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

The present study shows a literature review of articles published between 2012 and 2022 in different countries on the subject of elementary and secondary school levels about the use of technology, as a basis for the development of technological talent. The methodology used had a qualitative-documentary approach, through a search in different databases, in which a total of 22 investigations on the subject were selected. The results of the analysis made it possible to establish four thematic axes: students with outstanding aptitudes,

por la Universidad del Norte de Texas con especialidad en estadística y psicometría. Trabaja desde el año 2012 como profesor de tiempo completo para la UACJ. Imparte clases de métodos de investigación, seminario de tesis, estadística y psicometría en programas de educación y economía. Sus líneas de investigación tratan de estadística aplicada a las ciencias sociales y propiedades psicométricas de instrumentos de medición. Entre sus publicaciones se cuentan 4 libros de estadística, 13 artículos, 7 congresos y 10 tesis de maestría dirigidas. Correo electrónico: hector.ponce@uacj.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9302-3740>.

gender issues, technology and the school, and the challenges faced by students with outstanding aptitudes and/or technological talent. It is also remarkable that most research on the subject has been done in Spain, the most used approach in the analyzed articles is the quantitative one, and the technique that appears the most is the use of questionnaires. The conclusion states that it is necessary to have more studies on the development of technological talent at an early age, since there is little literature on this subject, specific aspects of these cases are not addressed and there is still a very wide gap to establish conditions and contexts where this kind of talent can be developed.

Keywords: Elementary education, middle school, education and technology, gifted children, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación en México se trata de un derecho garantizado por el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que esta será impartida por el Estado y resultará laica y democrática, además de impulsar la convivencia y basarse en el progreso científico (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2021). Aunado a esto, el artículo 64 de la Ley General de Educación (Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2019) establece, con respecto a todos aquellos individuos que requieran de circunstancias especiales para el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, comprendiendo en su haber a los alumnos con alguna discapacidad, así como con aptitudes sobresalientes, que se debe de otorgar atención a todo educando, respetando necesidades, estilos y ritmos, con fines de garantizar su formación.

Dicho esto, la educación es un espacio donde no existe cabida a la discriminación y donde la formación en el ámbito educativo es de suma relevancia y atención continua, tanto para casos regulares como para aquellos que presentan circunstancias distintas. La nación posee una historia ambivalente en cuanto a la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentosos, pues en un inicio se priorizó sobre las personas con discapacidad para posteriormente concentrarse en estos últimos. Sin embargo, con el paso de los años, en el 2006 la Secretaría de Educación Pública (SEP) generó una propuesta para la atención de alumnos sobresalientes y/o con talento, pues desde años atrás se requería el apoyo a dichos casos, que representan el 1.8% de la población en educación básica, lo que se traduce en alrededor de 4,040,608 alumnos (SEP, 2006), tan solo en esos tiempos.

Pese a la propuesta del 2006, los enfoques de trabajo se han destinado mayormente a las aptitudes sobresalientes, y en el caso del talento, aún se presentan algunos vacíos para llevar a cabo su diagnóstico, detección y seguimiento, e incluso para la

diferenciación en los términos. Cabe señalar que es preponderante poder distinguir entre los dos conceptos, pues aún resulta difícil diferenciarlos para algunos modelos, por ejemplo, para el caso de las *aptitudes sobresalientes*, de acuerdo con Gagné (2015), son aquellas que se definen como:

Posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes (o dones), en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad [pp. 15-16].

Y el *talento* es definido como aquel que “designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente (conocimientos y capacidades) en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de compañeros” (Gagné, 2015). En este modelo se puede visualizar la diferencia entre las aptitudes y el talento, así como los campos del talento: académico, técnico, científico y tecnológico, artístico, servicio social, administrativo/ventas, operacional comercial, lúdico y deportivo.

Sobre el talento tecnológico, o en ciencia y tecnología, México ha tratado de impulsar la labor con cuestiones relacionadas al desarrollo de competencias tecnológicas, pues refieren Navarrete y Escamilla (2019) que para el año 2030, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), casi el 80% de los empleos actuales serán remplazados por aquellos que tienen trabajo con habilidades STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, por sus siglas en inglés). Sin embargo, es notable que tanto las aptitudes sobresalientes como el talento solo se han centrado en cuestiones intelectuales (talento académico), al menos en México. Ha sido poco incentivado el talento en otras áreas, como el talento tecnológico; existen ejemplos como el programa llamado Programa Niñas y Niños Talento, implementado en el año 2020 en la Ciudad de México para niños y niñas talento de 6 a 15 años de edad. Este programa solo contemplaba estudiantes de escuelas públicas con calificaciones de entre 9 y 10. Basarse en las calificaciones como el principal criterio de inclusión refuerza el mito de que el rendimiento académico sería un factor determinante para encontrar el talento en alguna área, pues las áreas valoradas eran científicas, artísticas y deportivas, las cuales tienen una gama de aspectos a considerar que no se reducen al rendimiento académico (Gobierno de la Ciudad de México, 2020).

Así mismo, los eventos acontecidos a raíz de la pandemia de COVID-19 en el año 2020, la contingencia sanitaria, desplazó distintas actividades laborales y educativas a desempeñarse de manera asincrónica, dejando una huella sobre la utilidad e importancia que debe ser puesta en desarrollar y ampliar el manejo y entendimiento de las tecnologías más allá de un componente que permite la comunicación, sino también para el desarrollo académico e intelectual, además de su implementación en el campo laboral.

Por las razones citadas, el presente estudio se centró en el objetivo de identificar las características de los estudios realizados en los niveles de primaria y secundaria sobre tecnología y exponer los diferentes ejes temáticos que se abordan para el desarrollo del talento tecnológico en dichos estudios.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue cualitativa-documental, de la revisión de la literatura existente sobre el tema de las aptitudes sobresalientes en la tecnología y/o el talento tecnológico. Para esto fueron consultadas las siguientes bases de datos: Google Académico, Journal Storage (JStor), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), el repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y la Scientific Electronic Library Online (SciELO). En búsqueda de las temáticas de talento tecnológico y alumnos superdotados, enfatizando solo el nivel educativo de primaria y secundaria, los datos arrojados en promedio fueron 860,412 documentos, entre las diferentes bases de datos, con los términos de búsqueda “competencias tecnológicas”, “estimulación del talento en secundaria”, “estudiantes superdotados y tecnología”, “talento tecnológico”, “tecnología en secundaria” y “tecnología y estudiantes nivel primaria”.

En cuanto a los criterios de exclusión para delimitar la cantidad de artículos se consideró en un primer momento que se encontrarán los producidos en la última década. Se discriminaron todos aquellos artículos que no correspondían al sector educativo, o a un nivel diferente al establecido o aquellos que priorizaban a los docentes sobre los alumnos, quedando alrededor de 698 documentos para revisar. Una vez revisados los documentos en contenido y con los criterios acordes al objetivo de este trabajo, “identificar las características de los estudios realizados en los niveles de primaria y secundaria sobre tecnología y exponer los diferentes ejes temáticos que se abordan para el desarrollo del talento tecnológico en dichos estudios”, se obtuvo un total de 22 artículos científicos que comparten una temporalidad entre septiembre del 2012 a marzo del 2022. Es importante mencionar que aunque algunos artículos no enuncian a las aptitudes sobresalientes, fueron tomados en cuenta como referente sobre el uso de las tecnologías en los niveles de primaria y secundaria dados algunos elementos importantes que permiten acercarse al tema.

Para el análisis de la información de estos artículos seleccionados, en una hoja de cálculo, sus contenidos fueron extraídos y desglosados en los siguientes componentes: 1) datos de referencia, aquellos que ofrecen información sobre identificación, procedencia y creación del artículo, comprendiendo en su interior, título del artículo, autor o autores, año de publicación y país de procedencia; 2) datos intrínsecos, los cuales son elementos que conforman el corpus del artículo de la mano con sus intenciones y alcance, los objetivos de la investigación, enfoque de investigación, técnicas de investigación, sujetos involucrados en el estudio, teorías internas al documento y con-

clusiones; 3) datos extrínsecos, que incorporan la revisión del artículo y la extracción de información que no es explícitamente declarada por los mismos, comprende temas abordados y vacíos de la información. Esto dio paso al cumplimiento de objetivos de este artículo, el primero de ellos la contabilización de frecuencias en las características de los documentos previamente mencionados y el segundo el análisis y clasificación de temáticas internas de los documentos y resultados de los mismos.

RESULTADOS

Con relación a la primera parte del objetivo para este estudio, en un primer momento se identificaron las características de los documentos seleccionados; se clasificaron por el país donde fueron efectuados: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Estados Unidos, México y Perú, estos correspondientes a América, mientras que del continente europeo las investigaciones proceden de España y del continente asiático corresponden a Rusia; la cantidad de artículos procedentes de cada país se describe en la Tabla 1, donde se aprecia que la mayoría de los países participaron con más de un artículo, siendo la excepción los casos de Ecuador, Perú y Rusia, y España aparece con una mayor producción sobre el tema.

Tabla 1

País donde se efectuaron las investigaciones

País	Cantidad de artículos	País	Cantidad de artículos
Argentina	2	Estados Unidos	3
Chile	2	México	3
Colombia	3	Perú	1
Ecuador	1	Rusia	1
España	6		

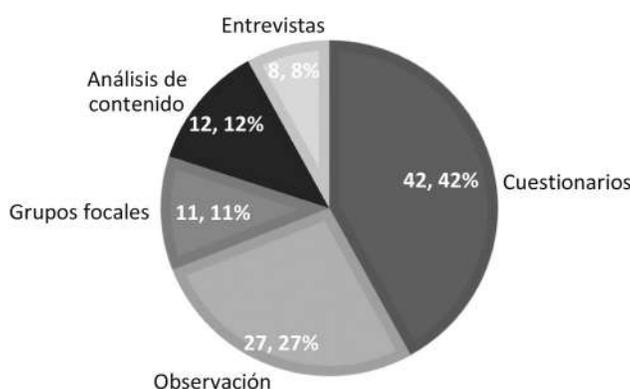
Fuente: Construcción personal.

De estos artículos, 4 de ellos son escritos en inglés (18%) y los otros 18 en español (82%). En cuanto al enfoque que presentan, 9 de los artículos responden a un enfoque cuantitativo (41%), siendo aquel con una mayor frecuencia en comparación con el resto de enfoques –en conciso los trabajos de Chávez et al. (2014), Esteves et al. (2019), García y Castro (2014), Huertas y Pantoja (2016), Lupión-Cobos et al. (2019), Salica (2019), Torres y Martínez (2019), Del Valle (2013) y Vela y Jiménez (2022)–; 7 responden a un enfoque cualitativo (32%) –correspondientes a Benjume-da y Romero (2017), Calderón et al. (2017), Gonzáles et al. (2017), Gutiérrez et al. (2021), Pini et al. (2016), Rojas et al. (2014) y Tamargo et al. (2016)–; 2 al enfoque mixto (9%) –Izquierdo et al. (2017) y Ruiz (2013)–, y los cuatro restantes –correspondientes a Biancarosa y Griffiths (2012), Counill y Fielder (2017), Jacob et al. (2016) y Varlamova y Rubtcova (2018)– no precisan su enfoque dentro del artículo (18%). En este mismo rubro, las técnicas que abordan los estudios (teniendo en cuenta que

en algunos artículos se utilizó más de una técnica), se destaca que la más utilizada es el cuestionario, con un total de 11 apariciones en el corpus de los artículos, el equivalente al 42,42% del total instrumentos aplicados en los artículos revisados, en contraste con las entrevistas, el instrumento de recolección de datos con menor frecuencia, con el 8,8% de aplicación total, dejando entre estos dos a la observación con el 27,27% de aplicación, la implementación de grupos focales con el 11,11% y el análisis de contenido con el 12,12% de aplicación en los artículos. En la Figura 1 se ofrece una mirada general de las técnicas utilizadas en los artículos.

Figura 1

Técnicas utilizadas en los estudios revisados



Fuente: Construcción personal.

En lo concerniente a los periodos de publicación, los artículos encuentran el pico de publicación más alto en el año 2017, con cinco artículos; de estos cinco, dos corresponden a España, una publicación de Colombia, una de Estados Unidos y una de México, siendo picos similares con cuatro publicaciones los correspondientes a los años 2016 y 2019 y correspondiendo a aquellos con una menor representación sin llegar a cero los años 2012, 2021 y 2022, con solo una publicación. En cuanto a los títulos de los artículos, aquellas palabras que más repiten son: “tecnologías”, “secundaria”, “educación” y “estudiantes”, quedando con un menor número de frecuencia palabras como “sobresaliente”, “estudio”, “enseñanza” y “aprendizaje”, orientando el contenido sobre las temáticas educativas, mientras dentro de lo que los artículos señalan como “palabras claves”, aquellas que se repiten con mayor frecuencia, son “educación”, “aprendizaje”, “secundaria” y “tecnología”, dejando en segundo plano palabras como “ciencias”, “información”, “proyectos” y “comunicación”, inclinándose a favor de procesos y elementos propios de las TIC; ambos elementos se ven reflejados en las siguientes nubes de palabras. En la Figura 2 se muestran las nubes de palabras con estos elementos mencionados.

F) *Recopilación*, responde a trabajos de características hermenéuticas, en los cuales sus sujetos de estudios se tratan de distintos documentos encontrados en la red y terminan por contar sobre las relaciones que existen entre la tecnología y el ámbito educativo.

De los anteriores elementos, los seis comparten como punto central la tecnología, pero al mismo tiempo permiten ser clasificados dentro de tres categorías o bloques, siendo que A) *Orientación vocacional*, B) *Aplicación de las TIC en otros ámbitos educativos* y D) *Evaluación* hablan de elementos que suceden con afinidad al entorno educativo, en este caso en específico la educación primaria y secundaria, mientras que C) *Identificación de alumnos superdotados* y E) *Percepciones* terminan por abordar cuestiones relativas a los estudiantes, como su identificación, pero también sus percepciones, siendo el elemento F) *Recopilación* aquel que por sus características hermenéuticas termina por tener su propia clasificación al ser incompatible con los demás bloques.

Una vez efectuado esto, en cuanto a los hallazgos y el aporte de estos elementos de encuentro, se consideraron cuatro ejes temáticos que de estos se articulan: 1) Los alumnos con aptitudes sobresalientes, 2) Las cuestiones de género, 3) La tecnología y la escuela y 4) Los retos a enfrentar por parte de los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talento ante la tecnología y la educación.

Del primer eje temático, *Los alumnos con aptitudes sobresalientes*, en México Chávez et al. (2014) y Torres y Martínez (2019) mencionaron respectivamente que estos alumnos poseen distintas características que les definen y separan de sus pares, como un pensamiento divergente, abstracto y lógico, además de una facultad por discriminar detalles, poseen un mayor capital cultural, por lo cual los elementos socioculturales terminan por relacionarse con los aspectos de superdotación. Al tanto, en Ecuador, Esteves et al. (2019) compartieron que los alumnos superdotados muestran una preferencia por actividades como el análisis, el razonamiento, el desarrollo y descubrimiento de hipótesis y teorías, mientras que Varlamova y Rubtcova (2018) incluyeron el buen uso del lenguaje y la expresión de ideas claves como características que definen a los alumnos pertenecientes a este grupo.

Del segundo eje, *Las cuestiones de género*, en España los resultados de Lupión-Cobos et al. (2019) y de Del Valle (2013) resultaron contradictorios: mientras Lupión-Cobos et al. señalan que son pocos los alumnos varones que muestran interés por la ciencia y la tecnología, destaca que en su mayoría se trata de mujeres quienes muestran atención; en contraposición, Del Valle mencionó que “las investigaciones presentadas muestran la tecnología como un ámbito masculino y un menor interés por parte de las mujeres en desarrollarse en esta área”. Por su parte, en Argentina, Salica (2019) concluyó que la diversidad de género dentro de las aulas se trata de un elemento que potencia la carga cognitiva y con ella los procesos de aprendizaje de los alumnos independientemente de la asignatura y nivel educativo.

Dentro del eje *La tecnología y la escuela*, en Estados Unidos, Jacob et al. (2016) y Biancarosa y Griffiths (2012) respectivamente mencionaron que en sus contextos la tecnología es un elemento que ayuda a cerrar las brechas entre estudiantes al servicio educativo y la posesión de recursos, así como que resulta una herramienta eficaz para afrontar la alfabetización. Por otro lado, en España, Calderón et al. (2017), Huertas y Pantoja (2016) y Benjumeda y Romero (2017) mencionaron que el uso de la tecnología apoya el cumplimiento de distintas materias como el arte, además se agrega que la implementación de la tecnología dentro del salón de clases resulta un elemento de motivación para los alumnos, lo que alienta la adquisición de conocimientos, y finalmente que el aprendizaje basado en proyectos (ABP) mejora la calidad de aprendizaje de los alumnos, idea apoyada por Gonzáles et al. (2017) en Colombia, quienes agregaron que el ABP impulsa la motivación de los estudiantes y permite además el desarrollo de competencias y habilidades tecnológicas. Finalmente, en Argentina, Pini et al. (2016) compartieron que los intereses y gustos de los alumnos son aquellos elementos que les llevan a desarrollar competencias y habilidades en las computadoras y por ende en el uso y entendimiento de las tecnologías más allá de lo que se enseña dentro del ámbito escolar.

De *Los retos a enfrentar*, en Estados Unidos, Counill y Fielder (2017) explicaron que no existen suficientes técnicas educativas para involucrar a los alumnos con aptitudes sobresalientes en materias diversas (como la tecnología), entre ellas, como ejemplo, la música. Por su parte, en España, Tamargo et al. (2016) expusieron que la materia de tecnología ha perdido importancia, reflejándose en el tiempo que se le dedica a la semana dentro de la escuela secundaria obligatoria (ESO):

Pasando de 10 horas a la semana entre todos los cursos de ESO en 1993, a 7 horas en 2015 (un 30% menos, suponiendo la elección de la asignatura en 4º. de ESO). Además, durante la última modificación de la ley, Tecnología se ve incluida dentro de otro bloque optativo que dificulta aún más su impartición de forma generalizada [p. 88].

Por su parte, en Colombia, Rojas et al. (2014) compartieron que es necesario avanzar más en la era digital, la cual ya llegó y las instituciones no están preparadas para ello, y esto abarca docentes y estudiantes, si no nos preparamos, esto trae consigo una educación de baja calidad, y el sistema educativo se quedaría muy por debajo de lo que esperan los estudiantes y no se sentirían atraídos por este.

La idea de que no todas las instituciones educativas se encuentran en la denominada “era digital”, que permite hacer uso de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es expuesta en el estudio de Huertas y Pantoja (2016) en España. No obstante, pese a esta solicitud y evidencia, Izquierdo et al. (2017), en México, mencionaron que habría que “reconsiderar los aspectos normativos, de infraestructura y capacitación relacionados con las TIC disponibles en las escuelas públicas” (p. 40). A su vez, Ruiz (2013), en Chile, agregó que no se está apoyando la idea de incluir la tecnología en los aspectos curriculares y extracurriculares de la educación.

CONCLUSIONES

Es importante destacar, dentro de la primera parte del objetivo propuesto, que las investigaciones se concentran en América Latina con 12 documentos procedentes de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, pasando a segundo plano lugares como Estados Unidos, España y Rusia, pero destacando el caso de España, que muestra el mayor total interno de documentos, seis de ellos, duplicando la cantidad de artículos procedentes de Colombia, Estados Unidos y México. La predominancia de enfoque está centrada en el cuantitativo, con los cuestionarios como la técnica preferida para recolectar datos, lo que denota que es necesario un mayor aporte cualitativo dentro del abordaje de la temática. Todo esto permite entrever que el trabajo en México aún es un reto sobre la temática, así como representa una deuda social y educativa para estos casos, pues resulta importante mencionar que la tecnología ha llegado desde hace varias décadas al ámbito educativo y que potenciar estos talentos necesita ser tema de agenda del Estado mexicano y del estudio científico nacional.

En cuanto a los hallazgos que proponen los artículos, respecto a los alumnos estudiantes con aptitudes sobresalientes y/o con talento(s), se refleja un interés total en describir cuáles son las características que definen a estos alumnos. En contraparte, no se detallaron contextos en los que se desenvuelven los estudiantes y tampoco se indagó acerca de cómo estas características se desarrollaron en los mismos. Al respecto, faltó especificar si estas características pueden ser desarrolladas o perdidas con el paso del tiempo, e incluso abordarlo desde las características que tienen dichos casos en el ámbito de la tecnología, y es que, de acuerdo con Gagné (2015), el desarrollo de aptitudes y/o talento no se ve limitado a los acontecimientos procedentes del sector educativo, sino que convergen distintos catalizadores como lo son los ambientales, intrapersonales y las capacidades naturales. Con relación a cuestiones de género, es importante ver que, dada la disyuntiva de aportes en lo encontrado, es necesario que se indague más y se revisen los aspectos del contexto de los estudios, así como la población y muestra con la que se trabaje, pues esto representa un área de oportunidad para seguir investigando si existe influencia en temas de género y el desarrollo del talento tecnológico.

En el eje de la tecnología y la escuela, se puede notar en esta revisión que definitivamente resulta positiva la aplicación de la tecnología en un entorno escolar, pero es preponderante que se investigue su uso y las condiciones y recursos que se tienen, pues existen diferencias socioeconómicas que no permiten el acceso total a ella, por lo que no sería por falta de integración de tecnología al entorno escolar, sino posiblemente otras situaciones relacionadas.

Finalmente, en la sección de los retos a enfrentar, se menciona que la aplicación de la tecnología resulta en una oportunidad de cerrar brechas de acceso a la educación y alfabetización de los estudiantes, pero también se encuentra la contraparte de que en otros países como España la materia de tecnología pierde interés del gobierno al

paso de los años, mientras en América Latina se pone en duda si se puede considerar que nos encontramos en la era digital, cuando hay múltiples carencias dentro de las instituciones educativas; dicho elemento permite observar las diferencias de los contextos de donde parten los datos, pues mientras en Estados Unidos la aplicación de las tecnologías en el ámbito educativo es considerada como un elemento que cierra la brecha de acceso a la educación, en América Latina se carece del acceso a la misma y se cuestiona la denominada “era digital”. Sin embargo, es imperante que el Estado comience a trabajar en el tema a favor de la innovación y el desarrollo económico, pues como lo mencionan Domínguez, Olivero, Coronado y Valdez (2019),

La ciencia y tecnología transitan la revolución industrial 4.0 [...] La falta de formación profesional es una restricción clave para la innovación, ya que obstaculiza el crecimiento de la productividad y el desarrollo económico, en particular, de aquellos profesionistas y docentes capacitados en las disciplinas relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas [p. 16].

Es importante formar en este tema y seguir potenciando este tipo de talento en los estudiantes. Dado que hay muy pocas investigaciones que hablen de manera específica sobre el desarrollo del talento tecnológico a edades tempranas o en los primeros niveles educativos, concentrándose la mayoría dentro del entorno universitario o tomando como punto de partida a los docentes y su aplicación o dominio de la tecnología dentro del aula y dejando en segundo plano a los estudiantes, en especial a aquellos que no son universitarios. Resulta complejo entender el fenómeno en cuestión, por lo que hace falta indagar más en la temática y con una atención especial en las condiciones y contextos donde la misma se desarrolla.

REFERENCIAS

- Benjumbeda, F., y Romero, I. (2017). Ciudad sostenible: un proyecto para integrar las materias científico-tecnológicas en secundaria. *Eureka*, 14(3), 1-18. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2017.v14.i3.08
- Biancarosa, G., y Griffiths, G. (2012). Technology tools to support reading in the Digital Age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160. <https://bit.ly/3EX6qst>
- Calderón, D., Martín, C., y Gustems, J. (2017). Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en secundaria. *ArtsEduca*, (18), 200-211. <https://bit.ly/2Y9d6my>
- Chávez Soto, B. I., Zacatelco Ramírez, F., y Acle Tomasini, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-32. <https://bit.ly/3m1mEIw>
- Counill, K., y Fielder, L. (2017). Gifted 101: Unlocking the mystery of academically gifted education. *Music Educators Journal*, 103(4), 48-56. <https://bit.ly/3uuurm1>
- Del Valle, L. (2013). Género y tecnología. En *ResearchGate*. <https://bit.ly/3ukWcNM>
- Domínguez, P., Olivero, M., Coronado, M., y Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. *Innovación Educativa*, 19(80), 15-32. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n80/1665-2673-ie-19-80-15.pdf>
- Esteves Fajardo, Z., Casquete Muñoz, R. B., Vasconez, R. E., y Calle Cobos, M. (2019). Estilos de aprendizaje en estudiantes superdotados del Ecuador. *Ciencia Matria*, 6(10), 536-546. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.207>

- Gagné, F. (2015). De los genes al talento, la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368(1), 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- García, A., y Castro, D. (2014). Evolución de las creencias de los alumnos de secundaria sobre la relación ciencia y tecnología. *Avances en Ciencias e Ingeniería*, 5(3), 95-102. <https://bit.ly/3CUMswq>
- Gobierno de la Ciudad de México (2020). *Evaluación interna 2020, programa social niñas y niños talento, ejercicio 2019*. DIF. http://intranet.dif.df.gob.mx/transparencia/new/_evaluaciones/2020/EVALUACION_2020_NNT.pdf
- González Campos, D., Olarte Dussán, F., y Corredor Aristizabal, J. (2017). La alfabetización tecnológica: de la informática al desarrollo de competencias tecnológicas. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 193-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100012>
- Gutiérrez, B., Ludeña, S., Flores, R., Acuña, M., Olaya, S., y Andrare, E. (2021). Aplicación de las TICs en el sector educativo: una revisión de la literatura científica de los últimos 5 años. *Apuntes Universitarios*, 12(1), 207-2020. <https://doi.org/10.17162/au.v11i5.929>
- Huertas Montes, A., y Pantoja Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las tic sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229-250. <https://bit.ly/3kKhOja>
- Izquierdo, J., De la Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S. P., Sandoval-Caraveo, M. C., y García-Martínez, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar*, 25(50), 33-41. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-03>
- Jacob, B., Berger, D., Hart, C., y Loeb, S. (2016). Can technology help promote equality of educational opportunities? *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 242-271. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.12>
- Lupión-Cobos, T., Franco-Mariscal, A. J., y Girón Gambero, J. R. (2019). Predictores de vocación en ciencia y tecnología en jóvenes: estudio de casos sobre percepciones de alumnado de secundaria y la influencia de participar en experiencias educativas innovadoras. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 16(3), 310201-310221. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i3.3102
- Navarrete, G., y Escamilla, L. (2019, jul. 27). Talentos STEAM, el futuro de México. *Milenio*. <https://bit.ly/3yr7vr6>
- Pini, M., Amaré, M., Cerdeiro, C., y Terzian, C. (2016). Consumos digitales de los jóvenes: ¿puentes o muros para la enseñanza escolar? *Propuesta Educativa*, (46), 84-92. <https://bit.ly/3EVbtcX>
- Rojas Bahamón, M. J., Silva Silva, A. M., y Correa Cruz, L. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación en la educación: tendencias investigativas. *Revista Academia y Virtualidad*, 7(2), 27-40. <https://bit.ly/3EV8ZuZ>
- Ruiz, P. (2013). Nuevas tecnologías y estudiantes chilenos de secundaria: aportes a la discusión sobre la existencia de nuevos aprendices. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 279-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200018>
- Salica, M. A. (2019). Carga cognitiva y aprendizaje con TIC: estudio empírico en estudiantes de química y física de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (24), 67-78. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e08>
- Secretaría de Servicios Parlamentarios (2019). *Ley General de Educación*. <https://bit.ly/3n0fkxK>
- Secretaría de Servicios Parlamentarios (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://bit.ly/39DCWoD>

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. <https://bit.ly/2zwn8yB>
- Tamargo Pedregal, L. Á., Agudo Prado, S., y Fombona Cadavieco, J. (2016). Estudio de la normativa en la asignatura de educación secundaria obligatoria: el caso de Asturias. *TCyE. CEF*, (4), 72-89. <https://bit.ly/3zN3kUa>
- Torres León, A., y Martínez Escárcega, R. (2019). *¿Sobresalientes o favorecidos? Aptitudes sobresalientes y capital cultural*. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. <https://bit.ly/2WhQu2p>
- Varlamova, Y., y Rubtcova, M. (2018). Tecnologías educativas efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras para estudiantes talentosos de escuela secundaria. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 5(3), 1-39. <https://bit.ly/3kJ52Sb>
- Vela, C., y Jiménez, R. (2022). Experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y su influencia en la competencia científica de estudiantes de secundaria. *Educar*, 58(1), 141-156. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1319>

Cómo citar este artículo:

Serna Martínez, J. P., Cervantes Arreola, D. I., y Ponce Renova, H. F. (2022). Uso de la tecnología en nivel primaria y secundaria, base para el desarrollo del talento tecnológico: estado del conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1709. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1709>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Retos para el aprendizaje a partir de la pandemia por COVID-19: modalidad virtual en educación media superior y superior

Learning challenges from the COVID-19 pandemic: Virtual modality in high school and higher education

GUSTAVO ADOLFO ITZA TLAXCALTECO • LILY ARIADNA SILVA BLANCO

Gustavo Adolfo Itza Tlaxcalteco.

Universidad INACE, México. Es pasante en la Licenciatura en Pedagogía y cuenta con varios cursos en técnicas para una redacción eficiente, medios tecnológicos para el aprendizaje a distancia, desarrollo de las inteligencias múltiples, técnicas y herramientas para la elaboración y análisis de textos académicos, entre otros. Apoya en la asignatura de Habilidades Socioemocionales en la Escuela de Bachilleres Xico. Correo electrónico: gusitza2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4120-6569>.

Lily Ariadna Silva Blanco. Universidad Veracruzana, México. Es Licenciada en Pedagogía por la UV, Maestra en Educación por el CINVESAV y Doctora en Investigación Educativa por la UV. Docente en la Facultad de Pedagogía. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el capítulo de libro "Didáctica: desde la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía" (2021), en colaboración con Álvarez y Hernández en el libro *Fundamentación e instrumentación didáctica en el aula escolar*.

Resumen

El cambio radical de la modalidad de educación presencial a la virtual al que se enfrentaron docentes y estudiantes debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2 obligó a continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas y herramientas tecnológicas. Esto ocasionó una serie de desafíos a estudiantes ya que, a pesar de que se considera que actualmente los jóvenes cuentan con los conocimientos y habilidades para usarlas, lo cierto es que se enfrentaron a retos que limitaron su aprendizaje. Ante esta situación, el presente artículo pretende identificar los principales retos a los que se enfrentaron los estudiantes de la Escuela de Bachilleres Xico, ubicada en el Estado de Veracruz, para aprender a través de la modalidad de educación virtual. Para ello se realizó un estudio con un enfoque cualitativo. Para la selección de la muestra se empleó la técnica de muestreo no probabilístico, utilizando el tipo voluntario, de forma que estuvo conformada por 103 estudiantes de segundo semestre del bachillerato. Para recabar información sobre los retos para el aprendizaje se diseñó y aplicó una encuesta de tipo Likert durante el mes de junio del año 2022. Los resultados encontrados indican que los principales retos para el aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes son: la inadecuada administración del tiempo para realizar sus actividades escolares, la falta de conectividad y soporte económico, las escasas habilidades digitales con las que cuentan y la falta de habilidades lingüísticas como es la comprensión verbal.

Palabras clave: Educación media superior, educación virtual, problemas de aprendizaje, proceso enseñanza-aprendizaje.

Abstract

The radical change from the modality of face-to-face education to a virtual one, which teachers and students faced due to the pandemic of the SARS-CoV-2 virus, forced the continuation of the teaching-learning process through platforms and technological tools. This caused a series of challenges for students because although it is considered that young people currently have the knowledge and skills to use them, the truth is that they faced difficulties that limited their learning. Given this situation, this paper aims to identify the main challenges faced by the students of the Xico High School, located in the state of Veracruz, to learn with the virtual education modality. To this end, a study was carried out

Correo electrónico: lysilva@uv.mx.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8450-9784>.

with a qualitative approach. For the selection of the sample, a non-probabilistic sampling technique was employed, using the voluntary type, which was made up of 103 students from the second semester of high school. To gather information about the learning challenges, a Likert survey was designed and applied during the month of June, 2022. The results indicate that the main learning challenges that students faced are: inadequate time management to carry out their school activities, lack of connectivity and economic support, having limited digital skills and lack of language abilities, such as verbal comprehension.

Keywords: High school education, virtual education, learning problems, teaching and learning process.

PROBLEMA DE ESTUDIO

La pandemia vivida a nivel mundial ocasionada por el virus SARS-CoV-2 que causa la enfermedad por coronavirus (COVID-19) obligó a todos los centros escolares a trasladarse a un escenario virtual para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje, en México, esto ocurrió a partir del mes de marzo del año 2020 en atención a los comunicados de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La educación virtual se relaciona con la representación de estructuras y procesos de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión y gestión a través de un conjunto de medios informáticos y programáticos. Con el desarrollo del concepto de la *virtualidad* en el ámbito educativo aparece el término “virtual”, referido a una plataforma que integra funciones que permiten simular lo real de una institución, por la cual la comunidad educativa puede interactuar en tiempo real.

Resulta importante mencionar que las plataformas y herramientas tecnológicas ya eran utilizadas por docentes y estudiantes, sin embargo, a partir de la pandemia su inclusión en la educación tuvo mayor relevancia, ya que era el único modo de tener comunicación con los demás y seguir compartiendo y transmitiendo conocimientos.

Ante ello, se debe considerar que, a pesar del uso de mayores recursos tecnológicos, el rol del estudiante en diversos contextos no ha cambiado, ya que se le sigue considerando como una *tabula rasa*, en palabras de Paulo Freire, en la que se deposita un cúmulo de saberes, definiendo su ejercicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje como repetitivo, memorístico, pasivo, por mencionar algunas características, las cuales no ayudan a una transformación de la educación a partir de la tecnología, solamente se enseña con plataformas o herramientas sin un proceso de reflexión o metacognición.

Ante esto, se ha enfatizado que la educación en México no estaba preparada para un cambio drástico de la educación presencial a la virtual. Al respecto, Zacarías y Salgado (2020) mencionan que la tecnología digital ha alcanzado a todas las personas, pero no todas han logrado tener acceso a ella, tanto por los recursos como por los conocimientos que se tienen para manejarla. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) identificó que el 76.6% de la población urbana es usuaria de

internet, 47.7% en la zona rural, y en los hogares del país solo el 44.3% dispone de una computadora (INEGI, 2020). Estos datos reflejan lo que se conoce como *brecha digital*; en el contexto educativo, esta situación provoca que no todos los estudiantes tengan las condiciones necesarias para continuar con sus clases de manera virtual, debido a insuficientes recursos económicos que implican no poder acceder a una computadora o celular inteligente o bien pagar un servicio de internet, o al escaso conocimiento y capacitación en habilidades digitales.

Además, estudiar desde el hogar debe implicar un mayor apoyo por parte de la familia, sin embargo, no siempre es así, la situación económica actual, y más aún por la pandemia, exige que ambos padres trabajen, o si se trata de madre o padre soltero(a) el trabajo puede ser hasta por más tiempo a cambio de un salario, la mayoría de las veces, insuficiente. Esto implica que los estudiantes tengan poco apoyo para llevar a cabo sus clases virtuales o solucionar dudas, además de que, debido a que no hay una supervisión directa por parte de los docentes para el desarrollo de estrategias y técnicas de aprendizaje, el aprendizaje puede ser insuficiente.

La educación virtual implica autonomía del estudiante para su aprendizaje y la organización de sus tiempos para cumplir con las clases y desarrollar las actividades solicitadas. Al respecto, en esta modalidad de educación, Feito (2020) menciona que “una enseñanza con menos presencia del profesor y menos localizada en el aula es toda una invitación a la autonomía de las personas, a su capacidad para organizar sus tiempos” (p. 162).

En este mismo orden de ideas, el actual modelo educativo propuesto por la *Nueva Escuela Mexicana* plantea desarrollar en los estudiantes “habilidades de autoaprendizaje” que los caractericen como analíticos, experimentales, y les dé un control sobre la forma en que aprenden, en sus lugares y con sus necesidades de aprendizaje, es decir, una educación que les permita desarrollar sus facultades humanas y educarse para la vida; como una vía para sentar las bases para tener una vida más justa y equitativa, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forman parte (Arroyo, 2019).

La tarea no es fácil, pero nos permite reflexionar sobre los roles específicos de los docentes y los estudiantes en un marco o entorno de aprendizajes significativos que promuevan una educación de calidad, acorde a las necesidades y requerimientos de un mundo globalizado, además del desarrollo personal y colectivo de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual es de vital importancia replantear dichos roles: el docente como un guía y facilitador de contenidos, mientras que los estudiantes aprendan de forma autónoma, administrando su tiempo, sus recursos y sus propios intereses.

Sin embargo, el entorno de aprendizaje que se vive actualmente en los centros escolares es desalentador, pues se enfrenta una situación educativa en que la mayoría de los estudiantes no son autónomos, pues su proceso de aprendizaje depende en

su mayoría de las estrategias de enseñanza que promueve el docente en su quehacer diario, es decir, no cuentan con habilidades propias que definan su capacidad de resumir, destacar ideas principales, conceptos y mucho menos encontrar analogías con su entorno cotidiano, o el desarrollo de la metacognición.

Nunca se había tenido una situación epidemiológica tan compleja como la producida por la COVID-19, presentando situaciones de incertidumbre en la educación. Los medios digitales se han convertido en una herramienta primordial para la educación virtual o educación a distancia, muchas instituciones educativas a nivel mundial han adoptado el proceso de la educación en línea con el único objetivo de mantener sostenibles los procesos de enseñanza-aprendizaje, aplicando en la mayoría de los casos un aprendizaje remoto basado en videoconferencias o la utilización de plataformas educativas, así mismo, en estos momentos de crisis sanitaria, social y económica, los docentes y estudiantes enfrentan un desafío en los ámbitos personal, académico y social al no contar con dispositivos móviles, sufrir por problemas de conexión o acceso a internet, no contar con espacios adecuados, etc.

Este nuevo desafío educativo impactó en la vida estudiantil, enfrentándose a nuevos retos en los espacios de las aulas, los cuales siempre eran espacios presencial donde estudiantes y docente tenían contacto directo para poder enfrentar cualquier circunstancia que se presentara en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto llevó a nuevos paradigmas educativos en un espacio virtual donde las necesidades que tenían los actores principales tomaron lugar en la educación en línea.

Ante ello, el presente artículo tiene la finalidad de identificar los retos para el aprendizaje que actualmente enfrentan los estudiantes de educación media superior y superior, específicamente en la Escuela de Bachilleres Xico, al llevar a cabo sus estudios en la modalidad virtual a partir de la pandemia por COVID-19, para así plantear estrategias de mejora; considerando que actualmente el sistema educativo en México promueve un estudiante con muchas exigencias para su proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se pretende que el alumno sea autónomo, que tenga un pensamiento crítico, que tenga la capacidad de búsqueda, selección y presentación de información, en general, que cumpla con ciertas conocimientos, habilidades y actitudes.

Pregunta de investigación

Como pregunta de investigación general se pretende conocer ¿Cuáles son los retos que enfrentan los estudiantes de la Escuela de Bachilleres Xico al continuar con sus estudios en la modalidad virtual a partir de la pandemia por COVID-19?

Objetivo de investigación

El objetivo general consiste en identificar los retos para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes de segundo semestre de la Escuela de Bachilleres Xico en la modalidad de educación virtual a partir de la pandemia por COVID-19.

METODOLOGÍA

La metodología empleada para el desarrollo de la investigación de la que procede el presente artículo se basa en el enfoque cualitativo, cuyo propósito consiste en reconstruir la realidad, a través de sujetos que la experimentan, a través de prácticas interpretativas, en el entendido de que cada sujeto tiene una forma única de ver el mundo y una manera particular de comprender y percibir hechos (Hernández et al., 2014). Por ello, se pretende recuperar significados, experiencias, partiendo de una lógica inductiva. Así mismo contempla un diseño no experimental transeccional o transversal para recolectar información en un solo momento y en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández et al., 2014); esta metodología se utilizó para obtener un panorama amplio de los retos que enfrentan los estudiantes al continuar con sus estudios de bachillerato en modalidad virtual.

Para la selección de la muestra se empleó la técnica de muestreo no probabi-
lístico y se llevó a cabo el tipo de muestreo voluntario; se invitó a participar a 130 estudiantes, los cuales son todos los que cursan segundo semestre del nivel educativo medio superior y superior de la Escuela de Bachilleres Xico, distribuidos en los tres grupos que existen en la institución, sin embargo, se obtuvo respuesta de un total de 103 estudiantes (65 mujeres y 38 hombres), que son quienes forman parte de la muestra de estudio.

Para recolectar información se diseñó un instrumento conformado por 30 ítems utilizando la escala Likert, este es un método desarrollado por Rensis Likert en 1932, que consiste en redactar un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, para ello se plantearon cinco puntos o categorías de la escala, las cuales son: “siempre”, “la mayoría de las veces”, “algunas veces sí”, “la mayoría de las veces no” y “nunca”. Dicho instrumento está estructurado por cuatro apartados, sin embargo, en el presente artículo se presentan los resultados obtenidos del apartado referente a “Modalidad virtual y TIC”, que comprende un total de siete ítems.

Debido a las limitaciones de acceso al campo de estudio por la pandemia por COVID-19, la aplicación del instrumento se llevó a cabo a través de Google Forms, un *software* de administración de encuestas gratuito de Google, que, entre sus múltiples ventajas, permite recolectar información de forma fácil y rápida de personas que tengan acceso a internet en todas partes del mundo. Este proceso de recolección se llevó a cabo durante una semana. Finalmente, ya obtenida la información, se procedió a organizarla usando la hoja electrónica Excel, lo cual permitió representar los resultados a través de gráficos para una mayor comprensión y análisis.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados se determinaron los retos para el aprendizaje que enfrentaron los estudiantes de educación media superior y superior en la modalidad de educación virtual en tiempo de pandemia y al hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que son los siguientes:

- Inadecuada administración del tiempo.
- Falta de conectividad y soporte económico.
- Desarrollo de habilidades tecnológicas insuficiente.
- Comprensión de las indicaciones verbales.

Se identificó que un reto para el aprendizaje en la modalidad de educación virtual es la inadecuada administración del tiempo, ya que 35% de los estudiantes consideró que “siempre” y “la mayoría de las veces sí” el hecho de no organizar su tiempo reducía su desempeño, 30% consideró que “algunas veces” y 35% que “la mayoría de las veces no” o “nunca” (Figura 1).

Figura 1

Administración de tiempos



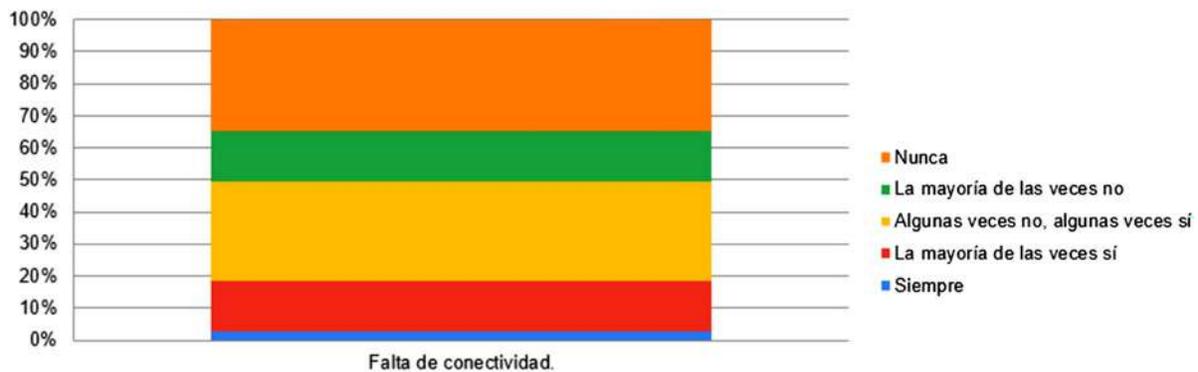
Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados indican que los estudiantes casi no planifican sus horarios para tomar clases en línea o para realizar sus actividades escolares, lo cual impacta en el aprendizaje. Ante ello, es importante considerar que la planeación de los tiempos en los estudiantes se convierte en una utopía para los docentes, porque escapa de sus manos la organización de un horario que equilibre la realización de actividades escolares, deportivas, culturales o sociales de los estudiantes, puesto que esta acción depende en su mayoría de los hábitos de estudio con los que cuentan, así como de la supervisión atenta de los padres de familia de su desempeño académico, que en ocasiones, por cuestiones de exigencia de su trabajo, les obliga a ausentarse de casa y por ende no les es posible supervisar el cumplimiento de su hijo en sus quehaceres escolares.

Otro reto, quizá uno de los más importantes, es la falta de conectividad y soporte económico, ya que, de acuerdo con los resultados, para el 50% de los estudiantes

encuestados “siempre”, “la mayoría de las veces” o “algunas veces” fueron retos acceder a herramientas digitales, tomar las clases de manera virtual y desarrollar las estrategias y técnicas de aprendizaje; esta situación refleja la gran brecha digital con la que se vive en la actualidad en el contexto educativo, ya que no todos los estudiantes cuentan con las posibilidades para llevar a cabo favorablemente sus estudios de manera virtual (Figura 2).

Figura 2
Falta de conectividad



Fuente: Elaboración propia.

La falta de conectividad representa una problemática que se hace presente entre los estudiantes, quienes manifestaron fallas de conexión a internet o incluso no contar con el soporte económico para poder solventar esta problemática, impactando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la entrega de trabajos, tareas e incluso en las clases virtuales que el docente realiza para presentar los temas programáticos de su curso. Aunque no se debe perder de vista el hecho de que algunas veces esto fue un pretexto que utilizaron para evadir su responsabilidad ante este nuevo reto en su vida académica, para lo cual los docentes, aparte de planear su curso, actualizarse en el uso de la tecnología e impartir su clase, debían identificar entre sus estudiantes esta situación y diferenciar entre la presencia de una barrera para el aprendizaje y una actitud o comportamiento para eludir su rol de estudiantes.

Las plataformas digitales son aplicaciones enfocadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera presencial y/o a distancia, siendo estas un recurso que enriquece y fortalece dicho proceso, y que, además de desarrollar temas programáticos, permite a la vez la evaluación de los aprendizajes y de los contenidos e incluso el desempeño del propio docente, un escenario idóneo para una educación de calidad, pero desafortunadamente los actores principales carecían de habilidades digitales, además existía un desconocimiento acerca del uso de las TIC, herramientas básicas para la educación virtual.

Este reto es uno de los principales que se tienen que atender desde las instituciones educativas y en especial desde las aulas, ya que poseer habilidades digitales en la actualidad generalmente es factor determinante para la obtención de un empleo y para

continuar con estudios universitarios o de posgrado. La adquisición de habilidades digitales se debe fomentar desde una formación integral, de forma que se promueva que un estudiante sea autónomo, eficaz, responsable, crítico y reflexivo al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas, y al mismo tiempo tener una actitud favorable, crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible.

Otro reto tiene que ver con las habilidades tecnológicas que poseen los estudiantes para su aprendizaje, este es un tema destacado en la actualidad, ya que con la pandemia de COVID-19 estamos pasando una brecha digital entre lo que sabe el estudiante y lo que debe de saber en el manejo de las herramientas digitales, que se reduce a un conocimiento parcializado, es decir, son medios para socializar con un receptor heterogéneo. Así mismo, la sociedad actual está influenciada por nuevos recursos y posibilidades tecnológicas que los estudiantes deben ser capaces de utilizar de forma técnica y crítica, sin embargo, muchas veces no están preparados y no poseen las habilidades digitales suficientes para adaptarse a este nuevo mundo. En el ámbito educativo los estudiantes tuvieron la necesidad de adaptarse a una nueva modalidad educativa virtual a partir de la pandemia, ya que cursaron sus estudios de nivel secundaria de manera presencial, y este cambio no fue fácil, principalmente en la adquisición de habilidades tecnológicas, lo cual se identifica en los resultados encontrados, ya que el 50% de los estudiantes tiene dominio de dichas habilidades para desarrollar sus actividades y llevar a cabo sus clases adecuadamente, mientras que el otro 50% lo tiene “algunas veces”, “la mayoría de las veces” o “nunca” (Figura 3).

Figura 3

Habilidades tecnológicas



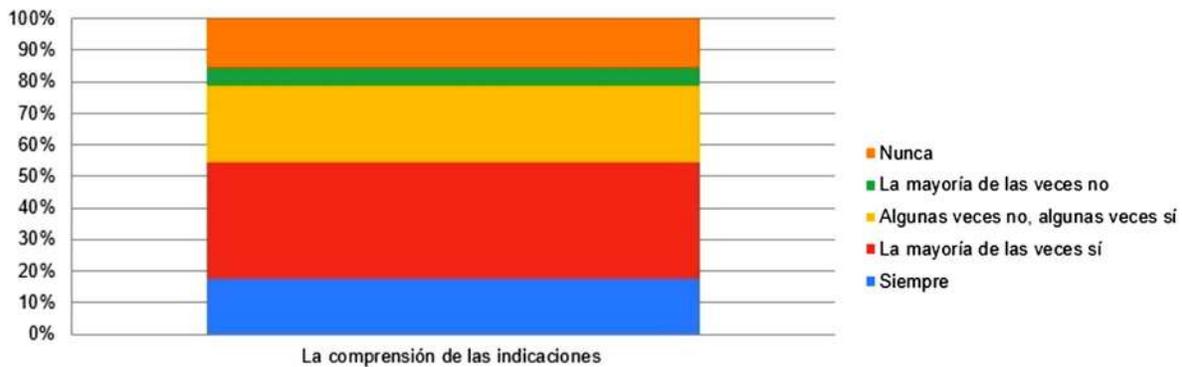
Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje virtual supone un cambio en la consolidación del conocimiento y la información a través de sistemas inteligentes, los cuales, conforme a Capdet (2011), sirven para “describir el contenido de los materiales educativos utilizados, monitorizar las entradas, salidas y actividades de los estudiantes, controlar que los trabajos se entregan en fecha, realizar la corrección automática de pruebas” (p. 50).

Finalmente, el último reto al que se enfrentan los estudiantes para su aprendizaje es preocupante, ya que se identificó que casi la mitad de los estudiantes encuestados (45%) considera que no siempre comprende las indicaciones y explicaciones verbales de sus docentes en clases virtuales (Figura 4).

Figura 4

Comprensión de las indicaciones.



Fuente: Elaboración propia.

Esta situación refleja la importancia de mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes, y con ello las habilidades lingüísticas. Se considera que el problema no es precisamente que los docentes no sean claros en sus indicaciones o que estén utilizando un lenguaje especializado que no sea del alcance de sus estudiantes, sino que el problema radica en la falta de atención, análisis y comprensión de información lingüística, de forma que los estudiantes probablemente omiten analizar la idea completa que escuchan, parcializan la información o incluso hacen una mala interpretación, trayendo como resultado una mala elaboración de sus actividades o proyectos o bien la falta de comprensión de los contenidos programáticos.

Cabe mencionar que en las habilidades lingüísticas los procesos de lectura y escritura van de la mano, pues todo individuo que lee tiene la habilidad de escribir, pues el hábito de lectura incrementa su vocabulario y por ende su habilidad oral y escrita para comunicarse con los demás, ya sea con los mismos compañeros o con los docentes; su uso no se limita exclusivamente al ámbito escolar, sino por el contrario, desde el inicio para entablar una conversación las utilizamos como medios de comunicación de nuestras ideas, sentimientos o necesidades, estos nos identifican socialmente, pues son una carta de presentación en nuestras relaciones cotidianas, a través de nuestro acervo cultural y el manejo del lenguaje.

Toda esta adaptación fue repercutiendo en cambios no tan favorables, porque empezaron a aparecer estos retos cuyo control no está al alcance del docente, sin embargo, sí son responsabilidad de los estudiantes, por ejemplo, la administración de sus tiempos, la planificación de las diversas actividades que tienen en su día a día, y además un desconocimiento en el uso de plataformas digitales para enviar activi-

dades o trabajos, o incluso el uso básico de mensajería por correo electrónico, por mencionar algunas herramientas.

Finalmente, estos cuatro retos dentro de la modalidad educativa en el paradigma virtual son de gran importancia para su atención ya que se correlacionan entre sí; enfrentar, atender y solventar uno ayudará a enfrentar otro y así impactar de manera positiva dentro del escenario que vive actualmente el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le ayudará a enfrentar mejor sus aprendizajes en su trayectoria escolar, en su vida cotidiana y a futuro en el ámbito laboral.

CONCLUSIÓN

El escenario que se vivió en la modalidad virtual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como parteaguas la pandemia de COVID-19 modificó el paradigma educativo al cambiar los escenarios de aprendizaje, el tipo de actividades, la forma de evaluación e incluso la interacción docente-alumno; este panorama desató diferentes retos que tuvieron que enfrentar los actores principales de dicho proceso.

Administrar el tiempo fue un reto para los estudiantes, ya que las clases virtuales implicaron que tuvieran una organización entre el desarrollo de actividades escolares y los deberes del hogar encomendados, esta situación en ocasiones llegó a afectar los horarios de clases, ya que en diversas oportunidades los estudiantes no ingresaban a la plataforma a tiempo o no entregaban lo solicitado por los docentes, pudiendo afectar en su desempeño escolar y calificaciones.

La falta de conectividad fue un reto al que probablemente todos nos enfrentamos en algún momento durante la pandemia, considerando que algunos docentes y estudiantes residen en lugares lejanos, el servicio de internet era nulo o a veces resultaba insuficiente para conectarse o su permanencia en clases era intermitente, obteniendo un aprendizaje parcial. Además nos encontramos frente a una situación económica difícil, lo que ocasionó que no se tuvieran los recursos suficientes para contratar un servicio de internet en el hogar o contar con un dispositivo móvil de alta tecnología o una computadora que permitiera tener un desempeño satisfactorio en la transmisión de nuevos contenidos y la elaboración de sus actividades.

Así mismo se identificó que los estudiantes no tienen desarrollada la habilidad lingüística de la comprensión oral o verbal, ya que no siempre comprendían las indicaciones de sus docentes en sus clases virtuales, lo cual dificulta el aprendizaje y la realización de las actividades solicitadas. Esta situación es de gran relevancia, ya que puede ser una de las principales limitaciones para la adquisición de aprendizajes, no solo en la educación virtual sino también en la presencial, ya que a pesar de que se tenga una enseñanza directa, es decir, cara-a-cara en un mismo espacio, los estudiantes no tienen claridad sobre lo que comunica el docente, por ello sería importante trabajar en la adquisición de habilidades comunicativas tanto de docentes como de estudiantes y en reconocer la interacción didáctica que se ejerce en las aulas.

Respecto a las habilidades tecnológicas, se concluye que la mitad de los estudiantes no tienen dominio completo de ellas, lo cual, de la misma forma, dificulta el aprendizaje y marca una brecha entre aquellos que están mayormente familiarizados con ellas y los que no, ya sea por no contar con equipo tecnológico o internet que les permita practicar, o bien por falta de conocimientos.

A través de los retos identificados se propone diseñar e implementar estrategias educativas colaborativas para enfrentarlos y solventarlos, ya que, a pesar de que actualmente ya no se lleva a cabo una educación virtual, su atención en la modalidad presencial puede impactar de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, de forma que enseñar a organizar el tiempo, desarrollar habilidades tecnológicas y comunicativas en los estudiantes trae beneficios en los ámbitos académicos, sociales, personales y profesionales.

REFERENCIAS

- Arroyo Ortiz, J. P. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP. https://cbgobmx.cbachiller.es.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf
- Capdet, D. (2011). *Conectivismo y aprendizaje informal: análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*. OUC - Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/55766/2/Conectivismo%20y%20aprendizaje%20informal_Módulo1.pdf
- Feito Alonso, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020, feb. 17). *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- Zacarias Flores, J. D., y Salgado Suárez, G. D. (2020). Estudio de la preparación del profesorado en México ante la pandemia del COVID-19 en la transición de enseñanza presencial a virtual o en línea. *Revista Paradigma*, 41(2), 795-819. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/925>

Cómo citar este artículo:

Itza Tlaxcalteco, G. A., y Silva Blanco, L. A. (2022). Retos para el aprendizaje a partir de la pandemia por COVID-19: modalidad virtual en educación media superior y superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1722. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1722>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Percepciones de la atención a la diversidad en la enseñanza mediante tecnologías digitales

Perceptions of diversity attention inside teaching through digital technologies

LAURA BEATRIZ FERNÁNDEZ DELGADO • GUADALUPE IVÁN MARTÍNEZ CHAIREZ

Laura Beatriz Fernández Delgado.

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología y doctorante en Educación. Cuenta con diplomados en tanatología, mediación y atención integral del abuso sexual en la niñez y la adolescencia. Ha impartido talleres en temas de psicología y normas APA. Ponente en congresos, responsable de proyectos e integrante de la Comisión Estatal de Investigación de la UPNECH. Correo electrónico: lfernandez@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9842-3110>.

Guadalupe Iván Martínez Chairez.

Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, Saucillo, Chihuahua, México. Es Doctor en Educación y su producción académica se desarrolla en torno a temas de evaluación de los aprendizajes y formación de docentes. Correo electrónico: ivan.martinez@enrrfm.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-6305>.

Resumen

La pandemia por la COVID-19 ha puesto en jaque a la inclusión en las aulas, ya que se invisibilizan situaciones tales como la desigualdad en el uso de tecnologías. El propósito de la investigación es develar cómo se manifiesta la enseñanza inclusiva y la atención a la diversidad en escenarios digitales. Participan docentes de educación básica y superior de las ciudades de Camargo, Chihuahua, Delicias y Juárez, del estado de Chihuahua, quienes conforman una muestra de tipo intencional no probabilística. Se aplica un enfoque cualitativo y un estudio de caso. La recolección de datos es por medio de entrevistas. Entre los resultados destacan dificultades de acceso a internet, poca atención diferenciada en estilos y ritmos de aprendizaje, resistencia a la digitalización e insuficientes ajustes razonables. Se concluye que existe riesgo de exclusión en la enseñanza y limitada atención a la diversidad en la era digital.

Palabras clave: Atención a la diversidad, educación inclusiva, exclusión educativa, tecnologías de la información y la comunicación.

Abstract

The COVID-19 pandemic has put inclusion in the classroom in threat, since situations such as inequality in the use of technologies are made invisible. The purpose of the research is to reveal how inclusive teaching and attention to diversity are manifested in digital scenarios. Teachers of basic and higher education participate, from Camargo, Chihuahua, Delicias and Juarez cities of the State of Chihuahua, who are part of a non-probabilistic intentional sample. A qualitative approach and a case study are applied. Data collection is done through interviews. Among the results, difficulties in connectivity, lack of a differentiated attention in learning styles and rhythms, resistance to digitization, and insufficient curricular adjustments are highlighted. It is concluded that there is a risk of exclusion in teaching and limited attention to diversity in the Digital Age.

Keywords: Diversity attention, inclusive education, educational exclusion, information and communication technologies.

INTRODUCCIÓN

Ante un nuevo escenario de recursos y formas de trabajo educativo emergen nuevos retos para la enseñanza inclusiva; la era digital forma parte de todas las áreas de la vida cotidiana, sin embargo, al mismo tiempo se visibilizan nuevos riesgos de exclusión ante el uso de tecnologías cuya incorporación en la enseñanza se percibe como ineludible. Para efectos del presente estudio se consideran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que se conocen básicamente como los recursos que ayudan a organizar la información, mientras que las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) tienen como objetivo incluir a las TIC con un enfoque pedagógico y las tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP) refieren a espacios virtuales que facilitan la construcción social del conocimiento.

En este sentido, las autoridades de educación en todo el mundo afirman que la inclusión es una actitud de valoración hacia la diversidad, destinada a buscar la incorporación a personas que por diversas razones podrían ser excluidas de alguna forma de participación social. Dado lo anterior, la pregunta general es: ¿Cómo se manifiesta la educación inclusiva en la era digital?

MÉTODO

El presente estudio es cualitativo del tipo estudio de caso único, el cual, de acuerdo con Ragin (1992, citado en Vasilachis, 2006), “es un determinado fenómeno ubicado en determinado tiempo y espacio que abarca cualquier problematización que se realice de la realidad social” (p. 217). Los sujetos del estudio son docentes de educación básica y superior de las ciudades de Camargo, Chihuahua, Delicias y Juárez del estado de Chihuahua; la técnica de muestreo es del tipo intencional no probabilística, que facilita al investigador usar su criterio para seleccionar características de individuos que convengan a los propósitos de la investigación en una población muy diversa.

El objetivo que guía el estudio es develar cómo se manifiesta la educación inclusiva en la era digital. Se recolectan datos por medio de entrevistas. Se aplica un paradigma interpretativo, de acuerdo con Ramírez et al. (2004). El análisis de la información se lleva a cabo con el *software* Atlas.ti 9, que permite asignar códigos que arrojan categorías y redes que posteriormente se interpretan en forma empírica y se fundamentan teóricamente mediante un paradigma de interaccionismo simbólico. Según Alvarez-Gayou (2012), el comportamiento del ser humano se guía de acuerdo al significado que otorga a las situaciones, mismos que surgen de la diversidad de interacciones del sujeto con los elementos del entorno. Este principio metodológico es más bien una perspectiva en la ciencia empírica. La frase de Blumer (citado en Alvarez-Gayou, 2012) cobra sentido: “...es levantar los velos que oscurecen el área que nos interesa estudiar” (p. 70).

DESARROLLO

La atención a la diversidad se entiende como los planes de acción para dar respuesta a las necesidades o demandas de todos los sectores de una población. Así, los enfoques humanistas se orientan a que encierra una gran riqueza. Insulza (2011) afirma que el aprendizaje de cualquier índole está en las diferencias. En este orden de ideas, la intención de las políticas escolares suele incluir la promoción de rutas de acción tales como instalaciones que faciliten el libre tránsito de estudiantes con alguna discapacidad, fomentar el respeto a grupos heterogéneos, reducir conductas violentas en cualquiera de sus formas, evitar abusos de poder. Las prácticas escolares deben incluir la disposición y acciones para atender educandos con diferentes idiomas, religión, raza, sexo, estilos o ritmos de aprendizaje, y fortalecer el diálogo y la participación.

Se hace útil retomar una de las principales ideas humanistas de los teóricos precursores de esta llamada *tercera fuerza de la psicología*, quienes parten de la premisa de que el ser humano es único e irrepetible, ya que como todo ser vivo tiene procesos de vida heterogéneos. Martínez Miguélez (2006) sostiene:

Quizá, el valor más grande de este enfoque reside en el hecho de haber captado un principio básico de la naturaleza íntima de todo ser vivo: la necesidad que tiene de un ambiente, una atmósfera, un clima propicios y adecuados, y que, cuando se le ofrecen (en el caso humano, a través de las características de la autenticidad, la aceptación incondicional y la comprensión empática), activan su “tendencia actualizante” [sic], es decir, despliegan su máxima potencialidad de desarrollo y creatividad, y llegan a niveles de excelencia difíciles de imaginar en esta evolución perenne de la vida, en general, y, de los seres humanos, en particular [p. 3].

Según compilación de Montagud Rubio (2020), los estudios de las características o diferencias individuales del ser humano finalmente llevaron a definir la psicología diferencial, esta incluye factores de la inteligencia y personalidad, cuyas investigaciones fueron reconocidas con carácter científico en 1957 por la Asociación Americana de Psicología.

Es indiscutible que factores psicológicos y sociales como formación profesional, experiencia de vida, capital cultural, destrezas o aptitudes, creencias pedagógicas, habilidades sociales, salud integral, inteligencia y personalidad, entendida esta última como carácter y temperamento, tienen un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente en los que se dan constantes cambios de modalidades de trabajo escolar y académico, ya sea presencial, virtual o híbrido, ya que los mencionados factores psicológicos y sociales pueden tener influencia en el desempeño docente; así, cuando el profesor no incluye las tecnologías digitales en su metodología didáctica, puede deberse a que sus características individuales se lo dificultan o impiden.

La formación de los docentes para el pleno uso de las tecnologías digitales es un proceso que lleva tiempo. Sin embargo, las actitudes son un reto antes que nada de tipo personal, por lo que involucra además una decisión y definición de una postura

profesional ante lo que se conoce como la era digital. Granda, Espinoza y Mayon (2019) refieren: “Entre los principales obstáculos para su plena inclusión en las aulas están la formación tecnológica y la actitud del profesorado” (párr. 38). Por su parte, Keller (1978, citado en Ortiz, 2013) manifiesta que “el maestro debe verse como un ingeniero educacional y un administrador de contingencias” (p. 18).

No obstante que la educación a distancia, *online* y virtual ha sido percibida como una disrupción que emerge en la educación cotidiana, con interacción difícil para muchos, ausencia de mecanismos sistemáticos de evaluación, limitado desarrollo técnico de los recursos de aprendizaje, también, con el progreso de la digitalización y la creciente diversidad de recursos, se ha ido conformando otra modalidad híbrida, y hoy no solo es una oferta diferenciada sino una alternativa viable para algunos grupos estudiantiles y sociales.

En concordancia con Rama (2021), las tecnologías digitales dieron pie a transformaciones importantes en los vínculos entre las industrias culturales y la educación, además de permitir una convergencia tecnológica hacia una revolución en la práctica educativa. Gracias al uso intensivo de componentes virtuales la educación ha aumentado su dependencia y articulación con las tecnologías digitales e internet, asumiendo dinámicas innovadoras y creativas.

La nueva cultura digital comprende el conjunto de referentes, técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento, representaciones sociales y valores que se desarrollan en torno a Internet, al ciberespacio y al uso masivo de las computadoras. La revolución tecnológica ha creado un nuevo mundo simbólico que comprende los modos de pensamiento de las personas y los grupos sociales: tanto el conjunto de referentes desde los cuales se mira y se interpretan los usos de las TIC; como la ampliación del dominio técnico; los usos y prácticas; las actitudes, las representaciones sociales y valores [Casillas y Ramírez, 2021, pp. 28 y 29].

Se sigue trabajando para dejar atrás el uso del término para hacer referencia a la atención exclusivamente de personas con discapacidad, esto con el fin de que dicha tendencia no deje fuera a otros sectores de la población que muchas veces no se visibilizan. Con el propósito de reducir la exclusión se mencionan metas comunes con miras a superarla en todas sus manifestaciones desde una perspectiva del derecho humano, tiene que ver con trabajar para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades (UNESCO, 2021).

RESULTADOS

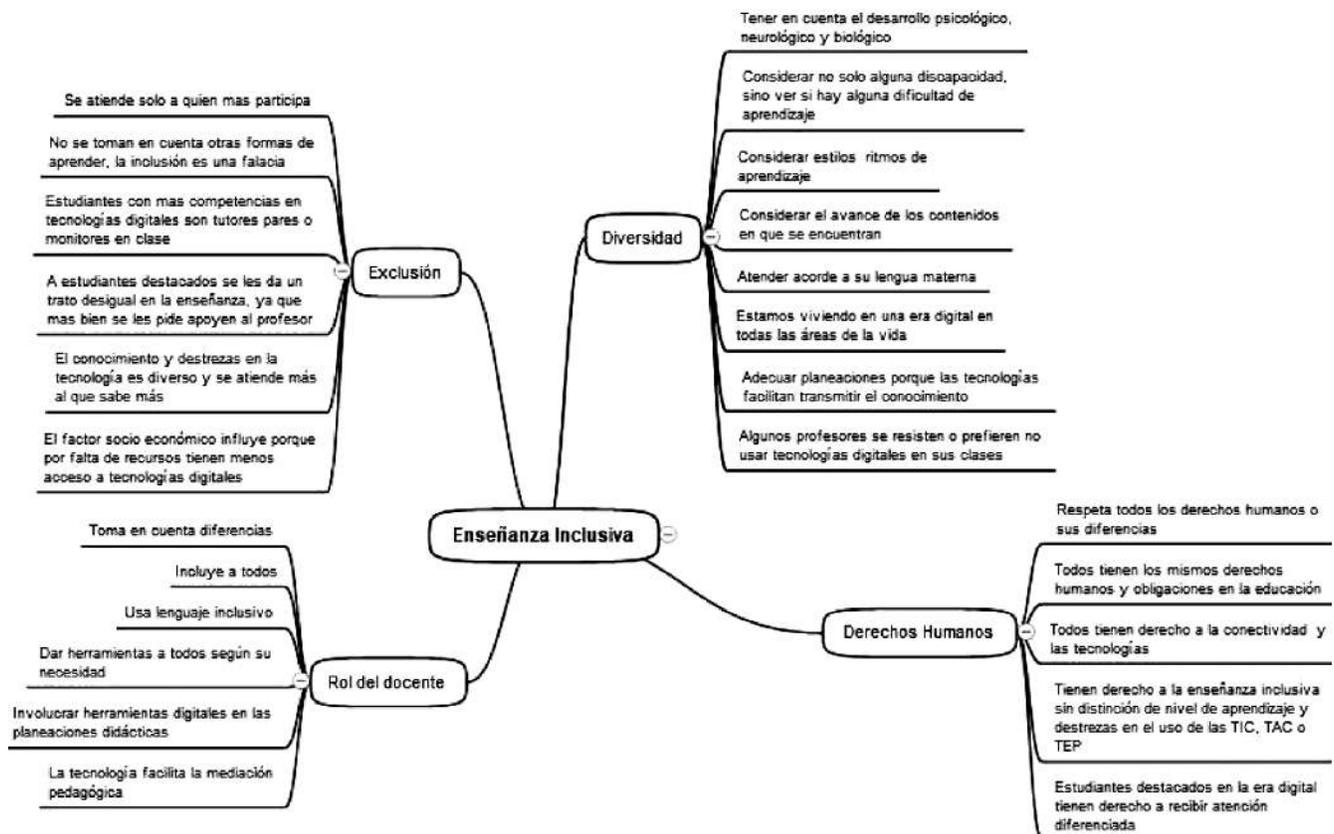
Uno de los hallazgos consiste en un desconocimiento de elementos básicos en tecnología digital, por lo que no es posible aprovechar el máximo potencial de los recursos tecnológicos disponibles en los centros escolares. En este contexto, es evidente que el uso de las TIC, TAC y TEP en la educación juega un papel fundamental en la educación virtual y a distancia, sobre todo a partir del periodo de confinamiento por la pandemia de la COVID-19. Al respecto, Furman (en TEDx Talks, 2020) expresa que

hoy se aprende en una comunidad global, en una tribu ampliada en la cual aprender y enseñar es un proceso continuo en el que tenemos un rol de protagonista y usuario; en resumidas cuentas, somos una nueva generación del conocimiento colectivo.

En la Figura 1 se muestra la categoría denominada *Enseñanza inclusiva*. Como puede observarse, la subcategoría *Diversidad* presenta respuestas que se orientan a considerar la etapa de desarrollo de estudiantes desde el enfoque psicológico y neurológico, su estilo o ritmo de aprendizaje, su lengua materna y su condición de discapacidad en caso de que exista. Además hay coincidencia en que la enseñanza se considera inclusiva si atiende al nivel de avance en los contenidos curriculares en cada caso en particular.

Dentro de la misma categoría, la subcategoría *exclusión* refiere a respuestas que evidencian que se atiende principalmente a estudiantes que más participan, dejando desatendidos a quienes no suelen aportar comentarios o hacer preguntas a los o las profesoras durante la clase, esto implica que la enseñanza no es inclusiva, toda vez que las actitudes del docente no fomentan un clima del aula propicio para que todos los y las estudiantes participen de manera equitativa con sus diversos ritmos y estilos de aprendizaje.

Figura 1
Categoría de Enseñanza inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

Algunas opiniones que afirman que se da un trato desigual a alumnos que cuentan con más conocimiento o destrezas en el manejo de las tecnologías digitales les asignan el rol de tutores de pares o monitores, ya que frecuentemente se les pide que apoyen en actividades didácticas y faciliten el trabajo al docente, de aquí se deriva que a veces son vistos como “favoritos” de los y las asesoras.

Una tercera subcategoría refiere a los *Derechos humanos*, en este espacio los y las participantes hicieron hincapié en la necesidad de conocer y respetar sus derechos.

Hubo respuestas que señalan hacia una invisibilidad de los derechos humanos al no atenderse peticiones de apoyo para capacitarlos y proporcionarles recursos requeridos en su quehacer docente, además de expresar malestar ante un liderazgo vertical; sin embargo, también se menciona que los y las estudiantes tienen a la vez obligaciones, tales como asistir a clase en la modalidad de que se trate, permanecer en el aula y cumplir con las actividades y participaciones que les sean asignadas.

Es importante destacar que los y las participantes respondieron acerca de sus derechos humanos más que en los de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Para Chacón-Sánchez y García-Sánchez (2021), los actores educativos tienen resistencia a reconocer los derechos de los NNA en la actualidad, ya que los reconocen como sujetos de derecho, pero se les dificulta adaptarse a cambios que conllevan nuevas formas de convivencia, situación que genera posturas rígidas en la aplicación de derechos humanos que tienen que ver con el respeto a la dignidad, identidad, la libre opinión, religión, preferencias de vestir, expresarse y actuar con personalidad específica.

En la cuarta y última subcategoría, *Rol docente*, los resultados dejan claro que asumir un rol en el contexto de la inclusión implica más bien una decisión personal a estar dispuestos a la indagación de las formas más actuales en que se presenta y los obstáculos para su práctica, también cuestionarse cada día cómo vincular las nuevas modalidades de estudio y formas de trabajo colaborativo, de tal manera que la inmersión en contextos escolares implica una enseñanza capaz de atender a la diversidad.

Zafra (2020) refiere que la educación actualmente es un viaje continuo que nos demanda adaptarnos a un nuevo modo de vivir con situaciones imprevisibles. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad digital no tiene espacio o tiempo, es multidireccional porque la riqueza está en las conexiones, globalidad y apertura. Se vive en un cambio permanente de innovación en el que se acaban las certezas, hoy el intercambio de experiencias y conocimientos hace posible el progreso. Sin embargo, este panorama impulsa hacia el crecimiento, en virtud de que se han desarrollado nuevas habilidades para enseñar y aprender, también se han gestionado apoyos para dar seguimiento a debilidades que en épocas más benévolas no se visibilizaban. Así que, en contraste con los sentires recabados, a pesar de tener en cuenta el contexto y la desigualdad de oportunidades en cuanto a economía, condición de vulnerabilidad, infraestructura, se considera que es posible adaptarse en un mundo digitalizado.

En este sentido, se tiene una expectativa de éxito respecto a políticas compensatorias como el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica

(PAREIB), que opera bajo la responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y los emergentes como Estrategia Chihuahua de aprendizajes esperados ciclo 2021-2022, actualmente ambos programas se aplican principalmente para compensar el rezago que a partir del confinamiento se hizo evidente después del cierre de las escuelas y que hoy se ha convertido en educación híbrida principalmente, pero a pesar de esta expectativa, los beneficios de estos programas no se han logrado del todo, ya que la infraestructura digital requerida no está al alcance de zonas rurales o vulnerables, sin embargo, una de las preocupaciones que aquejan a los docentes sigue siendo la ausencia de normativas concretas en torno a la operación de la nueva normalidad.

Para continuar con el análisis de datos, la Figura 2, *Red categorial, la atención a la diversidad en la era digital durante la pandemia*, evidencia cuatro subcategorías, la primera de ellas, *Estrategias de atención a la diversidad*, da cuenta de que, a pesar de limitaciones tecnológicas expresadas, la diversificación y atención diferenciada en adecuaciones son vistas como dos de las formas más útiles de enseñanza en la era digital.

En discrepancia con lo anterior, los críticos más revolucionarios en materia de tecnologías sostienen que el cambio hacia la digitalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje está en ciernes, ya que no es suficiente diversificar sino que es indispensable que los docentes aprendan de tecnologías desde el currículo, tal como afirma Padilha (2021):

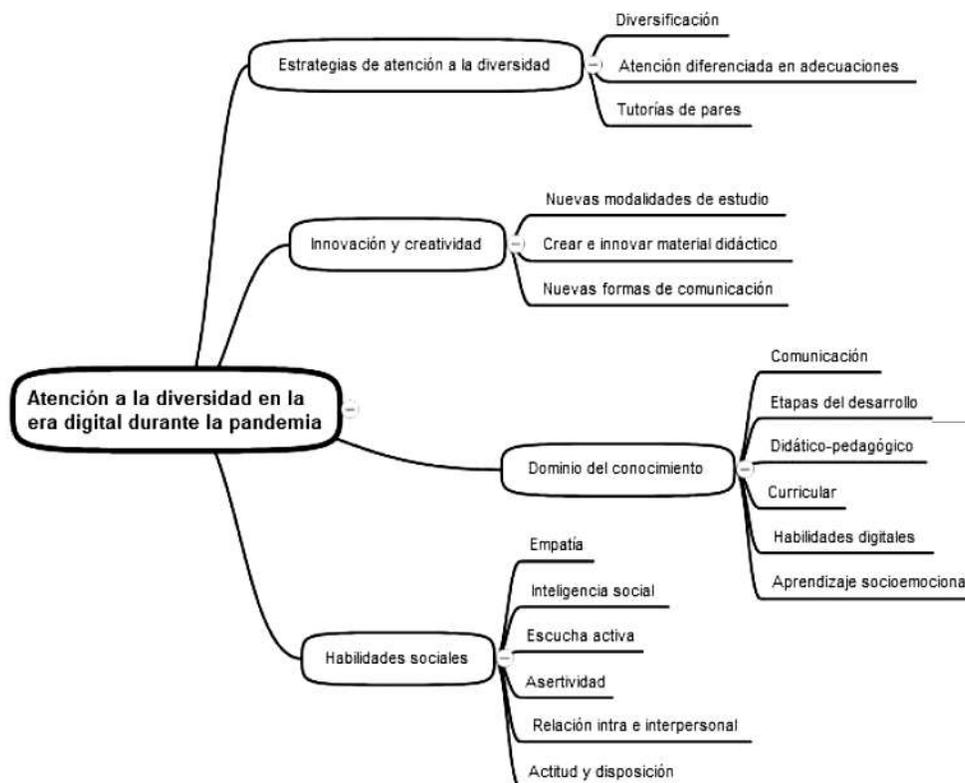
En ese escenario se están construyendo currículos de TIC en los centros educativos, a partir de diversas visiones sobre competencias digitales y sobre el papel de las tecnologías en el ámbito escolar. De modo general, las propuestas se organizan en torno a los enfoques de “aprender sobre tecnologías” y “aprender con tecnologías”. El “aprender sobre tecnologías” se centra en el desarrollo de habilidades de manejo técnico de herramientas informáticas, desde tareas básicas, como edición de textos, confección de planillas y gestión de archivos, hasta tareas sofisticadas, como conocimiento de programación o publicación de contenidos multimedia, por ejemplo [p. 46].

En lo que refiere a las tutorías de pares, es de llamar la atención que un patrón recurrente en la enseñanza en tiempos de pandemia suele ser apoyarse en alumnos sobresalientes o con algún tipo de dominio, esto puede estar sucediendo en parte por la confianza en que las nuevas generaciones de estudiantes son los que se llaman *nativos digitales*, quienes manejan aplicaciones y dispositivos con gran rapidez, así que el profesorado aprovecha estas habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que, si bien es una oportunidad para el desarrollo de competencias en la formación escolar, también puede estar limitando el potencial de alumnos y alumnas que están en este caso y que regularmente funcionan como tutores de pares.

En una segunda subcategoría, *Innovación y creatividad*, pudieron observarse las formas en que los y las profesoras han salido adelante en la búsqueda de los aprendizajes esperados; señalan que, ante las nuevas modalidades de estudio, los horarios de trabajo han cambiado, se ha tenido que diseñar cuadernillos y entregarlos en fines de semana o fuera de horarios de trabajo, en zonas donde no hay conectividad hay

Figura 2

Red categorial, la atención a la diversidad en la era digital durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia.

que trasladarse a las casas de los niños y niñas para hablar con madres y padres de familia y entregar materiales. Las formas de comunicación han sido transformadas, las reuniones con padres de familia en las aulas hoy son grupos de WhatsApp y *chat* por redes sociales.

Una tercera subcategoría, *Dominio del conocimiento*, hace referencia a la supremacía, *expertise* o pericia que demuestra el profesorado en alguna acción pedagógica o autoridad con que aplica un conocimiento, también puede considerarse la competencia tal como regularmente se identifica con conocimiento, habilidad o actitud. En este sentido, las respuestas de los y las participantes se orientaron a la comunicación y las habilidades digitales como las destrezas más necesarias en cuanto a la atención a la diversidad durante la pandemia; sin duda son aspectos indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, de acuerdo con expertos en el tema, son competencias del siglo XXI, sin embargo, se debe aclarar que no basta con usar dispositivos móviles para enviar tareas o transmitir clases por plataformas, sino que el aprendizaje debe ser continuo.

Un último aspecto de esta subcategoría tiene que ver con una necesidad que ha surgido con fuerza en tiempos del confinamiento por la COVID-19, si bien no es una problemática social nueva, se puede decir que después de la pandemia los casos

han sido más notables que antes de la misma, y aunque los modelos educativos propuestos por el gobierno federal han venido contemplando estos temas en sus planes y programas, la educación socioemocional como tal es novedosa dentro de los diseños curriculares. Los resultados del presente estudio evidencian una brecha enorme de dominio en este campo del conocimiento por parte del profesorado.

Existen situaciones no solo de un rezago en los contenidos curriculares sino de una demanda de apoyo por padres de familias para manejar aspectos de salud mental y bienestar social, al parecer agudizados a raíz de la pandemia. Algunos de los casos más frecuentes son atención dispersa, aislamiento, detrimento de habilidades de comunicación, procesos de lenguaje que no corresponden con las etapas del desarrollo de infantes, dificultades para responder a cuestionamientos en clase o expresar alguna duda o idea, resistencia a la convivencia, negarse a asistir a clase, entre otros. También es importante mencionar que las familias demandan atención en este rubro. En definitiva, lo anterior es un gran reto no solo para las familias sino para el sistema educativo nacional.

Para finalizar con el análisis de la red categorial de la Figura 2, la subcategoría *Habilidades sociales*, la cual hace referencia a ciertos comportamientos que pueden ser habituales durante la enseñanza, con los que se relacionan e interactúan en el aula o en la comunidad escolar; de aquí se desprenden algunas de las respuestas recolectadas en las entrevistas, se menciona que entre las habilidades que más favorecen la atención a la diversidad están la empatía y la inteligencia social, este último término ha surgido recientemente como apoyo en la comprensión de las diversas formas de comunicación cotidianas, favoreciendo la apertura y generando conciencia de la alteridad propia y ajena. Goleman (2006) menciona que el estado de ánimo de las personas y aún su sistema nervioso puede ser influido por los contextos y quienes actúan en él.

Lograr comprender este impacto en las relaciones humanas y manejarlas como si fueran una danza armoniosa es lo que se conoce como *inteligencia social*. Una habilidad social puede reorientar una hostilidad hacia una actitud positiva. Se mencionan también la asertividad y la escucha activa como habilidades sociales indispensables en la atención a la diversidad. En este punto los significados de participantes en el estudio apuntan hacia que la formación ha sido insuficiente para el perfil que en este aspecto es demandado, es necesario traer de nuevo a la reflexión la psicología de las diferencias y el humanismo, tener en cuenta que todo ser humano tiene diferentes características individuales, es decir, las mencionadas habilidades no son algo que pueda alcanzarse solo con conceptualización, ya que la comprensión de necesidades y sentires del otro implica poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes que surgen de un trabajo personal y profesional con disposición al cambio y gran empeño. Gardner (2001) afirma:

La otra inteligencia personal se vuelve al exterior, hacia otros individuos. Aquí, la capacidad medular es *la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos* y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Examinada en su forma más

elemental, la inteligencia interpersonal comprende la capacidad del infante para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En forma avanzada, el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos –incluso aunque se han escondido– de muchos otros individuos y, potencialmente, de actuar con base en este conocimiento, por ejemplo: influyendo en un grupo de individuos dispares para que se comporten según un lineamiento deseado. En dirigentes políticos y religiosos (como Mahatma Gandhi o Lyndon Johnson), en padres y profesores hábiles, y en individuos enrolados en las profesiones de asistencia, sean terapeutas, consejeros o chamanes, vemos formas altamente desarrolladas de la inteligencia interpersonal [p. 189].

CONCLUSIONES

Por lo anteriormente expuesto, se sostiene que una nueva ciudadanía digital es parte de la vida cotidiana de docentes y estudiantes, por lo que se requiere transformar actitudes, derechos y obligaciones; la pandemia y las clases virtuales se han convertido en una tarea compleja que desde un enfoque de atención a la diversidad demanda nuevas formas de enseñar y aprender; la interacción entre educandos y docentes se integra a un mundo interconectado donde no hay barreras, mientras que la enseñanza inclusiva se manifiesta de manera ambigua con vacíos y desconocimiento ante un escenario inédito que exige adaptarse e innovar.

De esto se desprende reflexionar sobre la práctica docente, con una perspectiva humana, recuérdese que se es un ser humano antes que docente, con percepciones de la atención a la diversidad únicas, características individuales, trayectorias y personalidad particulares que lo hace irrepetible, sin embargo, retomando lo mencionado por Ortiz (2013), el enseñante es un administrador de contingencias en un escenario cambiante que demanda formas de trabajo no esperadas, por lo que la formación continua y el trabajo personal es obligado si se pretende llegar a buen puerto en una educación digitalizada que requiere más inclusión ante nuevos riesgos de desigualdad.

Atendiendo a las anteriores consideraciones, en este estudio de caso los participantes dan un significado particular extraído de sus diversos entornos a la atención a la diversidad dentro de una fría realidad educativa ocasionada por la vorágine de la era digital, con la disrupción inevitable que esta conlleva. Las percepciones de exclusión giran en torno a nuevas modalidades para las cuales no había preparación en infraestructura ni en saberes; la actualización profesional para desarrollar las competencias necesarias se observa lenta y difícil, así como la cobertura del internet en casi todas las zonas rurales, sin embargo hay también expectativas positivas, que se apoyan en programas de gobierno y sobre todo en el potencial humano de todo estudiante y docente para salir adelante con los recursos que se tengan.

Cabe afirmar que algunos estudiosos relacionan la *cuarta revolución industrial* con una *revolución digital*, que como tal implica cambios disruptivos, a los cuales hay que “sobrevivir” a partir de transformaciones en el ámbito educativo; es necesario no solo disminuir en lo posible la brecha digital sino procurar una actualización constante.

En definitiva, la meta más bien es un proceso de seguir los avances de la tecnología aplicándolos en la práctica pedagógica e involucrarlos en ajustes razonables, fortalecer la conciencia social en este sentido y formar estudiantes y docentes con pensamiento informático, enfocar inclusión educativa en todas sus manifestaciones y fomentar acciones que generen disposición hacia la atención a la diversidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Casillas, M., y Ramírez Martinell, A. (2021). *Saberes digitales en la educación*. Brujas.
- Chacón-Sánchez, M. F., y García-Sánchez, B. Y. (2021). Resistencia de la escuela al reconocimiento de los derechos de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4452>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Kairós.
- Granda, L., Espinoza, E., y Mayon, S. (2019). Las TICs como herramientas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Conrado*, 15(66), 104-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000100104&lng=es&tlng=es
- Insulza, J. (2011). Desigualdad, democracia e inclusión social. En Organización de los Estados Americanos, *Desigualdad e inclusión social en las Américas* (2a. ed., pp. 13-32).
- Martínez Miguélez, M. (2006). Fundamentación epistemológica del enfoque centrado en la persona. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306009.pdf>
- Montagud Rubio, N. (2020). *Psicología de las diferencias individuales, qué es y qué estudia*. <https://psicologiymente.com/psicologia/psicologia-diferencias-individuales>
- Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. De la U.
- Padilha, M. (2021). *Tipos de indicadores: una mirada reflexiva*. En R. Carneiro, J. Toscano y T. Diaz (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 45-57). OEI/Santillana.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. UDUAL.
- Ramírez, L., Arcila, A., Buriticá, L., y Castrillón, J. (2004). *Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo*. Fundación Universitaria Luis Amigó/Facultad de Educación.
- TEDx Talks (2020, abr. 8). *Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Tgr0mfEYhUs>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2021). *Inclusión en la educación*. <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zafra, J. (2020). Aprender, enseñar y trabajar después de 2020. *Telos*, (114). <https://www.enlighted.education/>

Cómo citar este artículo:

Fernández Delgado, L. B, y Martínez Chairez, G. I. (2022). Percepciones de la atención a la diversidad en la enseñanza mediante tecnologías digitales. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1714. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1714>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La educación en entornos violentos: relatos docentes

Education in violent environments: teaching stories

DULCE MARÍA CARRILLO MÉNDEZ • DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Dulce María Carrillo Méndez. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es docente en el Centro de Investigación y Docencia, y en el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Directora de la escuela primaria Maclovio Herrera 2474, en Ciudad Juárez, Chihuahua, en el subsistema estatal. Correo electrónico: dulce.carrillo.men@chih.nuevaescuela.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2745-0402>.

David Manuel Arzola Franco. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es profesor-investigador de tiempo completo en el CID, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica, en el área de política, gestión y organización de centros educativos. Cuenta con diversas publicaciones en revistas arbitradas y participa de manera regular impartiendo conferencias enfocadas a la política educativa, la gestión escolar y la formación de inves-

Resumen

El presente trabajo contiene los avances de un proyecto de investigación enfocado al tema de la atención educativa en zonas de pobreza, exclusión, vulnerabilidad social y ambientes violentos. La investigación se aborda desde una perspectiva interpretativa, a través del método narrativo, lo cual posibilita al investigador acercarse al mundo de los actores educativos para analizar aspectos esenciales del quehacer cotidiano. Para las entrevistas a profundidad, debido al interés de conocer la visión de docentes que laboran en contextos socialmente desfavorecidos, se eligieron escuelas ubicadas en zonas de atención prioritaria en Ciudad Juárez, determinadas por la Secretaría de Bienestar del gobierno federal, colonias en donde la población presenta pobreza y rezago en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social. Se seleccionó a 36 docentes del nivel primaria de los subsistemas federal y estatal para realizar entrevistas de forma individual o en grupos focales. A partir de los comentarios de los entrevistados, se destaca que el docente se ve en la necesidad de desarrollar su práctica en medio de situaciones que involucran a niños violentados por sus familias, padres de familia que participan en actividades ilícitas, escuelas en contextos donde es “normal” ver muertes, balaceras, robos y asaltos. La situación que atraviesa Ciudad Juárez en torno a la violencia se ve reflejada en las escuelas y hogares de los estudiantes; el docente, al estar en contacto permanente con ellos, conoce e inevitablemente se ve involucrado en esas historias.

Palabras clave: Grupos vulnerables, práctica docente, violencia, violencia escolar, violencia intrafamiliar.

Abstract

This paper reports the progress of a research project focused on educational attention in areas of poverty, exclusion, and social vulnerability, which are affected by violence. The research is approached from an interpretive perspective through narratives, which enables the researcher to approach the world of the educational actors in order to analyze essential aspects of their daily practice. For the in-depth interviews, in the interest of knowing the vision of teachers who work in socially disadvantaged contexts, schools located in priority attention zones in Ciudad Juárez were chosen, which are determined by the Ministry of Welfare of the federal government as neighborhoods where the population presents poverty and social backwardness in the exercise of their rights for social development. 36 teachers from the elementary school level, from the federal and state subsystems, were selected to conduct interviews individually

tigadores. Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>.

or in focus groups. Based on the comments of the interviewees, it stands out that the teachers have the need to develop their practice amid these types of situations: children violated by their families, parents who participate in illegal activities, schools in contexts where it is “normal” to see deaths, shootings, robberies, and assaults. The situation that Ciudad Juárez is going through regarding violence, is reflected in the schools and homes of the students; the teacher, being in permanent contact with them, knows and is inevitably involved in these stories.

Keywords: Vulnerable groups, teaching practice, violence, school violence, domestic violence.

INTRODUCCIÓN

La violencia es un problema constante en la vida en sociedad; en el mundo, cada año medio millón de personas son asesinadas, mientras millones sufren las consecuencias de la violencia en hogares, escuelas y comunidades. Al año, el 2.5% de las muertes a nivel mundial son consecuencia de la violencia en todas sus formas: autoinfligida, interpersonal y colectiva, además decenas de miles de personas son víctimas de la violencia no-mortal (agresión física, verbal, secuestros, robos) (OMS, 2016).

La violencia se manifiesta de múltiples formas, las más comunes son la física y la verbal, pero existen otras que por sus características tienen una denominación particular, como violencia de género, acoso o abuso sexual, violencia doméstica, *bullying*, violencia escolar (Ayala-Carrillo, 2015), las cuales “se presentan en muchas ocasiones en entornos de protección como el hogar y la escuela” (Duarte y Mendoza, 2021, p. 95).

“La familia al ser el principal transmisor de la cultura, es también el principal canal del traspaso de conductas violentas” (Luévano, 2021, p. 123), para los niños y jóvenes, crecer en un ambiente violento aumenta la probabilidad de que presenten conductas agresivas en sus relaciones posteriores (González-Méndez y Santana, 2001).

Por otra parte, la escuela se considera como “un espacio de construcción de identidades, sin embargo, lo que sucede en estas es un reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones familiares, en las calles, en la comunidad, en el país” (Ayala-Carrillo, 2015, p. 495). La violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas (Ayala-Carrillo, 2015).

La prevención e intervención de la violencia en la infancia es un derecho fundamental garantizado por múltiples convenciones y tratados internacionales (ONU, 2016; UNESCO, 2019; UNICEF, 2019). En los discursos oficiales se señala la importancia que se le brinda a la escuela como agente de cambio (Tapia y Valenti, 2016; Latapí, 2012; Mancebo y Goyeneche, 2010; Silas, 2008), “los acuerdos, declaraciones y tratados internacionales sobre los derechos humanos (...) están marcados por la asimetría abismal que separa los principios que los fundamentan de las acciones y

las prácticas que deberían consagrarlos” (Gentili, 2009, p. 21), por lo que la realidad palpable que se vive en los centros escolares da cuenta de un proceso distinto (Tapia y Valenti, 2016, Bolívar, 2012, Latapí, 2012, Gentili, 2009).

En el norte de México, la situación originada por el crimen organizado ha conducido al detrimento del bienestar y la seguridad, particularmente en la franja fronteriza (Díaz y Reséndiz, 2017). El estado de Chihuahua y concretamente Ciudad Juárez es conocida a nivel mundial por los feminicidios y asesinatos por ejecución, donde el Estado se ve superado por el nivel de inseguridad presente (Monárrez, 2012).

Los habitantes de Juárez padecen secuestros, extorsiones, pago por piso, balaceras en sitios públicos, robo de autos y casa-habitación, asaltos, desaparición y violencia sexual contra las mujeres (Monárrez, 2012). Según la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Violencia (2020), el 23% de los hogares en el estado tuvo al menos una víctima del delito durante el año 2019, denunciándose solamente el 17.2% de los delitos en el Ministerio Público.

Las escuelas de educación básica, particularmente las ubicadas en zonas marginadas de Ciudad Juárez, se enfrentan cotidianamente al fenómeno de la pobreza, población vulnerable, carencias, inseguridad, la crisis del estado de derecho, población flotante, alta concentración de población y procesos de violencia, por lo que las escuelas y docentes se ven en la necesidad de brindar educación lidiando con este tipo de situaciones.

Ante esto es necesario construir una visión general acerca de las experiencias y problemáticas en cuanto a la situación de violencia que viven docentes y alumnos en escuelas primarias ubicadas en contextos socialmente desfavorecidos en Ciudad Juárez, por lo que se estableció como propósito para este trabajo: conocer la situación de violencia y condiciones educativas en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias ubicadas en contextos violentos y socialmente desfavorecidos de Ciudad Juárez, Chih.

METODOLOGÍA

La presente investigación se aborda desde una perspectiva interpretativa, a través del método narrativo, lo cual posibilita al investigador acercarse al mundo de los actores educativos para analizar aspectos esenciales del quehacer cotidiano. “Los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas” (Huchim y Reyes, 2013, p. 16), por lo tanto, “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso, contar una historia” (Bolívar, 2002, p. 4).

Las narrativas, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, se han legitimado como una forma de construir la realidad (Bolívar, 2002), que permite “descubrir el sentido de lo que no se muestra a simple vista, porque la cotidianeidad lo ha naturalizado” (Bianco, 2012, p. 93).

Las narrativas captan los detalles de los significados de quienes nos cuentan su forma de ver el mundo (Bolívar, 2002), nos ayudan a interpretarlo y las utilizamos

a su vez para explicarlo desde el contexto social en el cual laboramos, desde el cual vivimos (McLaren, 1994; McEwan y Egan, 1998), nos permiten acceder a información acerca de la vida de los docentes, analizar su visión del mundo personal, profesional y social a través de sus relatos (Bianco, 2012; Huchim y Reyes, 2013), elaborar una perspectiva que los posiciona como autores en un contexto social complejo (Hernández et al., 2011).

“Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes” (McEwan y Egan, 1998, p. 7). La investigación biográfico-narrativa en educación se posiciona dentro del giro hermenéutico, debido a que permite al investigador dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes mediante la interpretación de sus vivencias relatadas en primera persona y manifestadas en textos, situar las experiencias de los docentes como base para comprender las acciones humanas (Bolívar, 2002).

La construcción de la narrativa no busca representar fielmente la realidad, sino reconstruirla para comunicar la visión de los docentes compartida en la entrevista; no existe un manual para su desarrollo, depende de la capacidad del investigador para narrar, para plasmar con palabras la forma en que conciben el mundo escolar y sus problemas, sus necesidades más sentidas, sus comentarios en forma de quejas, propuestas, sugerencias, o quizá en narraciones vividas de momentos que marcaron su paso por la docencia, formar en una sola voz el cúmulo de voces que escuchamos a lo largo del proceso (Biglia y Martí, 2009).

En la investigación biográfico-narrativa se concibe la entrevista “como un proceso de negociación y construcción compartida de significados a partir de la interacción producida a través de un diálogo entre el entrevistador y el interlocutor en un contexto determinado” (Fontana y Frey, 2003, citados en Biglia y Martí, 2009, p. 15).

Debido al interés de conocer la visión de docentes que laboran en contextos socialmente desfavorecidos, se eligieron escuelas ubicadas en zonas de atención prioritaria, es decir, áreas en las cuales la población presenta índices de pobreza y marginación respecto a la insuficiencia o rezago en el ejercicio de sus derechos sociales: rezago educativo, carencia por servicios de salud, seguridad social, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos en la vivienda, alimentación nutritiva y de calidad (CONEVAL, 2021).

De dichas escuelas, se seleccionó a 36 docentes del nivel primaria de los subsistemas estatal y federal, que laboran en las colonias de: Rancho Anapra, Centro, Santa Rosa, Palo Chino, Ampliación Plutarco Elías Calles, Bellavista, Nueva Galeana, Fronteriza, Puerto de Palos, Riveras del Bravo, Kilómetro 27, Kilómetro 20, Kilómetro 29, México 68 y Felipe Ángeles. Ocho fueron entrevistados de manera individual (cinco docentes, tres directores) y 33 en grupos focales (cinco directivos y 28 docentes); cabe señalar que cinco docentes fueron entrevistados tanto de manera individual como en el grupo focal.

Para las entrevistas a profundidad y el desarrollo de las narraciones de vida se eligió a informantes con alta competencia narrativa, debido a que un buen narrador facilita la entrevista y relata mejor la historia que queremos (Bolívar, 2012). Se estableció contacto con cada uno de ellos para solicitar su participación en la investigación, se les explicó lo que se realizaría y la finalidad de esta; “una vez hemos accedido a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir” (Bolívar, 2012, p. 4).

Las entrevistas se apoyaron en un guion que permitía conducir al entrevistado por aquellos caminos de su vida que se consideraban relevantes para la investigación; “el sujeto investigado tiene voz y, por tanto, puede colaborar en la misma entrevista” (Sisto, 2008, p. 131). Las entrevistas individuales se desarrollaron de manera presencial, con un total de 12 horas 20 minutos de duración, las cuales fueran grabadas en audio; las entrevistas en grupos focales, debido a la contingencia por COVID-19, fueron llevadas a cabo por medio de videoconferencias en Meet y Zoom, con una duración de 13 horas, grabadas en video. Las narraciones se transcribieron en su totalidad.

Para cuidar el anonimato de los docentes entrevistados, se estableció su nombre en clave, posteriormente se analizaron con el apoyo del programa computacional Atlas.ti, el cual permitió identificar patrones y desarrollar categorías de análisis, las cuales dieron lugar al siguiente informe.

RESULTADOS

De acuerdo con los testimonios recabados, la violencia es un fenómeno que está presente de manera cotidiana, en el ámbito escolar, en el contexto familiar y en la comunidad.

[...] había una situación que el niño mostraba mucha agresión con su hermanita pequeña, no recuerdo tal cual, pero creo que la otra maestra me había comentado que en su casa les pegaban y el niño repetía la violencia en la escuela y a su hermanita, pero feo le pegaban, y se pelean a golpes [GF_AMB_JP, 4:41, 57:57].

Los docentes entrevistados narran situaciones relacionadas con los problemas que los estudiantes enfrentan en sus hogares, donde los niños son testigos de la violencia física entre sus familiares cercanos y a su vez son víctimas de este tipo de agresiones.

[...] y si no es de matanzas, pues de golpes, ha habido madres de familia que han pedido ayuda extra también, nos han pedido ayuda para que vayan a sacarlas de su casa a ayudarlas a salirse en un momento en que no esté el esposo porque las golpea y no sé qué tanto; entonces, sí, los niños en su casa viven demasiada violencia a ellos o a sus mamás o a sus hermanos o a quien sea [DBC, 1:15, 4:4].

Los alumnos se enfrentan a diversas situaciones en sus casas, desde la separación de sus padres, agresión en el hogar por personas más grandes o fuertes que ellos, y ante su incapacidad para defenderse proyectan esa frustración o enojo con sus compañeros, en los espacios escolares e incluso con los docentes.

[...] pero les toca ver mucha, mucha, violencia y, pues después aquí en la escuela a ellos, que no pueden desquitarse, aquí; en su casa, obviamente por la fuerza de su papá o de su mamá, pues vienen y se desquitan aquí con alumnos más chiquitos y se vuelve un problemón de golpes y golpes [DBC, 1:15, 4:4].

En los relatos se destacan principalmente dos tipos de violencia: la infantil y la de género, es decir, quienes sufren de maltrato son los sectores más vulnerados, como las mujeres y los niños: “Hay casos de abuso infantil, hubo casos muy fuertes o casos donde el papá enterró a la mamá en el patio, situaciones muy pesadas para los niños” (GF_LV_BS, 7:30, 46:46).

La vida en condiciones adversas, caracterizada por ambientes en los que la agresión se ha naturalizado, genera situaciones de inestabilidad familiar.

[...] entiendo que es algo difícil, que si pasas por violencia en tu casa, que si el papá le pega a sus hijos y no puedes hacer nada como madre, yo sé que es difícil, pero también a veces las mamás siguen el ejemplo del padre, ¿verdad? Porque si el papá le pega a la mamá, la mamá le pega a los hijos, o el papá a los hijos y sigue ahí la cadenita, y pues acá vienen los niños a seguir el ejemplo de ellos, entonces, sí les echo la culpa [MN, 14:34, 34:34].

La violencia endémica tiene repercusiones muy diversas, como verse obligados a cambiar de residencia de manera frecuente, con la consiguiente inestabilidad emocional que eso representa.

[...] yo tenía a mi alumno, entonces llegó un día la mamá muy asustada porque se había peleado con el marido, no sé si era el papá del niño, pero se peleó con el marido y la señora le pegó al señor, y ahora la cuñada, las hermanas del marido, estaban buscando a la mamá para golpearla; lo que hizo la mamá fue que sacó a los niños de la escuela y se fueron no sé a dónde, fuera de la ciudad [GF_AMB_CG, 4:42, 58:58].

Hace dos años nos tocó un niño aquí enfrente de la escuela, vino a vivir de Durango, me parece, y a los dos meses era mi alumno, y como a los dos meses de repente ya no volvió, ya cuando investigamos fue porque llegaron a balear la casa, llegaron a balear la casa y tuvieron que escapar rápido y se regresaron, al parecer, obviamente no iban a decir dónde estaban ¿verdad?, porque estaban huyendo, pero sí nos han tocado casos así [DBC, 1:51, 4:4].

Verse obligados a salir de la ciudad de manera precipitada, debido a que los padres de familia se encuentran involucrados en actos ilícitos por los que su integridad física se ve amenazada, suele ser una situación descrita de manera recurrente en los relatos de los entrevistados.

Una vez fueron a recoger a unos niños, de hecho, fueron dos veces en el mismo ciclo escolar, nos pidieron sacar a los niños porque sus papás estaban en el narcomenudeo y los habían amenazado, entonces, conmigo, que era cuando tenía sexto, fueron dos alumnos que se tuvieron que ir de la ciudad, que nos dijeron: “¿Sabe qué, profe? La verdad no sabemos cuándo vayan a regresar los niños” [GF_AMB_CR, 4:40, 56:56].

Los docentes mencionan que laboran en sectores conflictivos, viven y observan situaciones de violencia en el contexto, “ya nos tocó dos cosas fuertes, la quemada de los camiones y un día una balacera que pecho-tierra en la dirección, llorando; yo ya me estaba despidiendo de mi familia; de verdad, fue terrible” (GF_OA_OA, 10:15, 6:6).

OG: Sí se oyen a cada rato las patrullas, o se sabe que ya mataron a tantos, sí es una colonia algo feíta en cuestión de seguridad.

EM: De hecho, el ciclo anterior, fueron a dejar como a dos, tres cuadras, a una persona que habían matado, la dejaron por ahí, cerquita de la escuela, a la hora de salida, pues los papás y los niños comentaron que vieron eso. Sí hay mucha violencia [GF_LV, 7:26, 41:44].

Los profesores manifiestan dos posturas en relación con la inseguridad que enfrentan en el contexto donde laboran. Hay quienes temen por su integridad física o la de sus alumnos, al notificar a los padres de familia situaciones relacionadas con la conducta o el aprendizaje de los estudiantes, ya que se muestran agresivos con sus hijos, queriendo corregirlos por medio de golpes, o se molestan con los mismos docentes.

Los maestros hemos batallado hasta con los papás porque son agresivos y, pues lo que menos quiere uno es que vaya a recibir uno un golpe o que te esperen afuera, sale uno con miedo a veces, o que le hagan algo al carro, porque ha habido maestros que les han ponchado el carro o los alumnos les han rayado los carros [GF_LV, 7:35, 54:54].

En contraparte, hay quienes mencionan que la figura del docente en el sector en que laboran aún es respetada por la comunidad, quienes son los que los cuidan de las pandillas que operan en el sector, “y la gente, pues conoce a los maestros, los respeta, los cuida, pudiéramos decir eso” (GF_Z32, 9:20, 15:15).

[...] llegó un ex padre de familia, fijate, o sea, un ex padre de familia, a decirme: “Maestra, tengan mucho cuidado, váyanse temprano porque, pues mire, aquí, pues andamos disputándonos por el territorio y, pues nosotros los conocemos, ¿verdad?, conocemos los carros que traen ustedes, los conocemos a ustedes, pero pues los otros bandos no, entonces no queremos que entre la bola, la confusión, pues salga lastimado alguno de ustedes, ¿verdad?”; el señor me dijo muy francamente: “Yo se lo digo porque, pues la aprecio mucho a usted y aprecio a otros maestros que han sido maestros de mis hijos” [...] ¿Pero cómo nos vamos más temprano, verdad?, si el horario no lo permite [GF_Z32_AP, 9:4, 3:3].

Debido a que presenciar actos violentos se ha vuelto algo cotidiano, se ha llegado a normalizar, la frecuencia con que ocurren este tipo de situaciones es un factor para considerar un lugar más o menos seguro. “Los niños aquí crecieron y aquí nacieron, entonces están muy acostumbrados a eso, a la violencia” (DBC, 1:2, 4:4), “en enero o febrero hubo un asesinato, asesinaron a un padre de familia ahí como a dos cuadras de la escuela, pero volvemos, son así como que casos, siento yo que muy aislados” (GF_Z32_NA, 9:20, 15:15).

Los docentes externan que los alumnos llegan a sus aulas y describen los escenarios que deben enfrentar habitualmente, lo que convierte a la escuela en un espacio de relativa seguridad, de tal manera que algunos estudiantes señalan que prefieren estar en la escuela que en casa.

[...] yo creo que la mayoría de los niños que presentan violencia en la escuela, es porque lo traen de casa, teníamos niños que de verdad no se querían ir a su casa porque sus papás los golpeaban, porque su papá los maltrataba, o sea, niños que, por ejemplo, tú les dices a los niños “mañana no hay clases”, típico, “¡uouoo!”, bien contentos, y esos niños así como que “ay, no, no me diga

que mañana no hay clases”, porque viven un infierno en su casa y lo platican y lo externan aunque no seas su maestro, te das cuenta porque lo platican los niños [...] y le digo yo al niño, “pudiendo estar”, porque ya hacía frío, “pudiendo estar en tu casa, acostado, tapado, bien a gusto...”, “ande, maestra, hasta cree que me voy a acostar y me van a tapar; me van a traer a pégueme y pégueme y limpiando y moviendo las cosas del patio, mi papá dijo; no, mejor aquí me quedo”; entonces dices tu: ¿Cómo puede ser posible que el niño no quiera estar en su casa? No quería estar en su casa [GF_CER_DAE, 5:31,49:50].

Las expectativas de algunos alumnos al observar a qué se dedican sus conocidos o familiares van enfocadas a la realización de actos ilícitos como un “trabajo” o forma de ganarse la vida, perpetuando el ciclo de violencia en el que viven.

[...] desgraciadamente a algunos niños se les hace muy padre o divertido como andan las otras personas, o los ven, por ejemplo, que andan en camionetas de lujo, en carros de lujo, y hay muchos que se van por ese lado y dicen: “Yo como él me voy a dedicar, que aparte todo el mundo le tiene miedo, así que yo también quiero ser eso” [DBC, 1:3, 4:4].

Por lo que alumnos o exalumnos de los docentes se encuentran envueltos en actos criminales, por los cuales han sido encarcelados o asesinados.

Hubo niños que fueron exalumnos míos, ahorita uno está detenido en Zacatecas, porque trató de secuestrar a una persona, la persona no se dejó y él le disparó, lo asesinó ahí mismo y, pues lo agarraron, está detenido. Otro que precisamente en una pelea lo asesinaron a golpes, lo golpearon con una piedra en la cabeza, en varias ocasiones, hasta que lo asesinaron [LABR, 11:55, 138:139].

Actualmente, derivado del confinamiento, señalan que las condiciones en las que viven las familias han originado que los alumnos se conviertan en blanco de los ataques de sus padres.

[...] pero de que hay mucha violencia, hay, y los papás, ¿cómo trabajan?, la situación económica es precaria, si era antes, ahorita va a ser peor, entonces, ¿qué hace una persona frustrada?, vamos a ser honestos, se desquita con los más indefensos, ¿quiénes son los más indefensos?, los niños [...] entonces sí hay mucha violencia, verbal, física, económica, de todo tipo, entonces, ¿qué hace el papá?, se desquita con el niño, por eso esta situación que estamos viviendo es muy peligrosa, porque si nosotros presionamos demasiado al papá, lo que va a hacer el papá es desquitarse con el niño; no hay dinero, la salud, y todo, ¿quién va a pagar las consecuencias? El niño [GF_CER_ISR, 5:32,51:51].

CONCLUSIONES

Según los relatos de los maestros, el docente se ve en la necesidad de desarrollar su práctica en medio de este tipo de situaciones: niños violentados por sus familias quienes a su vez se muestran agresivos con sus compañeros o docentes, envueltos en las problemáticas de los padres que participan en el crimen organizado o siendo estos un referente de vida, por lo que ellos buscan dedicarse a actividades ilícitas, lo que genera que continúen el ciclo de violencia que vieron y vivieron en sus hogares, siendo su futuro determinado por sus experiencias de la infancia, lo que origina que años después los docentes se den cuenta de que sus exalumnos se encuentran en la cárcel, muertos, o fueron agredidos en riñas.

Podemos encontrar a docentes que arriesgan su seguridad personal al laborar en escuelas en contextos donde se ha normalizado ver muertes, balaceras, robos y asaltos, siendo la frecuencia con la que ocurren un factor determinante para que consideren más o menos seguro el sector donde trabajan, quienes debido a esta situación buscan cambiarse de centro escolar en cuanto les es posible.

La relación que presentan los padres de familia con el docente es diversa, en ocasiones les da temor informales problemáticas que presentan sus hijos en el salón, sobre todo en cuestión de disciplina, debido a que los alumnos que viven situaciones de violencia en casa lo reflejan en el salón de clase con sus compañeros, agrediendo-los de forma física o verbal, razón por la cual los docentes se ven en la necesidad de informarles a los padres de familia las situaciones presentadas, lo que genera que los alumnos sean agredidos físicamente por los padres en búsqueda de corregirlos, o también que los mismos padres de familia se muestren agresivos con los docentes y los amenacen o agredan.

Por otro lado, también se debe mencionar que hay docentes que platican que a pesar de las situaciones de violencia, drogadicción y robos que se presentan en el sector donde laboran, son cuidados por miembros de la comunidad para evitar ser agredidos por las diferentes bandas que operan en la ciudad.

La situación que atraviesa Ciudad Juárez en torno a la violencia se ve reflejada en las escuelas y hogares de los niños; el docente, al estar en contacto permanente con ellos, de forma presencial o virtual debido a la contingencia por COVID-19, conoce y vive al lado de sus alumnos cada una de sus historias.

REFERENCIAS

- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Bianco, I. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación*, (4), 1-11.
- Biglia, B., y Martí, J. B. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25.
- Bolívar, A. B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2021). *Medición de la pobreza*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Criterios-ZAP.aspx>
- Díaz Barriga Arceo, F., y Reséndiz Morán, A. M. (2017). Factores de resiliencia y vulnerabilidad en jóvenes afectados por la violencia en Ciudad Juárez, Chihuahua. *Argumentos*, 30(84), 147-168.
- Duarte, J., y Mendoza, A. (2021). Las escuelas como espacios para la construcción de la paz y la convivencia. Una propuesta posible con niños y niñas de primarias en México. *Revista Innova Educación*, 3(1), 94-119.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina: A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.

- González-Méndez, R., y Santana Hernández, D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención* Madrid. Pirámide.
- Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Esbrina.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-28.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2020. Principales resultados Chihuahua*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2020/doc/envipe2020_chih.pdf
- Latapí, P. (2012). Educación y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 199-202.
- Luévano, M. L. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(1), 117-136. <https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.1.7>
- Mancebo, M. E., y Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
- McEwan, H., y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Educador.
- Monárrez Frago, J. (2012). Violencia extrema y existencia precaria en Ciudad Juárez. *Frontera Norte*, 24(48), 191-199.
- OMS [Organización Mundial de la Salud] (2016). *Informe sobre la situación mundial de la violencia 2014*. UNDP.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (2016). *Informe anual del representante especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10352.pdf>
- Silas Casillas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7(1), 114-136.
- Tapia G., L. A., y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, 38(151), 32-54.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEFPanoramaEstadistico.pdf>

Cómo citar este artículo:

Carrillo Méndez, D. M., y Arzola Franco, D. M. (2022). La educación en entornos violentos: relatos docentes. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1342. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1342>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Estrategias biopolíticas escolares: una amable violencia para el estudiante

School biopolitical strategies: A friendly violence for the student

OMAR DANIEL CANGAS

Omar Daniel Cangas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ha participado en docencia en los programas de licenciatura en Intervención Educativa y Pedagogía, y en el área de posgrado en Maestría en Educación Básica, Gestión Educativa, y en Educación campo Práctica Docente e Integración Cultural. Asimismo en los programas de Doctorado en Educación y en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de profesores. Ha participado como ponente en los congresos nacionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) desde el año 2013 a la fecha. Correo electrónico: ocangas@upnech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7687-4869>.

Resumen

En las aulas contemporáneas, más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la administración de las conductas de los estudiantes, se está consolidando otra estrategia biopolítica cuyo objetivo específico es el gobierno de la intimidad escolar. Este proceso es un tipo de intervención educativa específicamente violenta para llegar de modo más profundo en la conciencia del estudiante y alfabetizar sus emociones. Educar lo que sentimos, y que esa sensibilidad esté inducida por las estructuras de instituciones formales como la escuela, es enfrentarse a la más eficiente tecnología de sometimiento del estudiante, la institución de contenidos éticos y morales, alimentados por la sensibilidad emotiva de la racionalidad neoliberal, para legitimar y fomentar una agenda anímica con los valores trascendentales y funcionales para que una vida sea digna de ser vivida.

Palabras clave: Aparato escolar, biopolítica, disciplina, gubernamentalidad, happyeducación.

Abstract

In contemporary classrooms, beyond the disciplining of bodies and the administration of students' behavior, another biopolitical strategy is being consolidated whose specific objective is the government of school intimacy. This process is a specifically violent type of educational intervention to reach deeper into the student's conscience and alphabetize their emotions. To educate what we feel, and that this sensitivity is induced by the structures of formal institutions such as the school, is to confront the most efficient technology of subjugation of the student, the institution of ethical and moral contents, fed by the emotional sensitivity of neoliberal rationality, to legitimize and promote a soul agenda with the transcendental and functional values for a life worth living.

Keywords: School apparatus, biopolitics, discipline, governmentality, happyeducation.

INTRODUCCIÓN

La política neoliberal está funcionando como un dispositivo¹ ideológico para instituir una sensibilidad emocional como un imperativo ético de los modos de vida de una gran parte de la población mundial; un proyecto (aparentemente) de libre albedrío en el que constantemente el sujeto se replantea y se reinventa acompañado de la sensación de libertad (Han, 2014). Algo así como el efecto de un falso autodiseño, en el cual el individuo tiende a corregir, cambiar, adaptarse o incluso a contradecirse para relacionarse “correctamente” con el modo vigente de la interacción de la sociedad positiva actual. Y aunque deviene de la creencia de haberse escapado de posibles coacciones externas o ajenas, en realidad es otra manera de sometimiento desde otros sentidos y por otros medios, cada vez más intensos, más diferenciados y más abarcativos, pero con el mismo objetivo de dominar al individuo.

Si miráramos en una sola idea el funcionamiento de la sociedad contemporánea, esta sería una amable violencia para el Yo. Un mecanismo de control sutil que deviene de un cambio profundo en la manera en que los sujetos se sienten y se perciben a sí mismos. Una forma de dominación que ha logrado imponerse a través de la configuración de un tipo de subjetividad² basada en la autoconcepción de sentirse parte del “capital³ humano”. Creerse así es aceptar la lógica del mercado, convenir con el individualismo, ceder ante el Estado, la aceptación de un control conducente, propio y personal, y útil para la “realización de uno mismo”. Así, si un individuo fracasa, se hace a sí mismo responsable, víctima de un poder inaprensible (no está en ninguna parte y está en todas al mismo tiempo), de vigilancia, de sanción, de examen, y desde la sensación de sentirse y percibirse competente (o no). Al ser competente o en el proceso de llegar a serlo, surge la explotación voluntaria, un exclusivo dispositivo de distribución de normas y de evaluación de su cumplimiento, y en ese sentido, la sensación de libertad se vuelve una forma de subjetivación⁴ que esclaviza. Una auto-coacción que, a falta de amo, sucede una explotación de forma voluntaria (Han, 2014).

Esta intervención en la sensibilidad perceptiva de los sujetos se ha intensificado progresivamente desde el siglo XX hasta nuestros días, por medio de diversas instituciones capaces de reforzar el poder que está ordenando esa “realidad emotiva”

¹ Un dispositivo es una red de relaciones estratégicas que manipulan fuerzas (sociales, políticas, culturales) para una intervención racional y convenida y así estabilizar y utilizar lo que se ha querido establecer como lo valioso, lo bueno, lo verdadero, lo lógico, lo educativo, en este caso.

² Por *subjetividad* entendemos “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva de la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia” (González Rey, 2012, p. 13).

³ Para que un recurso (sujeto) se convierta en un capital, debe integrarse en un mercado, en un sistema de equivalencias (Moreno, 2016).

⁴ La subjetivación es el proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad.

que ha dado lugar a una serie de prácticas específicas para concretarla. La escuela es una de ellas. El papel que ha jugado en el mundo contemporáneo, es operar como una herramienta estratégica para cimentar un orden social específico. Un aparato que se ha caracterizado por el uso de dispositivos de control corporal para modular los aprendizajes cognitivos y afectivos de los estudiantes, en un proceso de sujeción⁵ individual y en defensa de un tipo de sociedad estratégicamente planeada para hacer inteligible el tipo de vida que debe ser digna de vivirse, pero también cómo ha de vivirse.

Lo que queremos discutir aquí es comprender cómo, bajo la racionalidad neoliberal, el papel histórico de las instituciones educativas, con su escolarización y sus pedagogías actuales, está funcionando como un aparato de legitimación sanitaria. Tal situación exige examinar la funcionalidad de las aulas contemporáneas donde se está gestionando una nueva estrategia biopolítica con la capacidad de trastocar la intimidad de los estudiantes. A este proceso lo denominamos *happyeducación*, un concepto parodiado que hace referencia a una intervención educativa que arguye que en la búsqueda del logro cognitivo, le es inherente una alfabetización emocional.

Si bien las sociedades siempre encaminaron a la escuela como la responsable de la tarea de estructurar formas públicas de sentimientos y actuación, la diferencia hoy en día es que con los procesos formativos actuales están sucediendo estrategias biopolíticas escolares para legitimar y fomentar una agenda anímica que promueve versiones higiénicas de los estados psíquico-afectivos de los estudiantes con la intención de instituir un Yo panóptico ético y sanitario.⁶ Se trata de un proyecto sumamente ambicioso para reproducir el orden y el sentido al mundo desde una serie de términos culturales emotivos para perpetuar la hegemonía del mercado como el único lugar de producción de valor y de verdad.

LOS TIEMPOS DE LO EDUCATIVO: EL APARATO ESCOLAR

Las instituciones educativas son escenarios donde se moviliza una red de tiempos específicos para desarrollar ciertas subjetividades devenidas de la racionalidad estatal. Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento, precisamente a esa *ratio* de Estado, al hecho de que debe producir y reproducir los medios propios para la existencia y persistencia de sus fuerzas orgánicas que definen su particularidad (Bourdieu y Passeron, 1979, p. 25). Tal situación solo es posible porque ejerce su poder en la práctica de una serie de micropoderes que se materializan en los individuos como maneras de actuar. La

⁵ La sujeción es la manera en que el individuo establece su relación con la regla y se reconoce ligado a la obligación de llevarla a la práctica.

⁶ Lo ético-sanitario no solo hace referencia a los esfuerzos, tanto individuales como colectivos, por alcanzar y mantener la salud social, sino al sentido de responsabilidad que cada sujeto interioriza para practicar hábitos y actitudes saludables como un valor superior que debe de alcanzarse.

naturaleza específica de una racionalidad estatal es que es una relación de poder que inicia desde un campo práctico: cosas, técnicas perfeccionadas, trabajo, transformación de lo real, pero también desde un campo de signos: comunicación, reciprocidad, producción de significados, y, finalmente, desde un campo de dominación: medios de sujeción y de subjetivación, de acciones de los hombres sobre otros hombres y sobre sí mismos (Foucault, 1990).

Dicho en otras palabras, la racionalidad estatal no solo se relaciona con acciones momentáneas entre el Estado y sus ciudadanos, sino también con efectos dinámicos de largo plazo, como, por ejemplo, la institución de un imaginario para determinar una medida, de un modelo, de un tipo ideal para la realización de una práctica, una identidad, un oficio, un colectivo, un sujeto, toda una población o un lenguaje. En este sentido, la *ratio* estatal (su poder) opera al interior del cuerpo social escolar desde una estructura sofisticada para establecer procesos de individuación y ordenar (en un mercado de bienes simbólicos) la reproducción y distribución de los capitales culturales relativos a cada clase y entre las clases existentes, así como las funciones que los distintos agentes deben de cumplir en sus límites físicos y simbólicos (Cangas, 2021, p. 47). Un tipo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que deberán desarrollarse, o bien, encontrar la mejor manera de enseñar y aprender la materialización del ideal antropológico que la racionalidad estatal estructura.

Es decir, dentro de las instituciones educativas, lo educativo se manifiesta en una imbricación de tiempos que debe de experimentar el estudiante, como un punto de partida y llegada, para reproducir un ideal antropológico, histórico y determinado por el impacto social de la *ratio* estatal. Lo educativo no se conforma con describir cómo somos, sino que instituye lo que deberíamos ser. Dichos tiempos forman la experiencia de los modos de vivir el fenómeno de lo educativo. Suceden como prescripciones formativas que buscan crear un determinado tipo de persona. Los ideales antropológicos originan la dimensión prescriptiva de los tiempos de lo educativo, la práctica de las formas de enseñanza y la idea general de la educación.

El primero de ellos es un tiempo simbólico: la configuración de sentidos y significados que (re)crean diversas formas de comunicación y maneras de relacionarse por quien lo transita. El establecimiento de las relaciones entre el orden escolar y los hábitos orgánicos de los estudiantes, en un encuentro de representaciones desde donde se movilizan marcos de significación para la “producción” de un tipo de subjetividades. El proceso de producción de un estudiante es un proceso de producción de mente por medio de la mente. Tipos específicos de maneras de pensar (y de actuar) como condición para la obtención de calificaciones corporales (biológicas y psíquicas) que se exigen para poder participar dentro de la vida escolar.

Dicha disparidad permite que acontezca un segundo tiempo: el político. Un tiempo para valorar acciones, actitudes y comportamientos considerados válidos o verdaderos por los sistemas culturales que determinan la forma de convivencia que se desarrollará dentro del espacio escolar, donde las figuras más recurrentes, profesores

y estudiantes, van representando una serie de roles, más o menos determinados, más o menos flexibles, papeles que desempeñarán, básicamente a través de discursos de poder (Cangas, 2021, p. 47).

La vida escolar conjuga modos de hacer visibles cuerpos y sus relaciones. La ambivalencia entre el buen y el mal estudiante es la institución de presupuestos específicos y especificados para caracterizar cada uno de ellos, para constituir el fermento de los modos en que la vida escolar traza distinciones entre vidas por educar y vidas a censurar, un campo de gradaciones y diferenciaciones entre las “vidas dignas de tener futuro” y aquellas a las que esa posibilidad se les escapa.

El ascenso de una vida ligada a la escolarización sucede por un tercer tiempo: el de socialización. La convivencia de distintas culturas corporales que pueden manifestarse como conciliación o como conflicto, y encontrar (o no) pautas para verbalizar disgusto o complacencia de ser un estudiante. Gracias al tiempo de socialización, el estudiante funcionará “adecuadamente”, no solo para la vida escolar, sino también para sí mismo, un proceso en el que semiotiza⁷ sus significaciones imaginarias dentro de lo social. Todo imaginario social son significaciones imaginarias creadas por el colectivo; organizaciones de sentido concretizadas por instituciones y sus sistemas simbólicos que regulan las relaciones sociales. Las significaciones imaginarias no son solo figuras singulares, sino la fuerza y la potencia que constituye “eso” que se piensa y se hace en el seno de una sociedad determinada. Si bien las significaciones imaginarias requieren un apego efectivo en la representación de un individuo, estas tienen la capacidad de instituir el pensamiento y la acción de los sujetos (Castoriadis, 1986, p. 12).

Asimismo, en las instituciones educativas sucede también un tiempo administrativo. Un tiempo que, en nombre de una organización eficiente, convierte al estudiante en un cliente-usuario y a los docentes en proveedores de servicios; relación que se presenta dentro de una estructura organizativa⁸ que funciona por un conjunto de reglas que deberán cumplirse como compromiso para pertenecer a la comunidad escolar. Toda estructura y su normatividad tienen la finalidad de establecer cierta autoridad legal. Este tipo de autoridad (en la variedad de sus formas) consiste en que la unidad básica (estudiantes-profesores) de una organización (escolar) evolucione para alcanzar, por medio de una forma jerárquica, funciones y reglas específicas, su forma más racional posible. La autoridad legal es la que asegura el cumplimiento de oficios y normas valorados bajo la dicotomía de lo normal y lo patológico,⁹ que,

⁷ La semiotización supone tener en cuenta no solo el carácter signico sino también el aspecto fenoménico.

⁸ La disposición intencional de roles y funciones, en un sistema jerárquico para organizar a los trabajadores.

⁹ Siguiendo la tesis de Durkheim, considerar como normal o patológico un hecho social dependerá de su valorización y su regularidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado normal cuando se presente como generalidad. Un hecho social valorado como positivo será considerado

en este caso, será considerado normal a “la unidad básica” que continúe con “sus” deberes dentro de los intereses escolares. Deberes siempre en vigilancia por aquellas personas que (según reglas de los sistemas normativos) están calificadas para ello.

Por último acontece el más obvio de los tiempos escolares, el cognoscitivo. El acto de intelección para estar frente a la realidad y tener la posibilidad de interrogarla. Los procedimientos y las operaciones para la aprehensión de datos y contenidos (el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje) en que las maneras de representar los objetos (de conocimiento) y las maneras como los sujetos cognoscentes (estudiante/docentes) las realizan se vuelven la herramienta (intelectual) con la que se constituyen las relaciones con la realidad social. La eficacia de tales procedimientos y operaciones (se cree) aumentarán las posibilidades individuales (y colectivas) para acrecentar el espacio de acción que permitirá identificarse como seres capaces de pensar y afirmar su existencia como sujetos de conocimiento.

La adquisición del conocimiento, más allá de desarrollarse como un sistema dinámico, gradual y cambiante, es una adaptación del comportamiento individual y colectivo a ese acontecer. En términos generales, este tiempo hace referencia a una suerte de incompletud o de suplencia que debe de llenarse con la experiencia educativa. Visto desde un aspecto de apariencia positiva, o si se quiere imaginado como un atributo esencial del ser humano, el tiempo cognoscitivo es la gran posibilidad del cambio individual para acceder a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos, como caja de herramientas para seleccionar, organizar, criticar, producir y aplicar la información pertinente en un diálogo personal, de ida y vuelta, de comunicación y encuentro, entre el sujeto y su realidad.

En síntesis, estos cinco tiempos operan como subsistemas para la realización del sentido formativo de lo educativo, son la autoridad para configurar todo lo que sucede (o debe de suceder) dentro de las instituciones educativas, y tienen la capacidad de establecer constitutivamente a sus escenarios como espacios de transformación activa. Lo educativo, en este sentido, es un ámbito fenoménico¹⁰ específico con un poder transformador en el que alguien confía (el aprendiz) en recibir de otro (el enseñante) un suplemento formativo como proximidad con lo distinto y consigo mismo. Un hecho que sucede desde una interacción política, simbólica, cognoscitiva, socializadora y administrativa, presente desde una supuesta superioridad, en el que el aprendiz cede sus motivos al enseñante para adoptar una praxis que solo sucederá en un acto de

patológico cuando se presente como particularidad. Por ejemplo, la educación, un hecho valorado como positivo, será normal si se presenta en toda la población, y será patológico si solo se presenta en algunos sectores (Cangas, 2021, p. 59).

¹⁰ Con el ámbito fenoménico nos referimos al resultante del encuentro entre sistemas de organización experiencial (esquemas perceptuales, motrices, medios afectivos, mecanismos cognitivos) que el sujeto desarrolla a lo largo de su mundo de vida y en virtud de un diálogo constante con el entorno para alcanzar pensamientos de orden superior.

obediencia. La voluntad del aprendiz se subordina a un pacto pedagógico, devenido de un acto de confianza, como punto de partida para “su” proceso de transformación. Pero el problema de la transformación es enormemente delicado, complicado, complejo, porque no puede ser reducido a un problema de transferencia de contenidos ni tampoco puede reducirse a un problema de traspaso intergeneracional de “valores-guías”, porque tanto los valores como los contenidos, no significan nada por afuera de las condiciones sociales, técnicas, antropológicas, del tiempo histórico que los modela.

La cuestión de la transformación es, sobre todo, un problema ligado a la sensibilidad. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor escenifica el papel del vencedor y el alumno el papel del vencido. Vencedor es el que enseña y vencido el que aprende. Y entonces, en el aparato escolar, suceden esas coartadas técnicas, los *jabs* y los *swings* que el profesor lanza al estudiante, obligándolo a que atienda los discursos sapientes que lo llevarán a capitalizarse para ser un buen ciudadano. El estudiante es, entonces, siempre un gallo destinado a perder las plumas, porque ante el proceso de lo educativo, aunque adopte ante él una posición gallarda, los tiempos de la escuela lo despluman, y si se achica, él mismo debe quitárselas. Sin embargo, esta “negatividad”¹¹ de la que adolecen los estudiantes es esencial para la educación. El estudiante como *homo doloris*, sabedor de que será cubierto de heridas, se enlista de todos modos en el juego de poder de las economías del mundo de la vida escolar, suponiendo que tal juego no es un juego de suma nula, sino un juego en el que todos ganan. Un juego en el que el resultado no es considerado una consecuencia necesariamente deplorable. De tal manera que lo educativo es un acto de interiorización de un suplemento formativo para marcar la distancia que separará al estudiante de la vida natural, abriéndolo a la formación intelectual, moral y emocional, en un orden estructural que fija para cada edad sus necesidades, capacidades, afectividades, derechos, límites, etapas, etcétera, pero también los cambios que durante el proceso se darán como un paulatino “toque” en su cognición, su corporalidad, su subjetividad y en su sensibilidad para instituir ese Yo-panóptico que vigilará su cuerpo-estudiante.

En pocas palabras, podemos decir que el aparato escolar es un espacio de transformación activa, un instrumento que ha operado con discursos de verdad que instituyen, hacen funcionar y reproducen relaciones de poder, desde una serie de normas, saberes, fantasías y categorías científicas para controlar la totalidad del cuerpo-estudiante. Estrategias biopolíticas escolares que han intervenido, minuciosa e históricamente, como tecnologías correctoras con la finalidad de transformar (en términos de ascensión) las conductas escolares en conductas útiles, y así situar al estudiante en el lugar en que sea más rentable para el funcionamiento social.

¹¹ Entendemos el concepto de negatividad desde el pensamiento dialéctico de Theodor Adorno (1966), quien lo interpreta como toda aquella intención de rebatir u oponerse a lo establecido, pero también como una forma de rescatar del sometimiento de cualquier voluntad de dominio.

LA ECONOMÍA DE LA VIDA ESCOLAR: ESTRATEGIAS BIOPOLÍTICAS EN EL AULA

Estas estrategias biopolíticas que suceden en el aula pueden entenderse como tres tipos de economías que sustentan los tiempos de lo educativo: la disciplina, la economía del control de la retórica corporal, la gubernamentalidad, la economía de la autorregulación de conciencia y la *happyeducation*, la economía del gobierno de la intimidad. Cada una de ellas posee orígenes sociohistóricos divergentes y cumple una tarea determinada de carácter funcional y utilitario para las prácticas pedagógicas que se ejercen en el cuerpo social escolar, y todas se manifiestan, “unas veces más, otras menos visibles, otras veces bajo la apariencia de bien común, pero siempre bajo el ideal de ser algo natural y necesario” (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 154).

En el caso de la disciplina se ha encargado de administrar las técnicas de sujeción en el aula, la acción de una coacción calculada que normaliza al cuerpo-estudiante a lo largo de todo el proceso educativo, sustentando desde la administración de los tiempos, la precisión de temas y contenidos, las retóricas corporales estudiantiles, la efectividad del espacio escolar y la indolencia de los criterios técnicos que uniforman el *modus operandi* de la totalidad del proceso. La disciplina, en este sentido, es una escala de control corporal que atarea no en líneas generales, sino en el detalle nimio de sus partes, un ejercicio de coerción débil, mecánico, como forma de control de movimientos, gestos, actitudes, velocidades, un práctico poder ejercitante para producir un cuerpo activo. En otras palabras, la disciplina, en lugar de atormentar al cuerpo, lo fija a un sistema de normas, a métodos que permiten, con ese control minucioso de las operaciones del cuerpo, lograr un tipo de individuo homogeneizado en el sentido de la relación docilidad-utilidad (Cangas, 2021, p. 52).

Un ejemplo en que se materializa la tecnología disciplinaria puede observarse en el uso del examen como instrumento de una vigilancia ininterrumpida de toda operación de aprendizaje, en la que no solo se establece una sanción normalizadora evanescente sobre los estudiantes, sino también un sistema de clasificación. Así, el examen no solo es el elemento técnico evaluador del proceso cognitivo con sus métodos, sus personajes y sus contenidos, sino el instrumento disimulado, punitivo y político del aparato escolar, en el que se despliegan los ejercicios de poder y saber para el establecimiento de lo bello, lo valioso, lo obvio, lo verdadero, lo aplicado, de donde partirán los imperativos “naturales” para la evaluación del estudiante. La figura del examen no solo evalúa el aprendizaje de los estudiantes, sino que mide y sanciona todas las actividades cotidianas del trabajo escolar, el efecto de las tareas pedagógicas sobre el cuerpo, los deseos subjetivos que el proceso formativo despierta o apaga, los modos en que se responde o se adapta a los procesos jerárquicos de la escuela, el efecto conjunto de tareas mentales y manuales que son exigidas, explícitas o no, en actividades previstas o no, para la funcionalidad escolar.

La gubernamentalidad, por su parte, es la administración de las técnicas de subjetivación que suceden dentro del proceso formativo, la gerencia de las agencias

de los estudiantes para instituir tipos de conductas desde ciertos principios rectores que orientan procesos individuales y sociales para desplegar un tipo de posibilidad de vida. Su función es la incorporación de un cálculo en términos de costos, para fijar una media considerada como óptima, los parámetros ideales de los límites de lo aceptable, más allá de los cuales ya no habrá que pasar, y cuyo objetivo final es poner en funcionamiento un sistema de dispositivos de seguridad estatal. Específicamente en las instituciones educativas, esta estrategia biopolítica ha operado ordenando el espacio de acción, decretando las reglas del juego que el estudiante deberá acatar, la organización de los elementos de circulación del ambiente de aprendizaje (definición de actores, actividades, herramientas, contenidos), una estrategia de planeación y prevención para todo aquel elemento que corrompa el proceso del hecho educativo, es decir, hoy el aula es donde suceden los diagnósticos de lo que “son” los estudiantes, donde se advierten sus patologías, sus necesidades específicas de enseñanza, sus estilos de aprendizaje; es donde se desarrollan sus inteligencias múltiples y sus competencias básicas, genéricas y específicas, y es allí mismo donde, con la ayuda de las técnicas adyacentes, policiales, médicas, psicológicas y sociales de la disciplina, sucede su transformación eventual para el gobierno de sí mismos. La institución de un Yo panóptico, político y moral que guiará toda su actividad.

Aquí el control sucede de otra manera, no consiste tan solo en poner en juego la disciplina en el aula (aunque solicite su ayuda), sino que el sentido operativo de esta otra tecnología es poner en juego mecanismos de control de seguridad para provocar alguna modificación en el destino biológico de la especie (Foucault, 2006). El control social y la dominación ya no pueden mostrarse como si se infringiera la libertad del sujeto, por el contrario, debe parecer como una elección libre y ser sostenida por la misma experiencia del “agente”. Es por este motivo que los dispositivos gubernamentales, a diferencia de los disciplinarios, son más laxos, porque precisamente se trata de gerenciar la acción sobre las acciones posibles, sobre los acontecimientos que un individuo pueda realizar y, por lo tanto, la intervención no es del tipo de sometimiento interno, sino una intervención de tipo medioambiental (Foucault, 2007). Hay que actuar, entonces, sobre el “medio”, sobre el “contexto”, sobre el “medio ambiente”, sobre la institución educativa, sobre su “clima organizacional”. Se podría decir que la gubernamentalidad en el ámbito educativo actúa a través de las reformas educativas (cierta racionalidad de Estado) y en la comunicación de sus efectos sociales (sus medias óptimas), en lugar de actuar solo por medio del control corporal (Cangas, 2017, p. 5).

Un ejemplo en el que se materializa esta tecnología es lo que se ha considerado como una epidemia de violencia escolar: el fenómeno de acoso violento y sistemático que se da entre pares en las instituciones educativas; un fenómeno que se ha visualizado a escala global y ha llamado la atención de especialistas, funcionarios públicos (de los más altos niveles), medios de comunicación, políticas legislativas, que lo han puesto de moda, volviendo patológica a la infancia y considerando a dicho fenómeno como

una enfermedad infectocontagiosa, que ha afectado a una gran parte de la población mundial infantil durante un tiempo determinado y cuya erradicación inmediata es necesaria. El problema no es que se visibilice el fenómeno, sino el modo en que se hace.

La técnica aquí es saber cuántas personas son víctimas del denominado “acoso escolar” (*bullying*), a qué edad sucede, quiénes son sus actores (víctima, agresor, incitador y espectador), con qué efectos, qué mortalidad, qué lesiones o secuelas deja, qué riesgos se corren, cómo prevenirlo (valores), cómo afrontarlo (resiliencia), etcétera, o, en otras palabras, ¿cuáles son los efectos estadísticos que tiene tal o cual fenómeno sobre la población en general? Se trata de considerarlo un problema de seguridad social (la construcción del miedo y el sentimiento de inseguridad generalizado y su fuente generadora), de legitimarlo como tal (campañas globales en los medios de comunicación masivos, con contenido y expresiones expertas para la población-público) y, por supuesto, de establecer tecnologías de seguridad como conducto para erradicarlo (derechos, normas, reglamentos, transformaciones, acciones; todos ellos fundamentados en estimaciones, estadísticas, medidas globales, regularizaciones y previsiones de amplia magnitud).

Pero más allá del disciplinamiento de los cuerpos y la administración estatal para la conducción de las conductas de los estudiantes, en las aulas contemporáneas se está consolidando otra estrategia biopolítica cuyo objetivo específico es el gobierno de su intimidad. A esta estrategia biopolítica la denominamos *happyeducación*: una intervención educativa que sucede en el plano de las dimensiones emocionales y sugestionables de la psique humana que está siendo útil para instituir en el estudiante un proceso de desposesión permanente.

La desposesión es “la sumisión primaria del sujeto-a-ser a las normas de inteligibilidad” (Butler y Athanasiou, 2017, p. 15), la manera en que el individuo se inscribe a lo social normativo para su aparición en el espacio público. La condición externa que pone límite a su autosuficiencia y a su autonomía, haciendo nociva su necesaria dependencia y su relación con el otro. Esto sucede cuando las normas socioculturales que rodean la formación de los sujetos se vuelven un acto forzado en el cual se atribuye a “los otros” ser la “fuente” de los sentimientos personales. Cuando la conciencia es investida por otro, existe un estado inerme frente a esa agresión. Si bien cada individuo, como ser social, es dependiente de su entorno, la vulnerabilidad de la desposesión se presenta desde las violencias normativas, cuando la conciencia social se ve exacerbada y es explotada políticamente.

La desposesión, en este sentido, es una condición del sujeto (estudiante) impuesta por la violencia normativa y normalizadora (del aparato escolar) para determinar los términos de un tipo de subjetividad (precaria), de un tipo de supervivencia (mínima) y del establecimiento de los rasgos emocionales (específicos) de lo vivible. La desposesión implica la inscripción del individuo a las estructuras del poder (sutil) de lo social normativo, en las que la performatividad que desarrolle le abre (o no) una

vía de aparición en el espacio público. La performatividad aquí se presenta como un acto de aparición política (correcta), y es definido por cierta inteligibilidad cultural (lo emocional positivo) que regula la distribución de la vulnerabilidad (Butler y Athanasiou, 2017, p. 16). La desposesión, en pocas palabras, es el gobierno de la intimidad. El avenimiento de una tecnología de poder para controlar el funcionamiento de la economía afectiva desde un sentido ético y sanitario.

Un ejemplo del proceso de desposesión en las instituciones educativas son los discursos pedagógicos actuales (inteligencias múltiples, neuroeducación, educación socioemocional) que buscan que el estudiante integre en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades positivas para comprender y manejar sus emociones, y así configurar una identidad personal con mayor cuidado de sí y hacia los demás. Amparados en los argumentos de la “ciencia de la felicidad”, tales modelos didácticos se han enraizado como un mecanismo institucional (muy determinado y específico) para que los estudiantes desarrollen como una competencia básica esa sensibilidad emotiva que, hasta hace pocos años, solo unos pocos privilegiados podían disfrutarla. Si bien la felicidad (como sensación subjetiva) no es en absoluto un fenómeno infrecuente al trabajo de las disciplinas sociales,¹² concebirla como una condición política de los estudiantes es presentarla como otro tipo de facultad que puede moldearse mediante la fuerza de voluntad (Yo) y las técnicas apropiadas para hacerlo (procesos de enseñanza-aprendizaje) sin importar quién y cuáles son las circunstancias para desarrollarla. Sin embargo, alfabetizar las emociones es fabricar un sujeto que no es soberano sobre sí mismo. Es instituir un Yo dividido con una moral manipulable, operativa y funcional para gobernar la agenda anímica de las vidas afectivas de los estudiantes. Es decir, este paso intencionado de dejar atrás el “qué tan inteligente eres” para modificarlo en “el modo en que lo eres” (la sumisión de lo cognitivo por lo sensorial) es una intervención en la fuerza motriz de la disposición de actuar del estudiante, en la potencia de afirmación y de inversión subjetiva de los impulsos principales de la experiencia humana.

La experiencia humana no se limita al mundo visible, sino que incorpora un mundo invisible animado por fuerzas de percepción y entendimiento, es allí precisamente donde se interviene, acelerando la difuminación de la delgada línea que separa nuestros sentimientos ante las cosas y de cómo pensamos racionalmente sobre ellas. Al someter al estudiante a procesos de cálculo, dirección y control de su nivel prerreflexivo, la educación, en el neoliberalismo, es tan solo un proceso fabril para desarrollar (con la falsa idea de la autorrealización) un sentido de responsabilidad punitivo que cada sujeto interioriza para practicar hábitos y actitudes saludables como un valor superior que debe de alcanzarse.

¹² Aunque el análisis de las sensaciones subjetivas y de los estados psíquicos (individuales), entre los que se cuentan la felicidad y la infelicidad, fue adjudicado en términos conceptuales al ámbito de la psicología (Rosa, 2019).

Pero, además, estos discursos pedagógicos se hacen sospechosos por todos los considerandos que les acompañan. Podemos, por ejemplo, entrever sus primeros “síntomas” en la textura de sus fundamentos teóricos que parecen ser solo eslóganes novedosos que encubren una táctica oportunista para ejercer amablemente la violencia normativa y normalizadora hacia el estudiante. Un patrón en el que se materializa esta idea son los llamados “ambientes de aprendizaje”, en donde existe una sobrevaloración de una serie de performatividades (como la empatía que contradice a la originalidad) y la consiguiente subestimación de otras (como el esfuerzo, la constancia o el rigor, que han sido sustituidos por la emotividad), que el escolar deberá desarrollar como competencias para su funcionalidad que la escuela le exige.

En segundo lugar, promueven un tipo de educación sin exigencia intelectual, desde un proceso de enseñanza-aprendizaje que ha remplazado el modelo del conocimiento por el modelo de lo afectivo. Cuando esto sucede la cuestión cambia radicalmente, porque lo que se sitúa de esta manera en el centro de la educación no es el desarrollo cognitivo sino solo posibilidades de acción de una felicidad ignorante, útil como medio para alcanzar el “cómo” vivir la existencia humana de la mejor manera. Una educación que no se encamine al conocimiento será siempre una educación fallida, un proceso frustrado en el objetivo de conducir a la sociedad a desarrollar al máximo sus capacidades para interpretar la realidad que la rodea.

Asimismo, en tercer lugar, su didáctica: como no admiten ningún sentimiento negativo, son tan solo melifluidades pedagógicas que ha hecho del aula un teatro participativo de emociones volátiles. Un espacio blando en donde se ha hipersensibilizado el acontecimiento con la intención de “apapachar al alumno”, donde nada debe de conmocionarlo, herirlo o asustarlo, y donde no se debe de admitir ningún sentimiento negativo. El estudiante no debe de enfrentarse al sufrimiento, al enojo, y menos al dolor, por eso deben diseñarse ambientes de aprendizajes con cualidades positivas para la convivencia “sana y pacífica”. Se inventa la valentía, la resiliencia, la empatía. Estudiantes valientes, resilientes, inclusivos y empáticos, pero mimados maleablemente y valorados artificialmente. Un manojito de sentimientos agradables condicionándolos a vivir sin sufrir, pero con una educación sin comprensión. Dos fórmulas operacionales para un mismo resultado: consumo y confort. Sin embargo, esa “amabilidad socioemocional” está vacía de toda profundidad, porque lo educativo, en esta otra estrategia biopolítica, está degenerando a los procesos cognitivos y dándole paso al ideal artístico de la emoción.

CONCLUSIÓN

No fue nuestra pretensión realizar una jerarquía entre emoción y cognición. Tampoco postular la ausencia de las emociones en los procesos cognitivos. Lo que buscamos fue comprender cómo en la educación –que nació con el ideal de la formación del hombre y que desde el siglo XVI lo imaginó emancipado–, con la *happyeducación* y su

ceremonioso ideal de autocontrol, se está ejerciendo una violencia *soft* para alfabetizar las emociones de los estudiantes, reduciendo su participación a operar un proceso de legitimación política de las prácticas sociales de la sociedad de mercado. Es decir, las estrategias biopolíticas escolares que suceden en las aulas contemporáneas son un verdadero triunfo del neoliberalismo para instrumentalizar el control y transformarlo en productos de consumo, y dominar la fuerza interior del estudiante desde el plano prereflexivo. En este sentido, el imperativo de la felicidad no solo perturba y confunde la capacidad para conocer las condiciones que moldean la existencia humana, sino también anula y deslegitima esa capacidad, volviéndola irrelevante.

La historia de las aulas contemporáneas es la historia de cómo el neoliberalismo ha conquistado no solo al cuerpo estudiante sino también su intimidad. No hay nada más íntimo que las emociones, y no hay nada más perverso que buscar su control. Aunque tal latiguillo enuncia con exactitud la conclusión a la que hemos llegado, hay algo que sigue importunándonos, por lo que creemos que es necesario llevar este análisis más lejos, pero situándonos siempre desde la escuela, para mapear, desde esta institución, ese trasfondo de la sensibilidad positiva que predomina hoy en la vida escolar, y que ha convertido a la felicidad en una forma de capital corporal. Las emociones, sin duda, pesan muchísimo en cómo entendemos y percibimos la realidad, pero el conocimiento y la justicia, antes que la felicidad, deben seguir siendo los valores más revolucionarios y necesarios que debemos practicar en nuestras vidas.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1966). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Akal.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Butler, J., y Athanasiou, A. (2017). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Eterna Cadencia Editora.
- Cangas, O. D. (2017). Estrategias biopolíticas: de la disciplina a la gubernamentalidad en el aula [Poennica]. XIV Congreso Mexicano de Investigación Educativa (1-12). COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0547.pdf>
- Cangas, O. D. (2021, jul.). Disciplina, gubernamentalidad y virtualidad en el aula extendida: notas de “Aprende en casa”, la estrategia educativa mexicana ante la pandemia del COVID-19. *Contratexto*, (36), 44-64. <http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2021.n036.5215>
- Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre: encrucijadas del laberinto II*. Gedisa.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significado para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En C. Piedrahita Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vomarro (eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Han, B. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

- Illouz, E., y Cabanas, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Moreno Pestaña, J. L. (2016). *La cara oscura del capital erótico. Capitalización del cuerpo y trastornos alimentarios*. Akal.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Katz.
- Urraco-Solanilla, M., y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: el funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli*, (12), 153-167. https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf

Cómo citar este artículo:

Cangas, O. D. (2022). Estrategias biopolíticas escolares: una amable violencia para el estudiante. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1674. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1674>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Relación entre la identidad moral y los estilos de intervención de los espectadores defensores en el ciberacoso

Relationship between moral identity with bystander defender styles in cyberbullying

CAROLINA ALCÁNTAR-NIEBLAS • FRANCISCO JOSÉ ÁLVAREZ-MONTERO • ÁNGEL ALBERTO VALDÉS-CUERVO

Carolina Alcántar-Nieblas. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, Maestra en Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Correo electrónico: carolinaalcantar@live.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1125-6437>.

Francisco José Álvarez-Montero. Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Es Maestro y Doctor en Sistemas Informáticos y Programación por la Universidad Complutense de Madrid. Es Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, del CONACYT. Sus intereses de investigación se centran en las temáticas de evaluación de la calidad de resultados estadísticos en educación y psicología, análisis de creencias contrarias al consenso científico y estudio de conductas antisociales y violentas en contextos educativos. Correo electrónico: francisco_alvarez_montero@uas.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9729-7319>.

Ángel Alberto Valdés-Cuervo. Instituto Tecnológico de Sonora, México. Es Licenciado en Psicología por la Universidad de La Habana, especialista en Docencia, Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Yucatán y Doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Profesor Investigador Titular C del Departamento de Educación. Perfil PRODEP y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: angel.valdes@itson.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6559-4151>.

Resumen

La conducta de los espectadores desempeña un rol esencial en la dinámica del ciberacoso. El presente estudio examinó la relación entre la identidad moral y los estilos de intervención constructiva y agresiva del espectador defensor en el ciberacoso. Participaron 684 (43.3% del sexo masculino, 56.7% del femenino) estudiantes (M edad = 14.3 años, $DE = 1.7$) de escuelas secundarias y preparatorias públicas del estado de Sonora. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones entre las variables. Se encontró que la identidad moral se relaciona de forma positiva con la intervención constructiva y no se asocia significativamente con la intervención agresiva del espectador defensor. Se concluyó que la identidad moral es un predictor de las intervenciones constructivas de los espectadores defensores en el ciberacoso.

Palabras clave: Adolescencia, ciberacoso, espectadores defensores, estilos de intervención.

Abstract

Bystanders' behaviors play an essential role in the dynamics of cyberbullying. The present study examined the relationship between moral identity and constructive and aggressive intervention styles of the defending bystander in cyberbullying. Participants were 684 (43.3% female, 56.7% male) students (M age = 14.3 years, $SD = 1.7$) from public middle and high schools in the state of Sonora. A structural equation model was calculated to analyze the relationships between the variables. Findings state that moral identity was positively related to constructive intervention and not significantly associated with aggressive bystander intervention. In conclusion, moral identity predicts constructive interventions by defending bystanders in cyberbullying.

Keywords: Adolescence, cyberbullying, defender bystander, intervention styles.

INTRODUCCIÓN

El uso de las TIC ha tenido un rápido incremento a nivel mundial en la población adolescente (Areepattamannil y Khine, 2017; OECD, 2019). En México se reporta que más del 80% de los adolescentes entre los 12 y los 17 años de edad son usuarios frecuentes del internet (INEGI, 2020). Si bien las TIC pueden incrementar las oportunidades de aprendizaje, entretenimiento, creatividad, socialización y acceso a la información de los adolescentes (Ang, 2017; Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2020), su uso inadecuado se asocia con adicción, retraimiento social y dificultades escolares (Liu et al., 2022; Qeadan et al., 2022).

El ciberacoso es una manifestación frecuente del uso inadecuado de las TIC por parte de los adolescentes (Cebollero-Salinas et al., 2022; Chester et al., 2016). Este es una forma de violencia que involucra agresiones intencionales de uno o varios estudiantes hacia sus pares utilizando las TIC (Martellozzo y Jane, 2017; Smith et al., 2008). En la literatura se muestra que el ciberacoso se puede manifestar de diferentes formas, por ejemplo: (a) intercambio de mensajes insultantes públicos en las redes sociales; (b) mensajes privados que causan angustia emocional a la víctima; (c) denigración, mediante el envío de información ofensiva y falsa la cual daña la imagen social de la víctima; (d) suplantación de identidad con el fin de ridiculizar o publicar información comprometedor de otras personas haciéndose pasar por la víctima; (e) compartir con otros información privada o vergonzosa de la víctima después de haberla engañado para que revelara esa información; (f) revelar información que no era destinada para ser compartida con otros; (g) excluir de grupos de redes sociales o grupos *online* a la víctima; (h) capturar con grabaciones la violencia que se ejerce contra las víctimas en contextos presenciales para difundirlo en redes sociales, e (i) enviar mensajes con contenido sexual sin el consentimiento de la víctima (Willard, 2006).

No obstante que los reportes de prevalencia del ciberacoso varían de forma importante a nivel mundial, en general se considera que afecta a entre el 20% y el 50% de los estudiantes (Berne et al., 2013; Herrera-López et al., 2018; Yudes-Gómez et al., 2018). En México se reporta que más de 20% de adolescentes son víctimas de ciberacoso (INEGI, 2022; Madrid-López et al., 2020; Vega-Cauich, 2019). En las víctimas de ciberacoso se presentan sentimientos de tristeza y frustración (Menesini et al., 2012; Ortega-Barrón y Carracosa, 2018), baja autoestima (Aoyama et al., 2011; Von Marées y Petermann, 2012) e ideación suicida (Bauman et al., 2013; Iranzo et al., 2019). Adicionalmente se reporta que presentan dificultades para concentrarse en las clases, ausentismo, bajo rendimiento académico y percepción negativa sobre el clima escolar (Kowalski y Limber, 2013; Ortega y González, 2016).

Este tipo de acoso se distingue del acoso tradicional en la posibilidad de anonimato del agresor, que favorece la indefensión y las consecuencias negativas en las víctimas; la ausencia de una percepción directa por parte de los agresores de las consecuencias sus actos, lo cual disminuye la conciencia sobre los efectos negativos de sus acciones

en las víctimas; presentarse a cualquier hora del día e irrumpir espacios de seguridad, como el hogar, y la presencia de una mayor audiencia, lo que incrementa la vulnerabilidad de la víctima (Ortega-Barón et al., 2017; Slonje y Smith, 2008; Waasdorp y Bradshaw, 2015). Diversos investigadores sostienen que esta forma de agresión es un fenómeno social en el cual participan los agresores, las víctimas y los espectadores (Allison y Bussey, 2016; Garaigordobil et al., 2014).

Los espectadores son estudiantes testigos de la agresión que no participan directamente como agresores o víctimas (Salmivalli et al., 1996). La evidencia empírica confirma que los espectadores se encuentran presentes entre el 50% y 80% de las situaciones de ciberacoso (Balakrishnan, 2018; Machácková et al., 2013). La conducta de estos actores se relaciona con la frecuencia, la intensidad y las consecuencias del ciberacoso para las víctimas (Carozzo, 2015; Sarmiento et al., 2019). En la literatura se reporta que la conducta de los espectadores de apoyo al agresor o de no involucrarse aumentan la frecuencia de las ciberagresiones y las consecuencias negativas de las mismas para la víctima. Por otra parte, se ha constatado que cuando los espectadores intervienen en defensa de las víctimas se reduce la frecuencia de ciberagresiones y sus implicaciones negativas para las víctimas (DeSmet et al., 2019; Williford et al., 2013).

Estudios recientes sostienen que no toda intervención de los espectadores defensores es favorable para la prevención de las ciberagresiones, en este sentido algunos autores sugieren que es necesario diferenciar entre la intervenciones constructivas y agresivas defensivas en las situaciones de ciberacoso (Luo y Bussey, 2019; Moxey y Busey, 2019). La intervención defensora agresiva involucra represalias por parte del defensor en contra del ciberagresor (DeSmet et al., 2016; Valdés-Cuervo et al., 2021). Por su parte, la intervención defensora constructiva implica conductas pro-sociales orientadas hacia la víctima (ej., apoyándola u orientándola) o hacia el agresor (ej., mostrándole lo negativo de su conducta o buscando ayuda de los adultos para detenerlo) (Cassidy et al., 2013; DeSmet et al., 2016). La evidencia empírica muestra que la intervención defensora agresiva no previene la agresión e incluso en muchas ocasiones agrava la misma (Bussey et al., 2020; Pronk et al., 2019).

Desarrollo moral e intervenciones defensivas de los espectadores

Los factores relacionados con la intervención defensiva de los espectadores en los eventos de ciberacoso se relacionan con variables de la comunidad, la familia, la escuela, los pares y los propios individuos (Allison y Bussey, 2016; Machackova, 2020). Entre los estudios acerca de los factores personales examinados en el tema destacan los relativos a variables del dominio moral, particularmente aquellos relacionados con las emociones y los juicios morales. En este sentido se ha constatado que emociones morales tales como la empatía, la compasión, la vergüenza y la culpa favorecen las intervenciones defensoras de los ciberespectadores, mientras que distorsiones de los juicios morales relacionados con la desconexión moral las inhiben (Olenik-Shemesh et al., 2015; Song y Oh, 2018; Valdés-Cuervo et al., 2018; Van Cleemput et al., 2014).

Si bien es amplia la investigación acerca de variables morales que influyen en la intervención defensora de los espectadores, son aún limitados los estudios que examinan cómo se relacionan estas variables con las intervenciones agresivas o constructivas de los espectadores defensores. Hasta donde nosotros conocemos la investigación previa se ha limitado a analizar los efectos de la desconexión moral, la culpa y la compasión en ambos tipos de intervenciones. En estos estudios se muestra que la desconexión moral se relaciona positivamente con la intervención agresiva y negativamente con la intervención constructiva (Bussey et al., 2020; Luo y Bussey, 2019). También se constata que la culpa y la compasión favorecen las intervenciones constructivas e inhiben las intervenciones agresivas de los espectadores defensores (Valdés-Cuervo et al., 2021).

Aunque se ha constatado que la identidad moral favorece en adolescentes la motivación y la conducta prosocial (Hardy y Carlo, 2011; Thornberg y Wänström, 2018; Walker, 2014) e inhibe el comportamiento agresivo en las relaciones interpersonales (Patrick et al., 2019; Wang et al., 2020), la influencia de la identidad moral ha sido poco examinada en los estudios acerca de la conducta de los espectadores en el ciberacoso. La identidad moral hace referencia al grado de importancia que tiene para las personas que su conducta refleje valores morales, tales como la compasión, la amabilidad, la justicia, la generosidad y la honestidad (Aquino et al., 2009; Blasi, 1983). Este constructo se conforma de dos dimensiones: la internalización y la simbolización. La internalización se refiere a la importancia que tienen los aspectos morales para el individuo; mientras que la simbolización alude al grado en que los rasgos morales considerados fundamentales se expresan en la propia conducta (Aquino y Reed, 2002). De acuerdo con Blasi (1984), para la construcción de la identidad moral es necesario considerar tres aspectos: en primer lugar, las cuestiones que para el individuo son moralmente importantes y que lo motivan para la acción; en segundo lugar, la coherencia interna y la organización de las preocupaciones morales, y en tercer lugar, los juicios acerca de la responsabilidad moral que lo ayudan a decidir sobre lo que es moralmente correcto o no, y a evaluar si lo considerado como moralmente correcto tiene relación con el individuo.

Sin embargo, a pesar de que la evidencia empírica confirma la importancia de la identidad moral como predictor de las conductas prosociales, hasta donde conocemos no existen estudios que examinen la relación entre la identidad moral y los tipos de intervención defensoras (agresivas o constructivas) de los espectadores en las situaciones de ciberacoso. En este contexto, el presente estudio responde a la pregunta de investigación “¿Cómo se relaciona la identidad moral con las intervenciones constructivas o agresivas de los espectadores defensores en el ciberacoso?”.

Objetivo

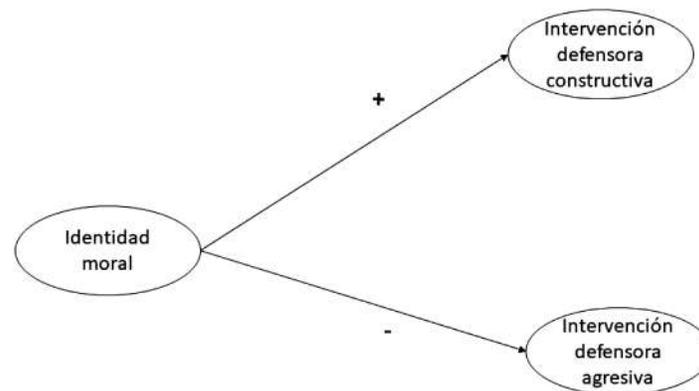
Analizar la relación de la identidad moral con las intervenciones constructivas o agresivas de los espectadores defensores en el ciberacoso (ver Figura 1).

Hipótesis

Se espera una relación positiva entre la identidad moral y la intervención constructiva de los espectadores defensores en el ciberacoso. También se hipotetiza una asociación negativa entre la identidad moral y la intervención agresiva de los espectadores defensores.

Figura 1

Modelo teórico de relaciones entre la identidad moral y los estilos de intervención constructiva y agresiva de los espectadores defensores en el ciberacoso



Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

Participantes

De forma no probabilista se seleccionó a 684 (43.3% del sexo masculino y 56.7% del femenino) estudiantes de 24 escuelas secundarias y preparatorias públicas. Sus edades oscilaban entre los 12 y los 18 años de edad ($M = 14.3$ años, $DE = 1.7$). Del total, 448 (65.5%) cursaban estudios de secundaria y 236 (34.5%) de preparatoria.

Instrumentos

Estilos de intervención del espectador defensor en el ciberacoso

Se utilizó la escala que mide estilos de intervención de los espectadores defensores en el ciberacoso (Moxey y Bussey, 2019) adaptada para población mexicana por Alcántar-Nieblas et al. (2022). La escala se compone de dos dimensiones: (a) intervención defensiva constructiva, involucra conductas prosociales orientadas hacia la víctima (apoyo u orientación) o hacia el agresor (intentando que frene su conducta y se disculpe con la víctima) (8 ítems, ej., “Aliento a la víctima a informar que fue

agredida”, “Consuelo a la víctima comentándole que no es culpa suya que le hayan agredido”, Omega de McDonald $\omega = .78$) y (b) intervención agresiva, que mide las acciones de represalia que realiza el espectador en contra del ciberagresor con la intención de defender a la víctima (5 ítems, ej., “Escribo bromas o comentarios vergonzosos sobre el ciberacosador”, “Comparto imágenes o videos humillantes del ciberacosador”, $\omega = .81$). El formato de respuesta es tipo Likert con opciones desde 0 (Nunca) hasta 4 (Siempre). Los autores reportan un adecuado ajuste del modelo a los datos ($X^2 = 105.61$, $gl = 78$, $p = .014$; SRMR = .04; CFI = .98; TLI = .97; RMSEA = .04, 90% IC [.03, .05]).

Identidad moral

Se utilizó el instrumento desarrollado por Aquino y Reed (2002) para medir la valoración del individuo con respecto a la importancia que le atribuye a los aspectos morales y el grado en que se reflejan en su comportamiento. Los ítems de la escala se agrupan en dos dimensiones: (a) internalización, mide el grado de importancia que tienen ciertos rasgos morales para el individuo (5 ítems, ej., “me sentiría bien ser una persona que posea esas características: compasivo, amable, justo, generoso y honesto”, $\omega = .81$) y (b) simbolización, grado en que los rasgos morales considerados fundamentales se expresan en la propia conducta (5 ítems, ej., “Las cosas que hago en mi tiempo libre me identifican como una persona con esas características: compasivo, amable, justo, generoso y honesto”, $\omega = .84$). Las opciones de respuesta se presentan en formato tipo Likert (0 = Totalmente en desacuerdo hasta 4 = Totalmente de acuerdo). El análisis factorial confirmatorio muestra el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2 = 38.20$, $gl = 20$, $p = .008$; SRMR = .019; TLI = .99; CFI = .99; RMSEA = .02, IC 90% [.013, .038]).

Procedimiento

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. En primera instancia, se contactó a las posibles escuelas candidatas a participar en el estudio para explicarles a las autoridades los objetivos de la investigación e invitarlas a participar en la misma. Posteriormente se envió a los padres una carta en la que se describió el proyecto y se les solicitó por escrito su consentimiento para que sus hijos participaran en el estudio. A los estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento información se les invitó a participar de manera voluntaria en el estudio y se les aseguró la confidencialidad de la información que proporcionarían. La administración de los cuestionarios se realizó mediante un formulario de Google.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con apoyo del *software* estadístico SPSS 25. En el estudio no hubo datos perdidos. Se calcularon las medias, desviaciones estándar y las

correlaciones utilizando el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables involucradas en el estudio. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes con apoyo del *software* Amos. Para garantizar que las estimaciones no se afecten por problemas de normalidad multivariada el método de estimación máxima verosimilitud se acompañó con un *bootstrap* de percentil corregido por sesgo con 500 repeticiones y un intervalo de confianza (IC) de 95%. Este procedimiento permite calcular estimaciones no sesgadas en distribuciones que no cumplen el supuesto de normalidad multivariada (Arbuckle, 2017; Hancock & Liu, 2012). El ajuste del modelo se evaluó con los índices propuestos por Blunch (2013) y Byrne (2016): X^2 , p (Chi cuadrada y probabilidad asociada), TLI (índice de Tucker-Lewis), SRMR (residuo cuadrático medio estadístico estandarizado), AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90 (aproximación de error de raíz cuadrada con su intervalo de confianza). Los valores de X^2 con $p > .001$; TLI, CFI, AGFI ≥ 0.95 ; RMSEA y SRMR ≤ 0.08 (Byrne, 2016; Sharma et al., 2005) son considerados indicadores de un buen ajuste del modelo a los datos.

RESULTADOS

La media en la variable intervención constructiva indica que los estudiantes solo a veces intervienen de esta forma en los eventos de ciberacoso. Por su parte, la media en la intervención agresiva sugiere que casi nunca los defensores intervienen de esta forma. La media en identidad moral indica que únicamente a veces los estudiantes les dan valor a los aspectos morales. Se encontraron correlaciones positivas significativas entre la identidad moral y la intervención constructiva, por lo que se procedió al modelo de ecuaciones estructurales (ver Tabla 1).

Tabla 1

Medias, desviación estándar y correlaciones entre los estilos de intervención constructiva y agresiva del espectador defensor y la cibervictimización

Variables	M	DE	1	2	3
1. Intervención constructiva	2.43	1.04	–		
2. Intervención agresiva	0.50	0.73	.11**	–	
3. Identidad moral	2.37	0.73	.19**	-.04	–

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Fuente: Elaboración propia.

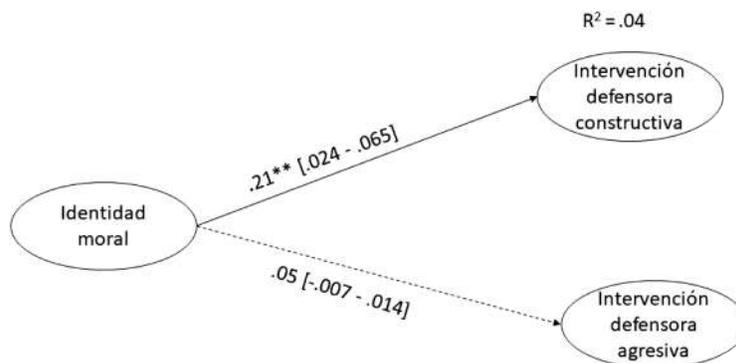
Modelo estructural

El modelo estructural se ajustó de forma adecuada a los datos ($X^2 = 72.85$, $gl = 51$, $p = .024$; SRMR = .02, CFI = .99; TLI = .99; RMSEA .02, IC 90% [.01, .04]). Este modelo explica el 4% de la varianza de la intervención constructiva. La identidad se relacionó de forma positiva con la intervención constructiva ($b = .21$, $p < .001$), sin

embargo, contrario a lo esperado, la relación entre la identidad moral y la intervención agresiva resultó no significativa (ver Figura 2).

Figura 2

Resultados del modelo estructural de relaciones entre la identidad moral y los estilos de intervención constructiva y agresiva de los espectadores defensores en el ciberacoso



Nota: Se reportaron los coeficientes estructurales estandarizados. En corchetes se presentan los intervalos de confianza (IC 95%). $^{**}p < .05$.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

En la literatura se constata que la identidad moral favorece las conductas prosociales de los adolescentes en sus relaciones interpersonales con los pares (Hardy y Carlo, 2011; Thornberg y Wänström, 2018; Walker, 2014). Esto implica que es posible considerar que la identidad moral ayude a comprender las diferentes intervenciones de los espectadores defensores en las situaciones de ciberacoso. Con base en este presupuesto en el estudio se analiza la relación entre la identidad moral y los estilos de intervención constructiva y agresiva de los espectadores defensores en el ciberacoso. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis acerca de la relación positiva de la identidad moral con la intervención constructiva del espectador defensor; sin embargo, contrario a lo esperado, no se encuentra una relación significativa entre la identidad moral y la intervención agresiva.

El hallazgo de la relación positiva entre la identidad moral y la intervención constructiva del espectador defensor es consistente con lo que se reporta en la literatura en la cual se destaca la influencia de la identidad moral en las conductas prosociales de los adolescentes (Hardy y Carlo, 2011). Esto puede deberse a que la identidad moral favorece la responsabilidad moral, la cual es relevante en ayudar a los adolescentes a decidir sobre lo que es moralmente correcto o no y determinar si lo considerado como moralmente incorrecto tiene o no relación con lo que es importante en su esquema de valores (Blasi, 1993; Walker, 2014).

Por otra parte, la ausencia de relación significativa entre la identidad moral y la intervención agresiva es diferente a lo reportado en la literatura, en la que se reconoce que la identidad moral disminuye la conducta agresiva (Wang et al., 2020). Aunque futuros estudios son necesarios, una posible explicación a este hallazgo es considerar la intervención agresiva de los espectadores defensores como reactiva a los sentimientos negativos que le provoca ser testigo de la ciberagresión. Este tipo de conducta agresiva se considera que se relaciona en mayor medida con un bajo autocontrol que con dificultades del desarrollo moral (Law et al., 2012; Runions, 2013).

Implicaciones teórico y prácticas

Desde una perspectiva teórica el estudio muestra el valor del estudio de variables relativas al dominio moral para la comprensión de la dinámica del ciberacoso, en especial la conducta de los espectadores en el mismo. Particularmente, muestra el valor de la identidad moral para explicar las intervenciones constructivas de los espectadores en el ciberacoso. Nuevos estudios son necesarios para entender cómo la identidad moral media la influencia de factores familiares y escolares en las intervenciones prosociales de los defensores.

Considerando que las intervenciones constructivas de los espectadores contribuyen a la prevención del ciberacoso (Bussey et al., 2020; Pronk et al., 2019), desde el punto de vista práctico los resultados del estudio sugieren que las acciones de los actores educativos orientadas a favorecer la adecuada formación de la identidad moral en los adolescentes deben ser parte relevante de los programas preventivos de esta problemática durante la adolescencia. En otras palabras, se debe promover por parte de docentes y directivos que el clima escolar contribuya a fortalecer la identidad moral de los adolescentes.

Limitaciones

Aunque el estudio aporta al conocimiento de la relación entre la identidad moral con los estilos de intervención de los espectadores defensores en el ciberacoso, este presenta limitaciones que deben ser tomadas en consideración. En primer lugar, su diseño transversal no permite establecer con claridad relaciones causales entre las variables. En este sentido se sugiere que se realicen estudios longitudinales o experimentales para profundizar en relaciones causales entre la identidad y los estilos de intervención de los espectadores defensores. En segundo lugar, los resultados se basan en instrumentos de autoreporte, que pueden producir respuestas socialmente deseables. Por lo tanto, nuevos estudios que utilicen diferentes métodos de medida (nominación de pares o entrevistas) son deseables. Por último, aunque se aseguró tener una muestra representativa, solo se consideró a estudiantes del noroeste de México, por lo que es necesario incluir en los futuros estudios que tomen en consideración a estudiantes pertenecientes a etnias indígenas, poblaciones rurales o estudiantes pertenecientes a minorías sexuales.

Las conductas de los espectadores defensores en las situaciones de ciberacoso pueden ser constructivas o agresivas. Los factores asociados con las mismas son diversos. Sin embargo, el estudio muestra que la identidad moral se relaciona positiva con la intervención defensiva constructiva de los defensores, sin embargo, no se asocia significativamente con la intervención agresiva. Aunque nuevos estudios son necesarios, nosotros consideramos que estos hallazgos sugieren que la identidad moral actúa estimulando la conducta moral hacia los otros sociales más que inhibiendo las conductas agresivas hacia los mismos.

REFERENCIAS

- Alcántar-Nieblas, C., Valdés-Cuervo, A., Álvarez-Montero J., Parra-Pérez, L., y García-Vázquez, F. I. (2022). *Psychometrics properties of styles of bystander intervention in cyberbullying incidents in Mexican adolescents: A cross-validation* [inédito]. Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Allison, K., y Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 65*, 183-194. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.03.026>
- Ang, C. S. (2017). Internet habit strength and online communication: Exploring gender differences. *Computer in Human Behavior, 66*, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.028>
- Aoyama, I., Barnard-Brak, L., y Talbert, T. (2011). Cyberbullying among high school students: Cluster analysis of sex and age differences and the level of parental monitoring. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 1*(1), 25-35. <https://doi.org/10.4018/ijcb.2011010103>
- Aquino, K., y Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423-1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
- Aquino, K., Freeman, D., Reed, A. II, Lim, V. K. G., y Felps, W. (2009). Testing a social cognitive model of moral behavior: The interaction of situational factors and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 123-141. <https://doi.org/10.1037/a0015406>
- Arbuckle, J. M. (2017). *IBM® SPSS® Amos™ 25 user's guide*. IBM.
- Areepattamannil, S., y Khine, M. S. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristic. *Computers in Human Behavior, 73*, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying – From the lens of bullies, victims, bully-victims and bystanders among Malaysian young adults. *Telematics and Informatics, 35*(5), 1190-1200. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.02.002>
- Bauman, S., Toomey, R., y Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence, 36*, 341-350. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.12.001>
- Berne, S., Frisen, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., y Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 320-334. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>

- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). Wiley.
- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to structural equation modeling using IBM SPSS statistic and AMOS* (2a. ed.). Sage.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., y Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, 78, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (4a. ed.). Routledge.
- Carozzo, J. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 16(29), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340161>
- Cassidy, W., Faucher, C., y Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612. <http://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Cebollero-Salinas, A., Orejudo, S., Cano-Escoriaza, J., e Íñiguez-Berrozpe, T. (2022). Cybergossip and problematic internet use in cyberaggression and cybervictimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 131, e107230. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107230>
- Chester, K., Magnusson, J., Klemnera, E., Spencer, N., y Brooks, F (2016). The mitigating role of ecological health assets in adolescent cyberbullying victimization. *Youth & Society*, 51(3), 291-317. <https://doi.org/10.1177/0044118X16673281>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 75, 398-415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DeSmet, A., Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., y Vandebosch, H. (2019). Associations between bystander reactions to cyberbullying and victims' emotional experiences and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(10), 648-653. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0031>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behavior. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 90-116. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>
- Hancock, G. R., y Liu, M. (2012). Bootstrapping standard error and data model fit statistic. In H. Hoyle (ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 296-306). The Guilford Press.
- Hardy, S., y Carlo, G. (2011). Moral identity: what is it, how does it develop, and is it linked to moral action? *Child Development Perspectives*, 5(2), 212-218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y ciberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-125.pdf>
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/resultados/encuestas-y-servicios-de-informacion/encuesta-nacional-sobre-disponibilidad-y-uso-de-tecnologias-de-la-informacion-en-los-hogares-2020/>

- gob.mx/sct/articulos/encuesta-nacional-sobre-disponibilidad-y-uso-de-tecnologias-de-la-informacion-en-los-hogares-endutih-2020
- INEGI (2022). *Modulo sobre ciberacoso MOCIBA 2021. Principales resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2021/>
- Iranzo, B., Buelga, S., Cava, M., y Ortega-Barón, J. (2019). Cyberbullying. Psychosocial adjustment, and suicidal ideation in adolescence. *Psychosocial Intervention, 28*(2), 75-81. <https://doi.org/10.5093/pi2019a5>
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescence Health, 53*, 13-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., y Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive aggression. *Computers in Human Behavior, 28*(2), 664-672. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013>
- Liu, S., Zou, S., Zhang, D., Wang, X., y Wu, X. (2022). Problematic internet use and academic engagement during the COVID-19 lockdown: The indirect effects of depression, anxiety, and insomnia in early, middle, and late adolescence. *Journal of Affective Disorders, 309*, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.043>
- Luo, A., y Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: Contextual moral disengagement. *Computers in Human Behavior, 93*, 318-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.038>
- Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: Individual, contextual, and social factors. *Current Opinion in Psychology, 36*(10), 130-134. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003>
- Macháková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., y Cerna, A. (2013). Bystanders' support of cyberbullying schoolmates. *Journal of Community & Applied Psychology, 23*(1), 25-36. <https://doi.org/10.1002/casp.2135>
- Machackova, H., y Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology, 57*(2), 169-176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Madrid-López, E. J., Valdés-Cuervo, A., Urías-Murrieta, M., Torres-Acuña, G. M., y Parra-Pérez, L. G. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social. *Perfiles Educativos, 42*(167), 68-83. <http://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59128>
- Martellozzo, E., y Jane, E. A. (2017). *Cybercrime and its victims*. Taylor & Francis Group.
- Menesini, E., Calussi, P., y Nocentini, A. (2012). Cyberbullying and traditional bullying: Unique, additive, and synergistic effects on psychological health symptoms. En Q. Li, D. Cross, y P. K. Smith (eds.), *Cyberbullying in the global playground: Research from international perspectives* (pp. 245-262). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119954484>
- Moxey, N., y Bussey, K. (2019). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention, 2*, 6-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- OECD [Organization for Economic Co-operation and Development] (2019). *Impacts of technology use on children: Exploring literature on the brain, cognition and well-being*. <https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282019%293&docLanguage=En>
- Olenik-Shemesh, D. Heiman, T., y Eden, S. (2015). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal-socio-emotional factors. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(1), 23-48. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>

- Ortega, J., y González, D. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa*, 16(71), 17-37. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1794/179446997002/html/index.html>
- Ortega-Barón, R., Buelga, S., Cava, M., y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16398>
- Ortega-Barrón, J., y Carracosa, L. (2018). Malestar psicológico y apoyo psicosocial en víctimas de cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 357-366. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1241>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., y Basinger, K. S. (2019). Defend stand by, or join in?: The relative influence of moral identity, moral judgment, and self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 2051-2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Pronk, J., Olthof, T., Goosens, F. A., y Krabbendam, L. (2019). Differences in adolescents' motivations for indirect, direct, and hybrid peer defending. *Social Development*, 28(2), 414-429. <https://doi.org/10.1111/sode.12348>
- Qeadan, F., Egbert, J., y English, K. (2022). Associations between problematic internet use and substance misuse among US college students. *Computers in Human Behavior*, 134, e107327. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107327>
- Rodríguez-Chavira, G., y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, (56), e1156. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)
- Runions, K. C. (2013). Toward a conceptual model of motive and self-control in cyber-aggression: Rage, revenge, reward, and recreation. *Journal of Youth Adolescence*, 42(5), 751-771. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9936-2>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., y Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A., y Dillon, W. R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.007>
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian International Journal of Psychology*, 49, 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Song, J., y Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Thornberg, R., y Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: a multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21, 1133-1155. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7>

- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Martínez-Ferrer, B., y Parra-Pérez, L. G. (2018). Relations between restorative parental discipline, family climate, parental support, empathy, shame, and defenders in bullying. *Children and Youth Services Review, 95*, 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.015>
- Valdés-Cuervo, A. A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero, F. J., y Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior, 122*, e106842. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior, 40*, 383-396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 15*(1), 113-129. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0015.09>
- Von Marées, N., y Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International, 33*, 467-476. <https://doi.org/10.1177/0143034312445241>
- Waasdorp, T., y Bradshaw, C. (2015). The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 56*(5), 483-488. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Walker, L. (2014). Moral personality, motivation and identity. En M. Killen y J. Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 497-558). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203581957>
- Wang, X., Yang, J., Wang, P., Zhang, Y., Li, B., Xie, X., y Lei, L. (2020). Deviant peer affiliation and bullying perpetration in adolescents: The mediating role of moral disengagement and the moderating role of moral identity. *The Journal of Psychology, 154*(3), 199-213. <https://doi.org/10.1080/00223980.2019.1696733>
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D., y Salmivalli, C. (2013). Effects of the Kiva antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(6), 820-833. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.787623>
- Yudes-Gómez, C., Baridon-Chauvie, D., y González-Cabrera, J. (2018). Cyberbullying and problematic internet use in Colombia, Uruguay y Spain: Cross-cultural study. *Comunicar, 56*(26), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-05>

Cómo citar este artículo:

Alcántar-Nieblas, C., Álvarez-Montero, F. J., y Valdés-Cuervo, Á. A. (2022). Relación entre la identidad moral y los estilos de intervención de los espectadores defensores en el ciberacoso. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 6*, e1685. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1685>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes ralamuli en la ciudad de Chihuahua

Indifference and cultural violence: Scholar desertion of Ralamuli children and teenagers in the city of Chihuahua

MARICRUZ PAYÁN DÍAZ • JORGE ALAN FLORES FLORES

Maricruz Payán Díaz. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Trabajadora Social egresada de la Escuela de Trabajo Social del Estado de Chihuahua “Profra. y T.S. Guadalupe Sánchez de Araiza” (2013). Cuenta con diplomados en Derechos y políticas públicas de niñas, niños y adolescentes. Actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Humanista de la Facultad de Filosofía y Letras, la cual pertenece al Sistema Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Correo electrónico: maricruzpayand@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4167-535X>.

Jorge Alan Flores Flores. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Posee doble licenciatura en Derecho y en Filosofía, doble maestría en Humanidades y en Derechos Humanos, y es Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la cultura, por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), titulado con mención *magna cum laude*. Es también especialista en Estudios de la Frontera México-EUA y tiene Diplomados en Gobierno y Dirección pública, y Economía. Correo electrónico: jorgealanf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9523-2335>.

Resumen

Para hablar de deserción escolar entre la población indígena de la ciudad de Chihuahua es necesario hacer un recorrido histórico a través de las políticas públicas que se han instaurado desde la época de la Colonia. Por medio de este análisis se puede empezar a explicar la situación actual de niñas, niños y adolescentes ralamuli, quienes por presiones económicas, sociales y culturales suelen abandonar sus estudios, aún cuando la educación es gratuita y obligatoria hasta el nivel medio superior; de esta forma, se puede decir que sus derechos humanos se ven rebasados por la indiferencia, discriminación y otros tipos de violencias culturales que se reflejan en el ámbito público en forma de escuelas que no toman en cuenta la educación indígena. Por lo tanto, este artículo presentará los resultados parciales de la intervención comunitaria realizada en diversas comunidades indígenas urbanas.

Palabras clave: Colonialismo, deserción escolar, discriminación racial, educación básica, políticas públicas.

Abstract

In order to talk about scholar desertion among the indigenous population in the city of Chihuahua, it is necessary to walk down the historic path of the public policies that have been instated since Colonial times. Through this analysis, one can begin to explain the current situation of *ralámuli* children and adolescents, who due to economic, social and cultural pressures often abandon their studies, even when education is free and compulsory up to the upper secondary level; in this way, it can be said that their human rights are exceeded by indifference, discrimination and other types of cultural violence that are reflected in the public sphere in the form of schools that do not take indigenous education into account. Therefore, this article will present the partial results of the community intervention carried out in various urban indigenous communities.

Keywords: Colonialism, school dropout, racial discrimination, basic education, public policies.

INTRODUCCIÓN

La ciudad de Chihuahua cuenta con un total de población de 937,674 personas, según los datos proporcionados por el censo poblacional 2020 del INEGI (2021), de los cuales solo el 1.05% corresponde a la población hablante de alguna lengua indígena, y dentro de ese porcentaje se encuentran 1,851 niñas, niños y adolescentes entre 3 y 17 años que hablan una lengua indígena; es importante puntualizar que pertenecer a un pueblo indígena no es solamente hablar el idioma, sino identificarse con este, mientras que no hablarlo no es una limitante para ello. El artículo 2º constitucional dice que la conciencia de su identidad indígena deberá de ser un criterio fundamental, pues son parte de una comunidad con una unidad social, económica y cultural.¹ Es por ello que estos datos proporcionan un acercamiento al pueblo como un indicador de hablantes, mas no la totalidad de la comunidad.

En la ciudad de Chihuahua el idioma indígena con mayor población hablante es ralámuli (INEGI, 2021). La Comisión Estatal para los Pueblos Indígenas ha detectado 25 comunidades indígenas urbanas (COEPI, 2021), las cuales conservan su organización tradicional; 22 de ellas son comunidades del pueblo ralámuli, sin embargo, no toda la población se encuentra concentrada en dichas comunidades, ya que hay familias ralámuli que radican en distintas colonias populares.

A pesar de estar ubicados en la capital y contar con mayores servicios en comparación con la zona serrana, el nivel de deserción en la población ralámuli se mantiene en números altos, pues el promedio de educación se encuentra en primaria trunca. El principal factor que causa la deserción es la violencia cultural y estructural que reciben por parte de la población no indígena.

CONTEXTO

Cada comunidad de las mencionadas cuenta con su propia dinámica interna, por lo tanto, cada una de ellas es diferente, aunque cuentan con ciertos rasgos similares en cuestiones socioeconómicas. En un mayor número, los varones se dedican a trabajos en la construcción, ya sea como albañiles o “maistros”, algunos otros se dedican a cuidar ranchos en las afueras de la ciudad o en otros municipios, otros suelen ser jornaleros agrícolas, aunque esta última actividad suele ser intercalada con las primeras dos. En el caso de las mujeres, ellas se dedican al aseo doméstico, venta de artesanías y en un número en crecimiento como operadoras de las líneas de producción de la industria maquiladora. Como se puede observar, la mayoría de los empleos de las personas adultas se ubican en la informalidad, ya que ciertos empleos no cuentan con prestaciones laborales, por lo que el cuidado de las niñas y niños queda dentro de la familia y comunidad, en muchos de los casos quienes se hacen cargo del cuidado suelen ser mujeres adolescentes que no se encuentran estudiando.

¹ Para más, véase Unidad General de Asuntos Jurídicos, 2000.

Para atender las necesidades educativas de la población minoritaria se creó el Departamento de Educación Indígena, Migrante y Menonita, perteneciente a los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua (SEECH), el cual desarrolla los contenidos como material en lengua materna, capacitación del personal docente, y el control escolar del estudiantado. A fin de atender a la población rálámuli del municipio de Chihuahua se cuenta con tres centros de preescolar y cinco escuelas de nivel primaria, las cuales se encuentran cerca de las comunidades indígenas con mayor población, y por contar con docentes pertenecientes al pueblo indígena, así como un modelo educativo con pertinencia cultural; a pesar de contar con estas dos características elementales, la deserción suele aparecer en los últimos años del nivel primaria.

Según datos proporcionados por dicho departamento, durante el ciclo escolar 2021-2022 cursaron un total de 1,477 niñas y niños los niveles de preescolar (282) y primaria (1,195), cifra que no representa la totalidad de NNA en la ciudad, dado que si se toma en cuenta la población que radica en colonias mestizas y que se matricula en educación no indígena, esta población no se tiene contabilizada como parte del alumnado indígena; a lo anterior habrá que sumarle que a partir del nivel secundaria dicho departamento no cuenta con el servicio dentro de la educación indígena, por lo tanto los datos para identificar a todo el alumnado indígena quedan cortos frente a la realidad; además al visitar las comunidades la realidad es muy diferente, pues en algunas de ellas se suelen reunir (sobre todo los adolescentes varones en los espacios comunes) para consumir inhalantes y en otras simplemente para pasar el rato o preguntarse entre ellos por posibles salidas de trabajo ya sea en la obra o como jornaleros, mientras que el número de mujeres adolescentes que se reúne es menor, dedicándose a las labores del hogar, crianza compartida de niñas y niños de la comunidad o en el trabajo doméstico.

En el año 2019 se realizó un diagnóstico en la comunidad de El Oasis, ubicada en la colonia Martín López, la cual se caracteriza por ser una de las más antiguas y numerosas de la ciudad, que hasta el año 2017 contaba con un total de 105 familias (COEPI, 2017). El Oasis cuenta con preescolar y primaria dentro de la misma, sin embargo los niveles de deserción de NNA se mantienen similares a las demás comunidades, por lo que dicho diagnóstico es tomado como una representación de la situación en general del municipio. Del mismo modo, como parte del trabajo comunitario realizado por el Departamento de Comunidades Indígenas Urbanas se pudo tener acceso a varios testimonios de las distintas comunidades de la ciudad.

Se censaron 70 familias, entre las que se identificaron 212 niñas, niños y adolescentes, 103 mujeres y 109 hombres; del grupo etario de 12 a 17 años conformado por 61 individuos solo el 19.67% (es decir, 12 de ellos) asiste a la secundaria.

El último grado de estudios más frecuente entre los encuestados es la primaria trunca, con 62.1%, le sigue la primaria completa con 20.7%, y los porcentajes van disminuyendo conforme se va aumentando el nivel educativo.

Ante la pregunta sobre si les gustaría seguir estudiando la mayoría dio una respuesta negativa. Las razones que mencionaron fueron: falta de dinero, dificultades debido a la paternidad/maternidad, necesidad de trabajo, o simplemente por falta de agrado a la escuela.

Los adolescentes varones que abandonan la escuela suelen dedicarse al trabajo en la construcción (34.3%) y/o como jornaleros o al cuidado de ranchos (37.1%), mientras que las mujeres adolescentes suelen dedicarse al trabajo de limpieza en casas (34.3%), seguido por la elaboración y venta de artesanías (18.3%).

Dichas ocupaciones son la repetición de los patrones parentales, puesto que también son los principales trabajos que realizan los adultos. Por lo tanto, se puede observar que el nivel educativo tanto de padres/madres como de las y los adolescentes suele ser el mismo. Al ver dichas cifras la primera pregunta que viene a la mente es: ¿Por qué estando las escuelas dentro de la comunidad el nivel de deserción no disminuye?

Algunos de los maestros de la escuela “Kalí Rosakame” mencionan tener dificultades de comunicación con madres y padres de familia, quienes al irse al trabajo dejan a sus hijos en casa sin tener la certeza de su asistencia a clases, pues, como se mencionó anteriormente, sus empleos no les proporcionan prestaciones que les permitan el acceso a guarderías ni tampoco la solvencia para pagar una estancia infantil. La asistencia queda pues en manos de la niña, niño o de quienes tienen familiares que puedan llevarlos a la puerta de la escuela. Quienes cuentan con la opción de ir a la escuela o no, se enfrentan a elegir entre levantarse temprano e ir a la escuela o quedarse en el espacio común con las y los adolescentes para ser integrados en el grupo, pues encuentran mayor entendimiento entre sus pares.

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA VIOLENCIA

Los resultados del diagnóstico y comentarios del personal docente son las consecuencias de la violencia generalizada e histórica de la que han sido objeto los pueblos indígenas, y ha sido a través de la discriminación en México que se ha ido heredando y reproduciendo desde el periodo de la Colonia. Como describe Carlos Montemayor, en los pueblos indios de México cuando se instauró la Colonia en territorio americano la idea europea fue que todo en América era inferior (2008, p. 62). Después de la Independencia, en el siglo XIX surgió lo que Montemayor llama el “renacimiento” del indio, como idea simbólica en la que se aplaudía el pasado y se avergonzaba del presente, incluso menciona que “el criollo reivindicaba como suyos a los antiguos, pero negaba a los descendientes de la población conquistada” (Montemayor, 2008). Es entonces cuando los criollos asumen la punta de la pirámide social, configurados por las ideas de Europa y considerándose a sí mismos como los herederos de la Colonia, por lo tanto, dueños de lo que existe en el territorio, tanto tierras como personas, pues su herencia se basó en lo que Mabel Moraña define como “la apropiación territorial, la esclavitud, la aculturación, la discriminación y el epistemicidio, crean el

borramiento —el *punto cero*— a partir del cual América existirá como un vacío que solo adquiriría sentido a partir de los contenidos que se le imponen” (2017, p. 33). Por lo tanto, México se fundó bajo la idea de lo indígena como un pasado esplendoroso, de grandes ciudades saqueadas y destruidas, en cambio los pueblos presentes eran vistos como los derrotados, con los que no tenían nada que ver los criollos y los mestizos que por beneficios tanto sociales como económicos habían de aspirar a la vida del criollo, al vencedor de su independencia, pues consideraban que los pueblos indígenas debían de ser redimidos, primero desde el alma, pues consideraban sus costumbres como adoraciones al diablo, por lo tanto, como menciona Trueba, “los inocentes debían ser salvados: los hijos de los indígenas estaban obligados a perder sus lenguas tradicionales como un requisito fundamental para transformarse en mexicanos” (2019, p. 189); después en su forma de vida y color de piel. México heredó la discriminación y así emprendió el camino de la búsqueda de la identidad nacional y del mexicano.

En el siglo XIX la ley cambió y la persona indígena fue considerada como cualquier otro ciudadano. Montemayor explica que en febrero de 1824, en el congreso constituyente, José María Luis Mora insistió en que se desterrara la palabra “indio” del lenguaje oficial, declarando por ley la inexistencia de los mismos, llamándolos a partir de entonces como “los antes llamados indios” (Montemayor, 2008, pp. 67-68). A esta ley le siguió la ley de desamortización de 1856, quitando propiedades comunales por propiedades agrícolas, sin embargo, quienes aprovecharon esta ley fueron los hacendados, colonos extranjeros, criollos y mestizos, reclamando estas tierras y convirtiendo así a sus antiguos dueños en peones de las haciendas (Montemayor, 2008, p. 77). Como agrega Trueba, en esa Constitución no se reconocía ningún pueblo, por ende, no podían ser dueños de dichas tierras (Trueba, 2019, p. 183). Este cambio a la ley de tierras sería uno de los factores que más tarde detonarían la Revolución mexicana. En ese siglo la idea de mitificar al indígena del pasado continuaba y las ideas de crear una homogenización social y el mestizaje como un “remedio” para lograr la redención (Amaya y Larranaga, 2012, p. 6) seguían siendo la “respuesta” para concretar la identidad nacional, pues como menciona Trueba, “ser mestizo supone que no se es español ni indígena, e implica la necesidad de asumirse como algo distinto” (2019, p. 75). Es así como se comenzó a construir la imagen del mestizo a partir de una romantización basada en los ideales que se buscaban para la patria naciente.

Una vez que el movimiento de la Revolución se hubo asentado se volvió a emprender la tarea de crear una identidad mexicana a través del nacionalismo, una imagen del mexicano y la mexicana, por lo que la xenofobia se endureció hacia los grupos de personas de origen chino, judío y árabe, tomando una postura eugenésica (Trueba, 2019, p. 133) que fue divulgada a través de los periódicos y las expulsiones de los grupos mencionados, así como limitados sus ingresos a través de la ley de inmigración de 1930 (Trueba, 2019, p. 101). La idea central era “mejorar la raza”, bien es conocida la “raza cósmica” de José Vasconcelos (Amaya y Larranaga, 2012, p. 8)

de la cual el mestizaje sería un elemento espiritual de la identidad; Amalia Amaya y Pablo Larranaga mencionan que los elementos en los que se justificaba fueron la gran variedad de pueblos, que Vasconcelos consideraba sin cultura, además sin un lenguaje escrito y desarrollado, apáticos y con una religión equivocada.

Asimismo, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, el antropólogo Manuel Gamio, quien (como cita Castillo, 2015, p. 4) tenía “una perspectiva crítica respecto al racismo pseudocientífico de ciertas élites políticas de finales del siglo XIX y principios del XX que postulaban la infundada inferioridad indígena”, se encargó de llevar a cabo dicho proyecto integracionista con claras muestras de colonialismo impregnado aún. Así nació la dependencia encargada de desarrollar la política pública que se encargaría de “integrar” a dichos pueblos. Guillermo Castillo (2015, p. 11) menciona que del mismo modo se establecieron dos líneas claras: una, detectar sus problemas y necesidades, y la segunda, “descubrir, idear y sugerir” a las instituciones ya existentes la forma en la que deberían de intervenir para la solución de la problemática detectada, esto obviamente sin incluir la perspectiva de los pueblos indígenas puesto que su forma de vivir se consideraba atrasada y errónea para el proyecto de nación. Para este propósito, el Departamento de Educación y Cultura Indígena nombró a los primeros *maestros ambulantes*, quienes se enfrentaron a comunidades monolingües de otro idioma que ellos no conocían. Ante este hecho, Ofelia Garza plantea comenzar por alfabetizar desde la lengua materna para poder pasar a la castellanización (Montemayor, 2008, p. 97).

En 1940 luego del primer congreso indigenista interamericano se creó por decreto legislativo el Instituto Nacional Indigenista (Montemayor, 2008, p. 88), que sería el organismo que dirigiera hasta el día de hoy la política pública nacional en cuanto de población indígena a través de diversos centros coordinadores los cuales, señala Montemayor, no contaron con un estudio previo de la región y además con el tiempo “la burocracia desplazó la autoridad de los antropólogos y quedó finalmente anulada ante los nuevos funcionarios políticos que empezaron a tomar el INI como parte de su ascenso en el poder” (Montemayor, 2008, p. 91), desvirtuando así las funciones de los centros, quedando a merced de la agenda política y no de las necesidades regionales; es decir, las acciones (política pública) vendrían desde los mandatarios y no desde las comunidades.

Retomando las palabras de Gramsci acerca del poder del Estado,

...la clase dominante ejerce sobre toda la sociedad el poder del mando directo, que se manifiesta en el Estado y en el gobierno jurídico. Este grupo, que mantiene el poder, determina las diversas relaciones e impera sobre las diferentes fuerzas sociales asumiendo el liderazgo en el campo político, intelectual y moral [Magallón, 1993, p. 21].

En todo el trayecto histórico nunca se tomó en cuenta la palabra de los pueblos indígenas, todo fue un mandato jerárquico, incluso con la creación del INI el destino de los pueblos quedaba echado a la suerte de saber la voluntad política del dirigente.

Catherine Walsh señala al respecto que “el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista”, y de la misma forma cita el concepto que Aníbal Quijano ha nombrado como la *colonialidad del poder* (Walsh, 2021, p. 15).

Los levantamientos de diversos pueblos indígenas fueron acallados con rapidez durante el siglo XIX y quizás ninguno tuvo tanta proyección como el movimiento Zapatista de 1994, gracias a lo que según Mely del Rosario González fue “el uso inteligente de los medios” (2003, p. 1), con lo cual se logró una difusión del proyecto que poco se había visto con anterioridad.

Sin embargo, los cimientos de la discriminación ya tenían una estructura fuerte, pues se encontraban dichas ideas en el subconsciente de las familias mexicanas, tanto que la frase “mejorar la raza” se ha ido repitiendo y aún puede escucharse. A este tipo de discriminación por origen étnico Foucault le llamó *racismo dinámico* (Lemke, 2017, p. 51), en el cual el discurso del poder se basa en uno racista-biológico, ya que la sociedad se divide en dos grupos antagonistas y que se diferencian entre sí; dichas diferenciaciones se pueden encontrar en dos vías: la primera desde un punto de vista anatomista y fisiológico, es decir, por diferencias notables entre dos grupos de individuos, y en segunda vía la llamada “lucha de razas” o lucha de clases, es decir, por conflictos sociales. En el caso de México ambas vías se ven presentes en el racismo dinámico y se reproducen en violencias.

VIOLENCIAS CULTURALES Y ESTRUCTURALES

Una vez hecho un recorrido histórico de la discriminación en la sociedad cabría mencionar que, si bien los movimientos indígenas se han ido multiplicando y teniendo una mayor proyección, el camino por recorrer es bastante largo aún, y es que, como afirma Catherine Walsh,

...la colonialidad no terminó con la colonia, sino que aún continúa. Eso no es negar los espacios ganados [...] pero sí aceptar que, a pesar de estas “ganancias”, el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural [Walsh, 2021, p. 27].

La violencia cultural es definida por Johan Galtung como aquella que se encuentra en los aspectos de la cultura tales como el lenguaje, el arte, o aquello que les define, y “suele ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (1990, p. 149). En otras palabras, la violencia cultural son todos los mensajes que se emprendieron durante los siglos XIX y XX a través de los periódicos y de ahí de voz en voz, hasta que se concretaban en las leyes y la operación del gobierno, lo cual se traduce en violencia estructural. Por lo tanto, se puede afirmar que dos siglos de violencia cultural reafirmada en la violencia estructural difícilmente han podido ser eliminadas de la sociedad, ya que limitan el acceso a los derechos de poblaciones indígenas, y en específico las que perpetúan la deserción escolar.

Es necesario destacar que lo anteriormente mencionado lo viven en cada uno de los aspectos de su vida, un ejemplo de ello son los espacios públicos de la ciudad de Chihuahua, algo que Arturo Herrera clasifica como *espacios permitidos* y *espacios prohibidos*, por ejemplo, como espacio permitido se encuentran algunas plazas y jardines públicos, el atrio de la Catedral, canchas deportivas populares, mientras que los centros comerciales o *malls*, cines, restaurantes, centros de convenciones, clubes y algunos fraccionamientos cerrados son descritos como espacios prohibidos (Herrera, 2013, p. 197), siendo la ciudad un lugar fraccionado para este sector. Desde muy jóvenes aprenden cuáles son los lugares donde pueden estar y cuáles no, y en caso de que lo olviden, las miradas, la indiferencia o la vigilancia constante de las personas encargadas de la seguridad son suficientes para que salgan del lugar. Por lo tanto, su integración como personas en un ámbito civil es limitado e incompleto. Así pues, su condición de destierro histórico, de discriminación y violencia cultural permanece y se manifiesta a través del espacio público. Del espacio público (violencia cultural) se transfiere a las estructuras, es decir, a las dependencias de gobierno y hospitales sin traductores, aún cuando existen profesionales ralmuli que pueden ejercer tanto de traductores como de servidores públicos; sin embargo, el obstáculo para ingresar a laborar en dichos espacios se presenta bajo la excusa de la falta de vacantes. A pesar de ser una necesidad que puede ser cubierta desde las asignaciones de presupuestos estatales, no se materializa y la respuesta la encontramos en la violencia cultural que se encuentra detrás.

Del mismo modo, al ver y sentir que los espacios donde se encuentran los no indígenas son espacios donde no son bien recibidos, la idea de acudir a secundarias donde la mayoría del alumnado son mestizos no suele ser la mejor opción, pues cabe mencionar que en los casos en que se sigue estudiando el nivel secundaria, como en El Oasis, se tiene que recurrir a las escuelas en la zona serrana, ya sea en Carichí, Siso-guichi, Creel o Norogachi, ya que cuentan con albergues, algunos de carácter religioso y todo el alumnado o al menos la mayoría es de población indígena. Sin embargo, no todos los padres pueden pagar por ello, así que quienes continúan estudiando suelen ser las familias que se esfuerzan por que sus hijas e hijos lleguen a niveles escolares mayores y/o iguales a ellos, mientras que quienes no encuentran el estímulo en su casa, difícilmente lo encuentran en la misma escuela.

Y es que actualmente se han dado situaciones en las que se llega a las agresiones contra compañeros de clases, y el *triángulo de la violencia* que aporta Galtung (1990, p. 149) se personaliza y llega desde la violencia cultural, pasa por la violencia estructural hasta llegar a la violencia directa. Cabe retomar el reciente caso de Juan Zamorano, joven del pueblo hñahñu (otomí)² a quien sus compañeros prendieron fuego, el día 6

² El pueblo hñahñu se encuentra entre los más numerosos del país y en el estado de Querétaro representa el 3.56% de la población estatal (para más, véase Figueroa, 2001).

de junio del 2022, solo por el hecho de no “saber” el español como sus compañeros. En el artículo de Camhaji (2022) publicado en *El País* el día 3 de julio no solo se aborda el caso de acoso escolar por parte de sus compañeros sino toda la violencia cultural y estructural que respaldó y permitió que sucediera la agresión contra el joven de 14 años. Tanto la maestra del grupo como la directora del plantel sabían de la situación y se negaron a cambiarlo de grupo, esto mencionado por los padres del joven a *El País*. Así mismo la violencia estructural de parte de la misma Secretaría de Educación Pública al ni siquiera aceptar que es un caso de *bullying* y discriminación, para reducirlo a simplemente una consecuencia del aislamiento de la pandemia de COVID-19, lo cual, lejos de participar en la ruta de restitución de derechos del joven, opta por la revictimización y escala a toda la familia de Juan, para quienes los actos de discriminación y violencia extrema son experiencias cotidianas de un entorno hostil que se extiende hasta su propia escuela; a raíz de la agresión de su hermano, las hijas menores de la familia Zamorano externaron que en su escuela primaria también eran objeto de burlas por la manera de hablar español, por su aspecto físico y nivel socioeconómico.

En el caso de la población rálámuli, cuando estudian la secundaria, suele haber rechazo por parte de sus pares, incluso entre comunidades. Un ejemplo de esto es el caso de las y los adolescentes de la comunidad Díaz Infante, quienes son llamados “los fresitas” porque acuden a la escuela y no suelen vestir como la población adolescente de las comunidades de Pájaro Azul, Carlos Arroyo y Rinconada Los Nogales, comunidades cercanas entre sí y donde los jóvenes no suelen estudiar la escuela secundaria, además de utilizar vestimenta de estilo urbano, mientras que consideran que los jóvenes de Díaz Infante se visten como los “chabochis”.³ En el caso de Díaz Infante la comunidad tiene un reglamento de conducta para sus integrantes en general, se establece un horario de entrada y salida, se prohíbe el consumo de alcohol en las áreas comunes y fiestas tradicionales, etc. Además, algunos infantes cuentan con beca educativa en la escuela privada Valladolid, mientras que otros acuden a la escuela secundaria nocturna, ubicada en el centro de la capital. El rechazo de parte de sus pares es motivado por la aculturación, pues como estrategia suelen vestir como sus compañeros y tener otras dinámicas; mientras que en su mayoría los jóvenes de las comunidades suelen salir a trabajar como jornaleros agrícolas o como albañiles, los jóvenes del Díaz Infante se quedan estudiando y realizando sus tareas. Además, en dicha comunidad el consumo de inhalantes no se encuentra localizado entre las y los jóvenes, mientras que es una práctica común entre los jóvenes de las demás comunidades.

El uso de inhalantes entre la población que deserta de la escuela y labora de forma temporal es muy usual en las y los adolescentes de las comunidades, situación que

³ Forma de llamar a las personas no mestizas por parte del pueblo rálámuli.

les afecta desde su salud hasta en la vida dentro de su comunidad, pues los adultos suelen relegarlos cuando ya no pueden con el consumo.

José Valenzuela (2017), en su artículo llamado “Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización”, enmarca

...la base económica, política, social y cultural que permite el ejercicio de la biopolítica y sus estrategias de control socio corporal y de la necropolítica que se arroga el poder y el derecho de decidir quien puede vivir y quien debe morir [p. 37].

A través de la violencia ejercida y de la indiferencia, estos jóvenes quedan en un limbo, son expulsados al grado de convertirse en lo que Valenzuela llamó *juvenis sacer* (2017, p. 38) ante el rechazo de la escuela, de los espacios de la ciudad y verse orillados a trabajos informales, son vulnerables al acoso policial, al crimen organizado y a una danza entre lo invisible y lo visible, son visibles cuando representan por su vestimenta y los inhalantes una amenaza, son invisibles cuando desaparecen camino a los ranchos donde se contrataron como jornaleros.

La deserción escolar abre la puerta para ser expulsados de la atención del sistema, pero lleva detrás los factores de violencia cultural que los empujan a atravesar esa puerta; afuera solo pueden encontrar precarización social, la cual es el signo de lo que Valenzuela (2017, p. 41) denomina como “el debilitamiento de los sistemas de seguridad y bienestar social”. Pero este debilitamiento no sería posible de no ser por la indiferencia resultante de la discriminación y por lo tanto la ausencia de políticas públicas orientadas en la recuperación escolar para este grupo.

La comunidad urbana Pino Alto, ubicada en la colonia Dale, es blanco de violencia cultural y directa de parte de los vecinos no indígenas, lo que ocasiona que las niñas y niños no acudan a la primaria más cercana, pues son señalados por la comunidad estudiantil, quienes escuchan en casa las quejas derivadas de la existencia de la comunidad. Ante esta situación se autorizó en el año 2019 a un maestro adscrito a la primaria Kalí Rosakame, para que acudiera a dar clases en la comunidad de Pino Alto. La misma comunidad designó un espacio y se gestionaron bancas. El maestro acudió, pero en menos de un ciclo escolar, por cambios administrativos, se retiró, regresando a la misma situación. Por ser menos de 30 niños no se puede autorizar una escuela con clave propia, la misma escuela cercana no es un lugar amigable, por lo tanto, no son un número considerable que pueda impactar en los resultados medibles para justificar un presupuesto, así que la población infantil de Pino Alto queda relegada a la exclusión, completándose así el triángulo de la violencia con la aparición de la violencia estructural.

LA ESCUELA COMO FACTOR DE CAMBIO

Si bien se tienen avances en materia de derechos desde el convenio 169 de la OIT (2004), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) y las mismas legislaciones tanto nacional como estatal (CNDH,

2020) e incluso la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación en México (DOF, 2018), así como los modelos educativos destinados a la educación indígena, la deserción escolar continúa, los espacios prohibidos y permitidos se perpetúan, así como la discriminación, por lo que resulta pertinente comenzar a trabajar el paradigma de la interculturalidad.

Catherine Walsh menciona que el Consejo Regional Indígena del Cauca define la interculturalidad como algo que va más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales (Walsh, 2021, p. 21). Aquí la participación toma un papel fundamental si se quiere trabajar la horizontalidad.

En el informe sobre el desarrollo humano realizado en el 2004, a partir de la base de datos “Minorías en riesgo”, se estima que 1 de cada 7 personas en el mundo presentan alguna forma de exclusión por la forma de vida o exclusión en la participación que puede reflejarse en las políticas estatales:

Muchos grupos históricamente marginados aún están excluidos del verdadero poder político y con bastante frecuencia se sienten alejados del Estado. En algunos casos la exclusión se debe a alguna falta de democracia o a la negación de los derechos políticos [...] por ello una concepción multicultural de la democracia suele ser imprescindible [PNUD, 2004, p. 7].

La palabra de las comunidades cuando es escuchada permite mirar otras perspectivas que difícilmente se pueden identificar desde la institución, ya que, como se mencionó, en la comunidad de Pino Alto una vez que ellos solicitaron el maestro la misma comunidad habilitó un área como salón a fin de que niñas y niños contaran con un espacio; del mismo modo durante la pandemia en el año 2020, cuando la asociación civil Paz y Convivencia trabajó con diez comunidades para evitar el rezago educativo, las comunidades dieron su opinión y permiso para que el proyecto se llevara a cabo y al igual que en Pino Alto habilitaron espacios comunes para evitar la concentración de los infantes. Del mismo modo mujeres que contaban con el perfil y jóvenes del Programa Universitario Indígena⁴ participaron como asesores académicos y culturales, con el fin de asegurar la pertinencia cultural.

Cuando se construye junto con las comunidades además de obtener mejores resultados hay una reiniciación a sus derechos y la formación de sociedades más justas. Walsh menciona que el conocimiento (en este caso el conocimiento que se transmite en las escuelas) tiene una relación con el sistema moderno capitalista, a través del mantenimiento del eurocentrismo (Walsh, 2021, p. 14). Dado que los proyectos integracionistas se formaron con esta perspectiva, se asume que todo

⁴ El *Programa Universitario Indígena* se encuentra conformado por universidades, la COEPI y el INPI, en el cual se otorgan acciones afirmativas con el fin de asegurar inclusión e interculturalidad que permitan que la población indígena finalice sus estudios, a través de becas económicas, condonación de inscripciones, foros, capacitaciones y apoyos educativos para reducir la brecha educativa.

conocimiento válido proviene desde el occidente, por lo que los conocimientos de los pueblos indígenas queda relegados, al igual que quienes no se integran con éxito en las escuelas “regulares”, lo que Boaventura De Sousa nombró como *no existencia* de los pensamientos, saberes y formas de producción de los pueblos indígenas de América (2009, p. 88) y cómo, a través de lo que denominó *pensamiento postabismal*, se debe de “pensar desde la perspectiva del otro” (2009, p. 182), reconocer que hay una diversidad de conocimientos que conviven simultáneamente sin necesidad de una jerarquía o como lo han llevado a la práctica el movimiento Zapatista y el movimiento Sin Tierra a través del *Diálogo de saberes* (Pinheiro, 2021, pp. 110-111), una forma de reflexionar y elaborar sus propias pedagogías a través de los pensamientos de las comunidades ahí reunidas.

Tomando las propuestas anteriores resaltamos algunos posibles caminos hacia un cambio societal, en el cual la interculturalidad no sea un obstáculo de enseñanza sino parte del reconocimiento de los pueblos indígenas. El primer camino, y el cual puede ser más viable en términos de tiempo, es la colaboración con los servicios de educación abierta en las comunidades, para las y los adolescentes que se encuentran sin escolarizar y con el riesgo de aceptar empleos que son ilegales por la contratación de menores de 18 años, así como no contar con las prestaciones de ley; representan un peligro para sus vidas. Es necesario acercarse a la comunidad adolescente con pertinencia cultural y pensar en otras formas de educación que no sean las formales y escolarizadas, y no para relegarlos más sino en una forma que se adapte a ellas y ellos, no al revés.

El segundo aspecto es activar la participación tanto dentro de la comunidad a través de sus sistemas de gobierno tradicionales como hacia fuera, donde la participación sea llevada a la práctica generando movimiento, reflexión y crítica; sin necesidad de crear nuevos mecanismos sino realizando las modificaciones pertinentes a lo que se ha ido construyendo a través de los convenios, tratados y leyes que contemplan su participación en todos los asuntos que afectan de alguna forma su vida.

Por lo tanto, si la sociedad no es despojada de las estructuras que legitiman la discriminación, la deserción seguirá siendo una realidad para la población infantil y adolescente ralmuli. Si bien la violencia cultural lleva fraguándose desde hace más de 200 años, podemos contrarrestarla a través de la validación de sus voces, así como mediante participaciones; podemos seguir construyendo vías para reducir las brechas de exclusiones, pues no se trata de descubrir nuevas formas sino de comenzar a dar los pasos necesarios para que sea una realidad.

REFERENCIAS

- Amaya, A., y Larranaga, P. (2012). Indigenismo y humanismo en México. En P. Aullón de Haro (ed.), *Teoría del humanismo*. Verbum. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2064305>
- Camhaji, E. (2022, jul. 3). Quemado vivo por ser indígena: el brutal ataque contra un estudiante otomí en una escuela en México. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque-contra-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>
- Castillo, G. (2015). El programa integracionista durante el Cardenismo. La diversidad cultural según Gamio. *Signos Históricos*, 17(34). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202015000200078
- CNDH [Comisión Nacional de Derechos Humanos] (2020). *Ley de Derechos de los Pueblos Indígenas del Estado de Chihuahua, marco normativo*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/Indigenas/OtrasNormas/Estatal/Chihuahua/Ley_DPIChih.pdf
- COEPI [Comisión Estatal de los Pueblos Indígenas] (2017). *Censo de niñas, niños y adolescentes de la comunidad del Oasis*. COEPI.
- COEPI (2021). *Directorio de comunidades indígenas urbanas*. COEPI.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI/CLACSO.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Cámara de Diputados.
- Figueroa, D. (2001). *Otomies de Querétaro* [Proyecto Perfiles Indígenas de México, documento de trabajo]. <https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/67.pdf>
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- González, M. d. R. (2003). Cultura de la resistencia: una visión desde el zapatismo. *Limnara*, 1(2), 6-25.
- Herrera, A. (2013). *La vida en los intersticios. Estrategias identitarias de los rarámuri en la ciudad de Chihuahua*. Instituto de Investigaciones Culturales/Universidad de Baja California.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Panorama sociodemográfico de México 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197810.pdf
- Lemke, T. (2017). El gobierno del ser vivo: Michael Foucault. En *Introducción a la biopolítica* (pp. 44-60). Fondo de Cultura Económica.
- Magallón, M. (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos/UNAM.
- Montemayor, C. (2008). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. De Bolsillo.
- Moraña, M. (2017). Escasez y modernidad. En *Precariedades, exclusiones y emergencias. Necropolítica y sociedad civil en América Latina* (pp. 25-36). Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- OIT [Oficina Internacional del Trabajo] (1991). *Convenio No. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales* [ed. conmemorativa 25 años]. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—americas/—ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Pinheiro, L. (2021). Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos indígenas y campesinos en América latina.

- En *Aprender sin ataduras, críticas y alternativas a la institución escuela* (pp. 105-131). El Rebozo Palapa.
- PNUD [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo] (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004, la libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. PNUD.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* [José Guadalupe Gandarilla Salgado, ed.]. Siglo XXI/CLACSO.
- Trueba, J. (2019). *La patria y la muerte: los crímenes y horrores del nacionalismo mexicano*. Penguin Random House.
- Unidad General de Asuntos Jurídicos (2000). *Artículo 2º*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/2.pdf>
- Valenzuela, J. (2017). *Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización*. En M. Moraña y J. M. Valenzuela, *Precariedades, exclusiones y emergencias. Necropolítica y sociedad civil en América Latina* (pp. 37-52). Gedisa.
- Walsh, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación. En *Aprender sin ataduras. Críticas y alternativas a la institución escuela* (pp. 9-29). El Rebozo Palapa.

Cómo citar este artículo:

Payán Díaz, M., y Flores Flores, J. A. (2022). Indiferencia y violencia cultural: la deserción escolar en niñas, niños y adolescentes ralmuli en la ciudad de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1718. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1718>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La violencia oculta en alumnas de educación superior

Hidden violence in bachelor female students

JUANA YANIRA YABER PATIÑO • CÉSAR EDUARDO SOTELO RESÉNDEZ

Juana Yanira Yaber Patiño. Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Coahuila, México. Es Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Terapia Familiar y Licenciada en Psicología. Cuenta con la certificación en competencia laboral ECO217.01 "Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal". Profesora investigadora en inglés desde 1991. Jefa del Departamento de Formación e Investigación Educativa en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro 2010-2014 y 2018-2022. Correo electrónico: yanira.yaber@uaaan.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7964-4989>.

César Eduardo Sotelo Reséndez. TecNM: Instituto Tecnológico El Llano, Aguascalientes, México. Es consultor en explotaciones de ganadería y consultor en desarrollo de negocios pecuarios. Médico Veterinario como profesión, Maestro en Ciencias en Producción Animal y doctorante en Ciencias en Biotecnología en Procesos Agropecuarios. Tercer lugar en aprovechamiento académico en licenciatura. Más de 20 años de experiencia en manejo de sistemas de producción agropecuaria y en la implementación de planes de desarrollo y entrenamiento de personal. Manejo de sis-

Resumen

La violencia de género hacia las mujeres es un problema social que ha generado gran interés en las instituciones de educación superior (IES) de México. Actualmente, estudiantes de sexo femenino se manifiestan en contra de la violencia de género a través de diferentes acciones como marchas públicas, denuncias anónimas en buzones de quejas y en redes sociales, para denunciar la violencia en sus diferentes manifestaciones como son el acoso y el hostigamiento sexual por parte de alumnos o profesores respectivamente. Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, sede en Saltillo, Coahuila (UAAAN), que tuvo como objetivo determinar el grado de violencia en sus diferentes manifestaciones en la población estudiantil de sexo femenino en nivel licenciatura. Para el estudio se seleccionaron aleatoriamente 9 de 14 carreras impartidas en la sede, el instrumento de medición consistió en una encuesta que abordó la inequidad de género, la violencia psicológica, verbal, cibernética y docente. Se aplicó el instrumento en formato electrónico a un total de 110 alumnas que cursaban octavo y noveno semestres. En el estudio se encontró que el 70% de las alumnas encuestadas reportaron haber sufrido inequidad de género, el 34.5% violencia psicológica, el 80% violencia a través del lenguaje, el 15.5% violencia cibernética y el 60.9% violencia docente. Se concluye que en la UAAAN existe inequidad de género hacia las alumnas quienes además sufrieron los tipos de violencia estudiados.

Palabras claves: Violencia, género, equidad, igualdad de oportunidades.

Abstract

Gender violence against women is a social problem that has generated great interest in higher education institutions in Mexico. Currently, female students stand against gender violence through different actions such as public marches, anonymous complaints in complaint boxes and on social networks, to denounce violence in its different manifestations such as bullying and sexual harassment by students or teachers respectively. This study was carried out at the Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, located in Saltillo, Coahuila (UAAAN), aimed to determine the degree of violence in its different manifestations in the female student population at the bachelor level. For the study, 9 of 14 careers taught at the headquarters were randomly selected. The measurement instrument consisted of a survey that addressed gender inequality, psychological, verbal, cybernetic and teacher violence. The instrument was applied in electronic format to a

temas de análisis de datos y *software* para el monitoreo de los sistemas de manejo, alimentación y optimización del hato en las explotaciones pecuarias. Correo electrónico: adnegociosp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3757-1686>.

total of 110 female students who were in the eighth and ninth semesters. The study found that 70% of the surveyed students reported having suffered gender inequality, 34.5% psychological violence, 80% violence through language, 15.5% cyber violence and 60.9% teacher violence. It is concluded that there is gender inequality towards the female students who also suffered the types of violence studied at the UAAAN.

Keywords: Violence, gender, harassment, equal opportunities.

INTRODUCCIÓN

En la pasada década a nivel mundial la violencia hacia las mujeres se ha incrementado día con día y son cada vez más los casos que se denuncian ya sea a través de la vía legal o de la opinión pública, existe un mayor número de mujeres que levantan la voz ante las desigualdades sociales, la discriminación por preferencias sexuales, la violencia de género, el acoso y el hostigamiento sexual, entre otras. En el año 2019 se registraron 947 feminicidios, en el 2020 fueron 949, pero tan solo en el mes de enero del año 2022 el número de feminicidios sumó 75 (CONAVIM, 2022), cifras que son contabilizadas en todos los ámbitos incluyendo el escolar, en el cual estudiantes de sexo femenino han sido violentadas, asesinadas y/o privadas de su libertad. Los actos de violencia en la comunidad universitaria se pueden presentar en el marco de cualquier interacción como pueden ser: las relaciones de pareja o de expareja, de alumna(o) y profesor(a), de compañera y compañero, de profesora y profesor, de alumna(o) y personal administrativo. Ejemplos de las prácticas que vulneran los derechos de las mujeres en el ámbito escolar son: la violencia física, la violencia verbal, la violencia psicológica, el acoso sexual, el ciberacoso, la discriminación y desigualdad de género, así como el hostigamiento sexual.

Por este motivo las universidades de México suman esfuerzos para erradicar este problema cada vez más frecuente y lo hacen a través de diferentes mecanismos de acción como la incorporación a redes de apoyo como la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior-Caminos hacia la Igualdad de ANUIES (RENIES), la cual promueve procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en el ámbito de las instituciones de educación superior (IES). Las IES que pertenecen a la red han hecho aportaciones significativas para transformar las desigualdades de género. Sin embargo y pese a todos los esfuerzos, el nivel de avance promedio en las IES es aún bajo, señalando un índice de igualdad de género de 1.8 de 5 según datos arrojados por el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior, ONIGIES (2018-2020). Una de las brechas más significativas en desigualdad de género es la violencia de género, específicamente sexual y laboral (ONIGIES, 2022).

La Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN), fundada desde 1923, es una de las principales universidades dedicadas a la agricultura en América

Latina y tiene una oferta educativa de catorce licenciaturas en su sede en Saltillo, siete en Unidad Laguna, en Torreón, Coah., y una en Cintalapa, Chiapas. En la UAAAN existen evidencias de denuncias anónimas de alumnas a través de buzones de quejas, en “tendederos del acoso” y en redes sociales, con las cuales se exhorta a otras alumnas a que se manifiesten en contra del acoso y del hostigamiento sexual; en dichas denuncias se decreta que en la institución prevalece una cultura “machista” y “misógina” entre la población de sexo masculino y por ende la violencia de género hacia las mujeres es un punto relevante. Cabe señalar que la escala de violencia en la UAAAN alcanzó su máximo nivel con un feminicidio en la interacción de alumno-alumna en el campus Unidad Laguna en el año 2012. Debido a lo anterior, el objetivo del presente estudio fue determinar el grado de inequidad de género y de violencia en sus diferentes manifestaciones en la población estudiantil de sexo femenino en nivel licenciatura.

Violencia de género hacia las mujeres

México es un país con tradiciones culturales muy arraigadas en las que el rol femenino se ha distanciado del rol masculino en términos de igualdad y de equidad. A través de la historia en la sociedad mexicana el hombre ha sido el proveedor del hogar, mientras que la mujer es quien se encarga de la crianza de los hijos y realiza las actividades domésticas; de esta desigualdad de poder surge el denominado “machismo”, el hombre ejerce la autoridad, el poder, el dominio, y en muchos casos la violencia contra la mujer e hijos. Esta condición de “macho” trae consigo segregación, inequidad y desigualdad, y la mujer juega un papel de sumisión ante la superioridad del hombre (Fernández, 2007). Arce-Rodríguez (2006) menciona que el género es una forma de control y poder en la cual a la mujer le tocó un papel inferior, determinando una desigualdad de poder.

La discriminación por el hecho de ser mujer se entiende como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y de la mujer, de los derechos humanos y de las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 2018).

De acuerdo con Falú (2019, p. 15, citado en Olivares, 2009) y Ruíz y Ayala (2016), las mujeres, a diferencia de los hombres, son quienes experimentan más las manifestaciones de prácticas violentas que van desde gestos, agresiones verbales, comportamientos corporales inapropiados como tocamientos íntimos, acoso sexual y feminicidios. Algunas de estas formas de violencia no son consideradas delictivas, o son invisibles ante la sociedad y por ende se relativiza su daño y las graves consecuencias que tienen para el sexo femenino (Olivares, 2009 p. 28). Bonino (2004) menciona los “micromachismos” como factores que dificultan la visualización del fenómeno del maltrato y del abuso, ya que son naturalizados, legitimados y acep-

tados por las mujeres. La CNDH (2017) relaciona una tríada entre la masculinidad y la violencia: la violencia hacia las mujeres, la violencia hacia otros hombres y la violencia autoinfligida. Culturalmente, de esta condición asimétrica han surgido diferentes mitos o falsas creencias en torno a las relaciones de pareja (Ferrer y Bosch, 2013).

La definición más aceptada de violencia de género es la propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1995: “Todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la privada”. La violencia que es perpetrada contra la voluntad de las mujeres tiene un impacto negativo en su salud física y mental, desde la ansiedad, dificultad para dormir, hasta incluso la muerte (Durazo y Ojeda, 2013).

Acerca del concepto de *violencia sexual*, esta puede incluir el acoso sexual, la violación, la violación colectiva, cultura de la violación, y el hostigamiento sexual, el cual es definido como “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva” (CNDH, 2017, p. 12). Así mismo es de utilidad establecer la diferencia entre *acoso* y *hostigamiento* sexuales en el contexto escolar, ya que se presenta bajo dos perspectivas. El acoso se da entre pares, mientras que el hostigamiento es de alguna autoridad, como de docentes hacia alumnas(os), sin embargo, las acciones que constituyen tanto acoso como hostigamiento sexual son de tipo físico, verbal y no verbal (CNDH, 2017, p. 19). Se considera que el maltrato que pudiese existir en casos dentro de las instituciones educativas –como son acoso escolar, psicológico, sexual, verbal, entre otros, tanto por parte de algún docente como de alumnos– puede orillar al estudiante a desertar de las instituciones educativas (Durazo y Ojeda, 2013). En el contexto académico en la UAAAN (sede), en el año 2020 se detectaron 272 bajas de alumnas, y 232 en el año 2021 (Departamento de Control Escolar, UAAAN).

Ruíz y Ayala (2016) mencionan que “para abordar la violencia de género en las instituciones educativas se debe indagar sobre las formas como se han construido las identidades de género y las formas de relacionarse entre mujeres y hombres”. De acuerdo con Dávila y Chaparro (2022), el acoso sexual en universidades ha sido una conducta marcada por el silencio, un silencio que ha empezado a sosegar desde hace algunos años, cuando las estudiantes emprendieron procesos de organización colectiva. Estos procesos desde su génesis han tenido un propósito político, pedagógico, transformador y feminista. Desde allí se ha logrado documentar, discutir, nombrar y denunciar públicamente los actos de violencia. Vázquez et al. (2021) mencionan que para comprender la violencia al interior de las instituciones es indispensable conocer cómo se desarrolla en el currículo oculto, analizando los estereotipos, la normatividad y los valores institucionales. Existen otros factores que se convierten en barreras para que las personas reconozcan ser víctimas de acoso sexual, y son el temor para hablar de lo ocurrido, a ser victimizadas, a no tener medios probatorios, a exponer su intimidad, así como a sufrir de represalias (Larrea et al., 2020).

METODOLOGÍA

Para el estudio se seleccionaron aleatoriamente 9 de las 14 carreras impartidas en la sede, las cuales fueron Ingeniero Agrónomo Zootecnista (IAZ), Ingeniero en Ciencia y Tecnología de Alimentos (ICTA), Ingeniero Forestal (IF), Ingeniero Agrónomo en Producción (IAPr), Ingeniero Agrónomo en Desarrollo Rural (IADR), Ingeniero Agrónomo en Horticultura (IAH), Ingeniero Agrónomo Parasitólogo (IAP), Ingeniero en Agrobiología (IA) e Ingeniero en Biotecnología (IB). El muestreo de las alumnas fue por conveniencia, participando solo alumnas que cursaban 8° y 9° semestres de las carreras mencionadas, en el periodo 2020-2021. Para tal efecto se estableció contacto con una representante de cada carrera del último año, quienes a su vez crearon grupos por medios electrónicos en donde se compartió la encuesta, la cual fue contestada por un total de 110 participantes.

Para la realización del estudio se desarrolló una encuesta de 15 reactivos, utilizando una escala del 0 al 10, en donde el 0 representa la falta de todo atributo y el 10 el nivel máximo, como instrumento para la medición y evaluación de los distintos niveles de violencia de acuerdo con los objetivos planteados; el instrumento fue diseñado en la plataforma de Google y para su confiabilidad se aplicó el Alpha de Cronbach.

El estudio es del tipo no experimental, transversal; el instrumento abarcó la inequidad de género, así como la violencia psicológica, verbal, cibernética y docente. Para medir los distintos grados de afectación entre las carreras se utilizaron las medianas estadísticas y los rangos intercuartílicos (RIQ). Se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para evaluar la diferencia estadística entre las carreras, para la comparación de los grados de afectación entre las carreras se utilizó la prueba de Mann-Whitney Wilcoxon; todos los análisis se realizaron utilizando el sistema R-Studio versión 2022.02.3.

RESULTADOS

En la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro en el periodo 2020-2021 se registró un total de 5,048 alumnos, de los cuales 2,079 eran mujeres y 2,969 eran hombres (41.18% y 58.82% mujeres y hombres respectivamente). En la sede, la población femenina fue de 1,055, equivalente al 40% de la población estudiantil. Se encuestó a un total de 110 alumnas que representaron el 10.9% de la población femenil de las carreras IA, IADR, IAH, IAP, IAPr, IAZ, IB, ICTA e IF. La prueba del coeficiente de confiabilidad del instrumento por la aplicación del Alpha de Cronbach es de 0.81.

En la Tabla 1 se muestran las medianas, RIQ, calificaciones promedio y el porcentaje de población afectada por carrera respecto a la inequidad de género; el 70% de las encuestas reportaron haber vivido inequidad de género durante su estancia en la UAAAN, se encontró diferencia estadística significativa entre las carreras ($P < 0.001$), la IB e IADR resultaron con mayor grado de inequidad que ICTA ($P < 0.1$; $P < 0.1$). El ONIGIES confirma que en el año 2020 la UAAAN se situó en un índice de 0.0 de 5 en materia de igualdad de género, lo que representa 0.1% de avance en transversalización y 0.0% de avance en institucionalización.

Tabla 1

Calificación de la evaluación de inequidad de género, UAAAN 2020-2021

Carrera*	Mediana	RIQ	Calificación	% Afectadas
IA	5.0	3.0	4.2	78
IADR	8.5	2.5	7.8	100
IAH	7.0	7.3	6.8	75
IAP	7.0	9.0	8.2	67
IAPr	3.5	5.0	4.3	90
IAZ	1.0	5.0	5.2	52
IB	9.0	2.8	8.0	100
ICTA	1.0	5.0	4.4	61
IF	4.0	6.0	5.7	78

* $P = 0.00474$. IB/ICTA ($p = 0.084$); IADR/ICTA ($p = 0.09$).

En la Tabla 2 se muestran las medianas, RIQ, calificaciones promedio y el porcentaje de población afectada por carrera originado por la violencia psicológica; el 34.5% de las encuestadas fueron afectadas, no se encontró diferencia estadística significativa entre las carreras ($P > 0.1$), sin embargo, las carreras IB e IADR tuvieron el 100% de afectación.

Tabla 2

Calificación de la evaluación de violencia psicológica, UAAAN 2020-2021

Carrera*	Mediana	RIQ	Calificación	% Afectadas
IA	0.0	0.0	4.3	67
IADR	0.0	3.8	6.2	100
IAH	1.5	3.3	5.0	75
IAP	0.0	5.0	6.1	89
IAPr	0.0	0.0	4.3	70
IAZ	0.0	2.0	4.0	76
IB	1.5	5.3	8.0	100
ICTA	0.0	0.5	3.8	78
IF	0.0	0.0	4.1	89

* $P = 0.377$.

En la Tabla 3 se muestran las medianas, RIQ, calificaciones promedio y el porcentaje de población afectada por carrera de la violencia verbal; el 80% de las encuestadas fueron afectadas, se encontró diferencia estadística significativa entre las carreras ($P < 0.05$), la IB registró mayor grado violencia que IAZ e ICTA ($P < 0.1$; $P < 0.1$).

En la Tabla 4 se muestran las medianas, RIQ, calificaciones promedio y el porcentaje de población afectada por carrera originado por la violencia cibernética; se encontró que el 15.5% de las encuestadas fueron afectadas, no se encontró diferencia estadística significativa entre las carreras ($P > 0.1$).

Tabla 3
Calificación de la evaluación de violencia verbal, UAAAN 2020-2021

Carrera*	Mediana	RIQ	Calificación	% Afectadas
IA	4.0	4.0	4.3	67
IADR	7.0	3.5	6.2	100
IAH	2.0	6.5	5.0	75
IAP	5.0	5.0	6.1	89
IAPr	2.0	4.5	4.3	70
IAZ	2.0	5.0	4.0	76
IB	8.5	3.3	8.0	100
ICTA	2.0	3.5	3.8	78
IF	2.0	5.0	4.1	89

* $P = 0.0228$. IB/IAZ ($p = 0.079$); IB/ICTA ($p = 0.077$).

Tabla 4
Calificación de la evaluación de violencia cibernética, UAAAN 2020-2021

Carrera*	Mediana	RIQ	Calificación	% Afectadas
IA	0.0	0.0	6.0	22
IADR	0.0	0.0	0.0	0
IAH	0.0	0.0	5.0	17
IAP	0.0	0.0	6.0	22
IAPr	0.0	0.8	3.0	30
IAZ	0.0	0.0	3.6	20
IB	0.0	6.0	9.0	33
ICTA	0.0	0.0	1.0	4
IF	0.0	0.0	0.0	0

* $P = 0.309$.

Tabla 5
Calificación de la evaluación de Violencia docente, UAAAN 2020-2021

Carrera*	Mediana	RIQ	Calificación	% Afectadas
IA	2.0	4.0	2.5	22
IADR	3.0	6.3	6.0	50
IAH	0.0	8.3	5.3	50
IAP	5.0	8.0	8.0	56
IAPr	0.5	1.0	2.2	60
IAZ	1.0	4.0	4.9	40
IB	9.0	6.5	8.0	67
ICTA	1.0	4.0	4.0	39
IF	1.0	1.0	3.5	67

* $P = 0.218$.

En la Tabla 5 se muestran las medianas, RIQ, calificaciones promedio y el porcentaje de población afectada por carrera originado por la violencia docente; se encontró que el 60.9% de las encuestadas sufrieron violencia por parte del personal

docente, no se encontró diferencia estadística significativa entre las carreras ($P > 0.1$), sin embargo resalta la carrera IB con una calificación de 8.0, con el 67% de las alumnas afectadas.

DISCUSIÓN

El grado de afectación encontrado en los distintos tipos de violencia e inequidad de género en la sede de la UAAAN, además de atentar contra los derechos de las mujeres, indica que podría ser factor de riesgo tanto en rendimiento académico como en deserción estudiantil, como lo mencionan Durazo y Ojeda (2013), ya que en el periodo 2020-2021 el porcentaje de deserción de alumnas por rendimiento académico fue del 65.73% (Fuentes et al., 2022). El nivel de violencia docente encontrado no tiene justificación bajo ningún concepto, pero contrasta con la baja participación (25.69%) de los tutores docentes activos en el año 2020 en las capacitaciones y conferencias por parte del Departamento de Formación e Investigación Educativa en temas sobre factores de riesgo como la violencia de género (Fuentes et al., 2021); probablemente los docentes no dimensionen lo que implica el tema en mención, como menciona Varela (2021).

En el presente estudio las alumnas encuestadas manifestaron que en la UAAAN hay desigualdad de género debido a que existen más privilegios para los hombres que para las mujeres, como por ejemplo contar con servicio gratuito de lavandería en los internados varoniles, a diferencia de los internados femeniles donde no se cuenta con tal servicio; de igual manera las alumnas perciben inequidad en las prácticas profesionales, al no contar con las mismas oportunidades que se les brindan a los estudiantes. Buquet (2016) mencionó que el incremento de alumnas en la matrícula representa condiciones de desigualdad, así mismo Buquet (2011) señaló que la sensibilización en perspectiva de género es una estrategia para promover relaciones más igualitarias en las que se debe involucrar a quienes conforman la comunidad universitaria, por lo que la perspectiva de género juega un papel importante y se puede iniciar con el análisis de cómo se desarrollan el currículo formal y el currículo oculto, según Vázquez et al. (2021), y se debe poner atención a las normas sociales, los valores y estereotipos, entre otros aspectos.

Las alumnas encuestadas también resaltan la importancia de contar con una instancia de igualdad de género que atienda las denuncias en contra de la violencia en todas sus modalidades, que sancione a quienes violenten y discriminen a las mujeres, que brinde apoyo a las víctimas de violencia, entre otras acciones. Así mismo señalan que las sanciones deben ser aplicadas a los agresores sin importar su posición y estatus dentro la institución. En concordancia con Expósito (2011), el ejercicio del poder tiene dos efectos: uno opresivo, es decir, el uso de la violencia para conseguir un fin, y el otro un efecto configurador, que redefine las relaciones en una situación de desigualdad, por lo que el sometimiento se convierte en una salida única.

En el aspecto psicoemocional, cabe señalar que las víctimas de violencia pueden padecer depresión, ansiedad, fobias, ideas suicidas, sufrimiento emocional, así como trastornos alimenticios, trastornos por estrés postraumático y autoagresión, entre otros (Organización Mundial de la Salud, 2013); de aquí la importancia de que las IES cuenten con programas preventivos encaminados a crear ambientes seguros libres de violencia, esto en concordancia con el objetivo 16, “Paz, justicia e instituciones sólidas”, de la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (Gobierno de México, s.f.).

En relación a la prevención cabe señalar que se debe involucrar a todos los actores que conforman la comunidad universitaria (autoridades, trabajadoras y trabajadores administrativos, docentes y estudiantes), ya que las relaciones disfuncionales entre ellos se dan por medio de conductas de acción y omisión con la intención de producir daño biopsicosocial, es decir, daño físico, psicológico y social (Tlalolin, 2017).

De aquí la importancia de analizar los diferentes modelos para comprender el fenómeno de la violencia en las instituciones educativas, tal como es descrito por la teoría ecológica sistémica propuesta por el psicólogo Urie Bronfenbrenner (citado en Torrico et al., 2002), quien plantea que las personas se encuentran interconectadas en diferentes niveles ambientales, y es en el microsistema donde se presentan conductas violentas, ya que comprende la interacción con otros individuos, y en este caso particular entre los actores que conforman la comunidad universitaria. Valadez (2008, citado en Tlalolin, 2017) señala que el microsistema se compone de otros microsistemas: el familiar, el escolar, el vecinal, y estos conforman el primer nivel del modelo. Cualquier persona puede ser violentada atentando en contra de su integridad física, del mismo modo que pueden ser perpetuadores de violencia, como mencionan Montesinos y Carrillo (2011).

Cabe enfatizar que en el contexto propio de la UAAAN se cuenta con una población estudiantil multicultural, un alto porcentaje de sus estudiantes provienen de diferentes etnias, municipios y estados del país, lo que da como resultado una idiosincrasia muy variada entre la comunidad universitaria, en la cual cada vez se suman más mujeres al ámbito agrícola, lo que implica un estudio más profundo en materia de género.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIA

Es importante resaltar que en el presente estudio se encontró un porcentaje de afectación de 15.5% a 80% en relación con la violencia de género hacia las alumnas de las carreras objeto de estudio, quienes manifestaron haber sufrido conductas violentas como amenazas, bromas hirientes, palabras ofensivas, acoso cibernético en la modalidad de exhibición de fotografías sin consentimiento por parte de los compañeros. Así mismo recibieron ofensas por parte del personal docente. Las encuestadas reconocen que hay desigualdad de género y que han sufrido situaciones de discriminación y menosprecio durante su trayectoria escolar en la UAAAN.

Debido a que uno de los retos que enfrenta la UAAAN es el de erradicar la desigualdad de género hacia las mujeres, se sugiere la creación de una instancia de igualdad de género, que promueva la construcción de una cultura institucional que fomente la justicia, el respeto, la dignidad, la igualdad y la equidad, así como establecer un protocolo para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género hacia las mujeres, como medidas para la transversalización en perspectiva de género.

Del mismo modo, es recomendable intensificar las campañas en materia de prevención en contra de la violencia de género a través de acciones tales como la programación semestral de pláticas psicoeducativas, de conferencias y de talleres dirigidas a la comunidad universitaria.

Por último, se sugiere aplicar una encuesta sobre violencia de género a alumnas de todas carreras en los tres campus, así como al personal femenino docente y administrativo.

REFERENCIAS

- Arce-Rodríguez, M. B. (2006). Género y violencia. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 3(1), 77-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722006000100005&lng=es&tlng=es
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, 33.
- CEDAW [Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer] (2018). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.scjn.gob.mx/igualdad-de-genero/cedaw>
- CNDH [Comisión Nacional de los Derechos Humanos] (2017). *Hostigamiento y acoso sexuales*. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Hostigamiento-Acoso-Sexual>.
- CONAVIM [Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres] (2022). *CONAVIM*. <https://www.gob.mx/conavim>
- Dávila, M., y Chaparro, N. (2022). *Acoso sexual, universidades y futuros posibles*. Dejusticia.
- Durazo, M. G., y Ojeda, G. (2013). Violencia y deserción de estudiantes de educación superior. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 6(2).
- Ferrer, V., y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART7>
- Fuentes, A. G., Yaber, P., y De León, A. (2022). *La importancia del género y la deserción escolar en la UAAAN (2020-2021)*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente, Zacatecas, Zac. <https://www.uaz.edu.mx/congreso-internacional-de-educacion-y-desarrollo-profesional-docente/>
- Fuentes, A. G., Yaber, J., y Villarreal A. (2021). *Acciones de formación integral durante la pandemia COVID-19*. Ponencia presentada en el 21º Congreso Internacional en Adicciones. <https://www.issup.net/national-chapters/issup-mexico/news/2021-12/21o-congreso-internacional-en-adicciones-atencion-salud-mental-y>
- Gobierno de México (s.f.). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.gob.mx/agenda2030>

- Larrea, M. d. L., Paula, C., Almeida, M., Palacios, P., Acosta, D., Gutiérrez, M. J., Yépez, J., Guarderas, P., y Cuvi, J. (2020). *¿Cómo se mide el acoso sexual? Aportes para determinar la prevalencia del acoso sexual en las instituciones de educación superior*. Editorial Abya-Yala.
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, (170). <https://www.redalyc.org/pdf/325/32520935006.pdf>
- Olivares, E. (2009). *Modelo ecológico. Por una vida libre de violencia de género en ciudades seguras*. <http://www.conavim.gob.mx>
- Olivares, E., y Incháustegui, T. (2011). *Modelo ecológico. Por una vida libre de violencia de género*. <http://www.segob.gob.mx>
- ONIGIES [Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior] (2022). *Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. <https://onigies.unam.mx/eje/legislacion>.
- Ruiz, R., y Ayala, M. R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximbar: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 12(1).
- Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206).
- Torrice, L. E., Santín, V., Villas, S., Menéndez, A., y López, L. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de la Psicología*, 18(1), 45-59. https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Rev. Mex. Cienc. Polít. Soc.*, 65(238). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182020000100049
- Vázquez, R., López, G., y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *RLEE*, 51(2).

Cómo citar este artículo:

Yaber Patiño, J. Y., y Sotelo Reséndez, C. E. (2022). La violencia oculta en alumnas de educación superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1720. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1720>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: villalobos7@gmail.com

RECIE
Revista Electrónica Científica
de Investigación Educativa

